



COLLECTIEF LEREN VIA SAMENWERKING MET EXTERNE (ONDERWIJS)PROFESSIONALS

Eindrapport

**dr. Marijke De Smet, dr. Bénédicte Vanblaere, dr. Ilse Ruys, &
dr. Carolien Frijns**

COLLECTIEF LEREN VIA SAMENWERKING MET EXTERNE (ONDERWIJS)PROFESSIONALS

Eindrapport

**dr. Marijke De Smet, dr. Bénédicte Vanblaere, dr. Ilse Ruys, &
dr. Carolien Frijns**

Promotor: Kaat Delrue

Research paper SONO/2020.OL2.2/1

Gent, augustus 2020

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en Arteveldehogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

De Smet, M., Vanblaere, B., Ruys, I., & Frijns, C. (2020). *Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Eindrapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie marijke.desmet@arteveldehs.be; benedicte.vanblaere@arteveldehs.be;

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

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

© 2020 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

Dit SONO-onderzoeksproject zoomt in op de leraar en de school als organisatie. Het overkoepelende doel van dit onderzoek is om collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals in Vlaamse basis- en secundaire scholen zorgvuldig in (netwerk)kaart te brengen. Meer specifiek willen we deze samenwerking analyseren vanuit beweegredenen (OV₁), randvoorwaarden tot leren uit deze samenwerking (OV₂) en implicaties voor de leerlingen, leraren en het schoolteam, gelinkt aan schoolontwikkeling (OV 3 + 4).

Dit eindrapport is voorafgegaan door een literatuurstudie waarin de theoretische onderbouwing van dit onderzoek staat gepresenteerd (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Voorliggend eindrapport rapporteert over het empirisch onderzoek op basis van meervoudige gevalsstudies. De methode is gebaseerd op een trapsgewijze verdieping van bevindingen. Voor elf schoolcases (verspreid over basisonderwijs en secundair onderwijs) werd een overzicht gemaakt van relevante schooloverstijgende samenwerking met externen i.f.v. collectief leren, vanuit de achterliggende beweegredenen en actoren. We noemen dit de brede onderzoeksfase. In zes van deze cases werd een vervolgonderzoek opgezet waarbij één betekenisvolle samenwerking in elke schoolcase werd uitgelicht op het vlak van randvoorwaarden en implicaties. In deze vervolgcases legden we ook de link naar schoolontwikkeling.

We bieden met andere woorden een tweeluik aan, met als opzet wetenschappelijke input te bezorgen over collectief leren met externe (onderwijs)professionals in verschillende reële Vlaamse schoolcontexten.

Dankwoord

Centraal in dit onderzoek staan collectieve leerprocessen en -resultaten van schoolteams in Vlaamse basisscholen en secundaire scholen met externe (onderwijs)professionals. Onze dank gaat expliciet uit naar de elf schoolteams die tijd wilden maken om ons inzicht te geven in hun netwerk met externe (onderwijs)professionals. Bijzondere dank gaat uit naar de schoolteams die ons nog een tweede keer wilden ontvangen (in levende lijve of via digitale weg) om een betekenisvolle verder onder de loep te nemen en te vieren. Ook de externe (onderwijs)professionals die aanwezig waren tijdens deze gesprekken, willen we hartelijk bedanken voor hun unieke inbreng. Bedankt om ons te laten leren van jullie leerprocessen!

Tot slot bedanken we alle leden van de opvolgingsgroep voor de constructieve feedback op dit onderzoek. We waarderen daarnaast de bereidwilligheid om mee te denken over alternatieve vormen van dataverzameling tijdens de coronamaatregelen in het voorjaar van 2020.

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidssamenvatting	8
Probleemstelling	8
Onderzoeksvragen	10
Methodologie	10
Brede onderzoeksfase	10
Verdiepende vervolgcases	11
Belangrijkste resultaten	13
Vooraf	13
Onderzoeksvraag 1: Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?	13
Onderzoeksvraag 2: Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?	15
Onderzoeksvraag 3: Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen?	17
Onderzoeksvraag 4: Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?	18
Aanbevelingen	20
Inleiding	23
0.1 Situering	23
0.2 Opbouw rapport	24
Hoofdstuk 1: Methodologie	27
A. Brede onderzoeksfase	27
1.1 Uitgangspunten en onderzoeksvragen	27
1.2 Selectie van schoolcases	28
1.3 Participanten	29
1.4 Dataverzameling	31
1.4.1 Pilot	31
1.4.2 Focusgroepen met activerende werkvormen	32
1.4.3 Reflectie van schoolteams op de werkvorm	34
1.5 Dataverwerking en data-analyse	36
1.5.1 Eerste analyseronde	36
1.5.2 Tweede analyseronde	37
1.5.3 Methodologische kwaliteit	39
B. Verdiepende vervolgcases	40
1.6 Uitgangspunten	40
1.7 Onderzoeksvragen	40

1.8	Selectie van externe (onderwijs)professional en schoolcases	42
1.9	Dataverzameling en dataverwerking in basisonderwijs	43
1.9.1	Dataverzameling in basisonderwijs	43
1.9.2	Dataverwerking in basisonderwijs	48
1.10	Dataverzameling en dataverwerking in secundair onderwijs	49
1.10.1	Dataverzameling in secundair onderwijs	49
1.10.2	Dataverwerking in secundair onderwijs	51

Hoofdstuk 2: Situering, actoren en beweegredenen **53**

A.	Situering	54
2.1	Conceptualisering door participanten	54
2.1.1	Betekenisonderhandeling collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals	54
2.1.2	Metaforen	56
2.2	Verkennde actoreninventarisatie	58
2.2.1	Uitgebreide samenwerking of niet	58
2.2.2	Afwezigheden	60
B.	Actoren, beweegredenen en leervragen/-doelen	62
2.3	Actoreninventaris: prioritaire externe partners	63
2.3.1	Samenwerking met beroepsgenoten	63
2.3.2	Samenwerking met CLB, ondersteuningsnetwerk en partners in functie van zorg	64
2.3.3	Samenwerking met pedagogisch begeleiders	65
2.3.4	Samenwerking met ouders	65
2.3.5	Samenwerking met socio-culturele partners	65
2.3.6	Samenwerking met het werkveld	66
2.3.7	Samenwerking met beleidspartners	66
2.4	Beweegredenen tot samenwerking	67
2.4.1	Taakdimensie	68
2.4.2	Relatiedimensie	77
2.4.3	Groeidimensie	80
2.5	Conclusie	85

Hoofdstuk 3: Randvoorwaarden voor leren uit samenwerking met externe professionals **89**

3.1	Randvoorwaarden in de collectieve leercultuur	90
3.1.1	Gemeenschappelijk doel	90
3.1.2	Erkenning voor elkaars inbreng vanuit expertise	94
3.1.3	Belang verbinding en identificatie met elkaar	96
3.1.4	Leeropvattingen en wederkerigheid	98
3.1.5	Leervaardigheden	99
3.1.6	Doorsijpeleffect	100
3.2	Randvoorwaarden in de situatie en omgeving van de samenwerking	102
5.2.1	Gelegenheid voor frequente interactie met de externe (onderwijs)professional	102
5.2.2	Tijd voor processen van collectief leren binnen de school	106
5.2.3	Continuïteit in de samenwerking	107
5.2.4	Leiderschap	108
3.3	Conclusie	110

Hoofdstuk 4: Implicaties van samenwerking voor de professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en voor leerlingen **113**

4.1	Implicaties voor leraren	115
4.2	Implicaties voor leerlingen	118
4.3	Conclusie	121

Hoofdstuk 5: Implicaties van samenwerking voor de schoolorganisatie en in verhouding tot schoolontwikkeling	124
5.1 Implicaties voor de school als organisatie	124
5.2 Bijdragen aan schoolontwikkeling	128
5.3 Conclusie	132
Hoofdstuk 6: Aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek	134
6.1 Aanbevelingen voor beleidsmakers, schoolteams en externe (onderwijs)professionals	134
6.1.1 Zet netwerkkaarten in als een middel om collectief leren bespreekbaar te maken, ter ondersteuning van participatief beleid	135
6.1.2 Streef naar continuïteit, met aandacht voor de professionele klik	137
6.1.3 Formuleer werkingsprincipes en kwaliteitsverwachtingen om een betekenisvolle samenwerking met externe (onderwijs)professionals te laten ontstaan en bestaan	138
6.1.4 Investeer in tijd voor collectief leren, zowel voor de samenwerking als voor schoolinterne processen	140
6.1.5 Faciliteer uitwisseling met schooloverstijgende beroepsgenoten	142
6.1.6 (H)erken een externe partner die (deels) functioneert als semi-schoolontwikkelaar	143
6.1.7 Versterk expertise en vaardigheden bij externe (onderwijs)professionals	145
6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	146
Bibliografie	149
Bijlagen	159

Beleidssamenvatting

Probleemstelling

Scholen staan momenteel voor de uitdaging om kwaliteitsvol onderwijs te blijven bieden in een context van toenemende leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs (Nevin, Thousand & Villa, 2009) en tegelijkertijd rekening te houden met de draagkracht van leraren om die uitdaging waar te maken. Dit zorgt in de literatuur, het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk voor een toenemende aandacht voor het belang van **professionele ontwikkeling** en ondersteuning tijdens het lerarenberoep. Het is echter duidelijk dat professionele ontwikkeling van schoolteams niet langer een kwestie is van enkel aanbodgerichte nascholing in een gesloten en uniforme leeromgeving die leerkrachten individueel bijwonen (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016). Nieuwe visies op leren in een werkcontext geven aan dat opleiden en leren meer en meer vanuit de medewerkers zelf wordt gestuurd, schoolnabij vorm krijgt en in interactie plaatsvindt. Steeds meer wordt er geijverd voor aandacht voor collectief leren via samenwerking met collega's en/of met externe professionals.

In dergelijke processen van professionele ontwikkeling kunnen we verschillende gelaagdheden onderscheiden. Aansluitend bij Simons en Ruijters (2004) onderscheiden we:

- processen van individueel leren,
- processen van collectief leren binnen de schoolorganisatie
- en processen van collectief leren met professionals van buiten de eigen schoolorganisatie.

Deze processen van individueel leren en collectief leren, zowel intern als met externen, zijn niet los van elkaar te begrijpen en versterken elkaar.

De uitdaging die met huidig SONO-onderzoek voorligt, is het vastpakken van **schooloverstijgende samenwerking met professionals van buiten de eigen schoolorganisatie die relevant is in het kader van collectief leren** in basisonderwijs en secundair onderwijs. "Professionals van buiten de eigen schoolorganisatie" kan in voorliggend onderzoek verwijzen naar (leden van) andere schoolteams maar ook naar organisaties/individen binnen en buiten het onderwijsveld. Het gaat in beide gevallen om mensen die niet in dienst zijn van de school. We verwijzen overkoepelend naar (school)externe partners of externe (onderwijs)professionals.

Eerder internationaal onderzoek toont aan dat deze onderzoeksuitdaging relevant is: schooloverstijgende initiatieven kunnen namelijk de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunen binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Grau et al., 2017; Griffin & Hallet, 2017; Hargreaves, 2010; Ugurlu, 2016). Er is echter nog weinig geweten over het 'wie', 'waarom', 'hoe' en 'waartoe' van dergelijke samenwerking in functie van collectief leren in Vlaamse basisscholen en secundaire scholen.

De **onderzoeksdoelstelling** is daarom het beter begrijpen van beweegredenen van dergelijke samenwerking in functie van collectief leren in Vlaamse scholen, identificeren van randvoorwaarden om tot leren te komen en blootleggen van uitkomsten op niveau van leerlingen, leerkrachten(team) en school. Belangrijk is dus dat we voor de uitkomsten van collectief leren kijken naar opbrengsten aan de kant van de schoolorganisatie, waardoor zich ook de vraag stelt hoe deze uitkomsten zich verhouden tot processen van schoolontwikkeling.

Voorafgaand aan voorliggend empirisch onderzoek, vond een **literatuurstudie** plaats die internationale inzichten bundelt over bovenstaande vragen en achtergrondinformatie biedt over de kernconcepten uit dit onderzoek. Deze literatuurstudie werd uitgewerkt als apart rapport met eigen beleidssamenvatting (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) en kan geraadpleegd worden via de website van het Departement Onderwijs en Vorming.

We geven hier wel nog de omschrijving mee van “**collectief leren**”, die werd opgesteld op basis van de diverse omschrijvingen en definities uit de literatuur:

“In de samenwerking tussen leden van een schoolteam en externe (onderwijs)professionals, waarbij kennis- en perspectiefdeling centraal staat vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid aansluitend bij een (al dan niet duidelijke) leervraag en dit in functie van het verder uitgroeien tot een competent schoolsysteem, zien we collectief leren als zowel een procesvariabele als een uitkomstvariabele van leren door, van en met anderen” (De Smet, Ruys & Frijns, 2019, p. 18).

Het collectieve schuilt met andere woorden in **twee elementen**. Enerzijds gaat het om de **dialog** en **interactie** met de externe (onderwijs)professional. Hierbij wordt met een reden aan kennisdeling gedaan, waaruit individuen leren (bijvoorbeeld feedback of nieuwe informatie krijgen en kennismaken met nieuwe praktijken). Anderzijds schuilt het collectieve in het **delen** van deze individueel ontwikkelde kennis met (leden van) het **eigen schoolteam** en het vastleggen ervan. De samenwerking met schoolexterne (onderwijs)professionals op zich kan collectief leren op niveau van (een deel van) het schoolteam niet zomaar veronderstellen, er zijn culturele en structurele factoren van invloed. Kortom: collectief leren is leren dat de school als organisatie leerkansen biedt omdat het door kennisdeling individueel leren verbindt met teamleren.

Op het vlak van **leren** is het belangrijk dat er vanuit de kennisdeling samen competenties ontwikkeld worden om doelgericht met die kennis om te gaan, wat op termijn leidt tot nieuwe gedeelde inzichten en/of nieuw collectief gedrag (Luther, zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015). De leeropbrengsten van collectief leren worden in voorliggend onderzoek gepresenteerd als implicaties voor leraren, leerlingen en de school als organisatie die kunnen gaan over productieve gespreksactiviteiten, zichtbare opbrengsten die bijdragen aan verbeterde leerprestaties, nuttige bronnen, nieuwe inzichten en/of praktijkverandering (Nijland & van Amersfoort, 2013).

Onderzoeksvragen

Aansluitend bij bovenstaand onderzoeksdoel, werd er voor een **meervoudige gevalsstudie** gekozen om diepgaand inzicht te verkrijgen in praktijken van collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Volgende **onderzoeksvragen** stonden voorop:

1. Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op externe (onderwijs)professionals?
2. Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?
3. Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen?
4. Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?

Methodologie

Brede onderzoeksfase

De brede onderzoeksfase bood een beschrijvend antwoord op onderzoeksvragen 1 en 2. Wat (betekenis)onderhandeld en thematisch bevraagd is bij de participanten en wat bestudeerd is in de voornoemde literatuurstudie, is opgenomen in de antwoordformulering. Er wordt ruim ingegaan op 15 beweegredenen voor samenwerking met diverse externe (onderwijs)professionals waaronder leervragen schuilgaan.

In deze brede onderzoeksfase werd een steekproef van **elf schoolcases** (5 basisonderwijs, 6 secundair onderwijs) geselecteerd met het oog op voldoende variatie volgens verschillende selectiecriteria op schoolniveau. We selecteerden onderwijskoepeloverstijgend scholen uit het Vlaams basisonderwijs en scholen uit Vlaams secundair onderwijs, waaronder twee uit buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs zorgden we ervoor dat alle onderwijsvormen (ASO-BSO-KSO-TSO-DBSO) vertegenwoordigd waren in de selectie. Overige selectiecriteria waren ten eerste de ligging van de school. Ten tweede opteerden we ervoor om één school te selecteren die zich expliciet als brede school profileert en daarmee indirect aangeeft de samenwerking met externe partners uit de buurt op te zoeken in zijn (net)werking. De geselecteerde cases voor de brede onderzoeksfase waren echter niet bij voorbaat “erkende good practices” wat betreft collectief leren. Er werd dus niet op voorhand bevraagd in welke mate er binnen of buiten de school collectief geleerd werd op de school.

Dataverzameling gebeurde in de brede onderzoeksfase via een focusgroepgesprek per schoolcase. Er werd gestreefd om in de focusgesprekken bij elke schoolcase een kernteam van de volgende zes schoolinterne participanten te betrekken: 1 schooldirectie, 1 beleidsondersteuner, 1 verantwoordelijke zorg of leerlingenbegeleiding, minstens 2 leerkrachten en 1 vrije uitnodiging op advies van de voorgaanden. In totaal waren er 67 respondenten betrokken, verspreid over elf scholen. De brede onderzoeksfase maakte gebruik van de rich picture-methode (Monk & Howard,

1998; Odenthal, Moonen, Overdijk, & Verbiest, 2011) met thematische gesprekskaarten en een visuele weergave van de schooleigen netwerkkaart die tijdens het gesprek werd opgesteld. De bedoeling was om per schoolcase een overzicht te krijgen van welke samenwerking voorkomt op actorniveau en van welke beweegredenen of leermotivatie deze samenwerking uitgaat. Van belang is dat elke besproken samenwerking leerpotentieel of leereffecten had: het ging dus niet om samenwerking die beperkt blijft tot het praktisch-organisatorische niveau.

Verdiepende vervolgcases

De **verdiepende vervolgcases** boden vervolgens een beschrijvend antwoord op onderzoeksvragen 2 t.e.m. 4 vanuit één schooloverstijgende samenwerking die betekenisvol is voor het schoolteam omwille van collectieve leerprocessen die er ontstaan. Er werden **zes scholen (drie basisscholen, drie secundaire scholen)** betrokken. Deze cases werden geselecteerd uit scholen die eerder hadden deelgenomen aan de brede onderzoeksfase. Anders dan in de brede onderzoeksfase ging het hier dus niet over het inventariseren van het gehele plaatje op een school, maar werd op elke school werd ingezoomd op één betekenisvolle schooloverstijgende samenwerking i.f.v. collectief leren. Hier gaat het met andere woorden om “good practices”, waaruit we kunnen leren over waarom en wat er geleerd wordt uit samenwerking met externe partners.

De selectie van de betekenisvolle samenwerking voor de vervolgcases gebeurde op basis van nominaties van de schoolteams en inclusiecriteria van de onderzoekers. Met deze aanpak werden uiteenlopende samenwerkingen 'gevierd'. Voor het basisonderwijs gaat het respectievelijk om een betekenisvolle samenwerking van het (leraren)team met een brugfiguur, een CLB-medewerker die pedagogisch ondersteunt en ouders die samen met leden van het schoolteam zetelen in één of meerdere van de verscheidene werkgroepen. In het secundair onderwijs ging het om een pedagogische begeleidingsdienst, een lerend netwerk met andere secundaire scholen en welzijnspartners, en een lokaal bestuur.

De dataverzameling voor het basisonderwijs gebeurde via documentenanalyse en een schoolspecifieke focusgroep, met de thematische gesprekskaarten (over evolutie, win-win, tijdsinvesteringen en organisatorische condities) bij de hand. Anders dan in de brede onderzoeksfase namen aan elke focusgroep zowel leden van het schoolteam als de respectievelijke genomineerde externe partner deel. In totaal namen acht schoolteamleden deel (waarvan drie directeurs en twee beleidsmedewerkers ook al betrokken waren in de brede onderzoeksfase) en acht schoolexternen.

In het secundair onderwijs waren plaatsbezoeken onmogelijk omwille van de coronamaatregelen die van kracht waren tijdens de voorziene periode voor dataverzameling. Om de schoolteams te ontlasten, verliep de dataverzameling in de drie cases voor secundair onderwijs via een online bevraging gericht aan de drie schooldirecteurs en via documentenanalyse. De bevraging beoogde in hoofdzaak het valideren van onderzoeksresultaten die al eerder werden geformuleerd voor basisonderwijs. Met slechts één externe partner (nl. de coördinator van een lerend netwerk) is het gelukt om een telefoongesprek te voeren vanuit het geplande opzet van datatriangulatie. Voor het secundair onderwijs waren er dus vier respondenten, waarvan de drie directeurs al eerder deelnamen aan de brede onderzoeksfase. Leerlingengesprekken waren niet voorzien: we spreken over gepercipieerde implicaties voor hen die blijken uit het professioneel handelen van leraren.

	BOS1	BOS2	BOS3	BOS4	BOS5	SOS1	SOS2	SOS3	SOS4	SOS5	SOS6
Koepel	KathOnd Vla	OVSG	GO!	VOOP	FOPEM	KathOnd Vla	KathOnd Vla	KathOnd Vla	KathOnd Vla	GO!	GO!
Ligging: Stedelijk - S Landelijk - L	S	L	S	*	L	L	S	S	S	S	L
Type: Regulier - R Buitengewoon - B	R	R	R	B*	R	R (DBSO)	R (BSO) B*	R (KSO, ASO)	R (eerste graad)	R (TSO, BSO)	R (ASO en BSO)
Brede school: Ja - J Nee - N	N	N	J	N	N	N	N	N	N	N	N
Geselecteerde externe partner in de vervolgcases	Brugfiguur	CLB-medewerker	-	-	Ouderwerkgroepen	Pedagogische begeleidingsdienst	Lerend netwerk met scholen en welzijnspartners	-	-	Lokaal bestuur (stadsdienst)	-

Tabel Beleidssamenvatting. Overzicht deelnemende scholen.

*Om de anonimiteit van de deelnemende scholen te waarborgen, werden bepaalde gegevens met betrekking tot ligging (BOS4) of type buitengewoon onderwijs (BOS4 en SOS2) weggelaten.

Onderzoeksdata werd in rondes geanalyseerd via coderen en met toenemende inhoudelijke aandacht voor die schooloverstijgende samenwerkingen met prioritaire partners die naar eigen zeggen leerpotentieel dan wel leereffect opleveren voor leraren en het hele schoolteam. In de brede onderzoeksfase werd er eerst via *within-case* analyse gezocht naar thema's, patronen en verbanden binnen de 11 cases op basis van de netwerkkaarten waarin resultaten per case tekstueel en visueel gerapporteerd zijn (zie bijlage). Vervolgens legde een *cross-case* analyse de patronen over de cases heen bloot. De vervolgcases volgden een gelijkaardig patroon, met eerst verdieping van de samenwerking en vervolgens het zoeken naar terugkerende patronen.

Op basis van de horizontale analyses in zowel de brede onderzoeksfase met 11 schoolcases als bij de 6 verdiepende vervolgcases werden er aanbevelingen voor schoolteams, externe partners en beleid geformuleerd. Ook doen we suggesties voor vervolgonderzoek.

Belangrijkste resultaten

Vooraf

Collectief leren zien we net als Verbiest (2012) zowel als een procesvariabele als een uitkomstvariabele van leren door, van en met anderen (zie probleemstelling). Onze onderzoeksresultaten helpen mee om **collectief leren verder te conceptualiseren**. Betekenisverlening over 'collectief leren' via samenwerking was namelijk een expliciet gespreksonderwerp dat discussie opwierp omtrent het hebben van leereffect dan wel leerpotentieel. Aan de ene kant formuleren schoolteams 'collectief leren' als het aangaan van samenwerking vanuit het team met externe partners om leereffect te creëren op het niveau van de schoolorganisatie. Dit betekent dat zowel het leerproces als leerresultaat in hoge mate collectief van aard is: leraren professionaliseren zichzelf als team, met de hulp van externen. Aan de andere kant is het ook mogelijk dat er in de samenwerking met externen (collectieve) leerkansen liggen, dit door de kennis en ervaringen die één persoon met externen opdoet te delen met het team en hiermee aan de slag te gaan.

Onderzoeksvraag 1: Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?

Gedragen betekenisgeving aan 'leervragen of -doelen' kwam op gang door in elke schoolcase tijdens de focusgroep in gesprek te gaan over twee aanverwante gespreksonderwerpen, namelijk 'wie zijn prioritaire partners die belangrijk en moeilijk vervangbaar zijn' en 'wat zijn diverse beweegredenen om samen te werken met verschillende externe (onderwijs)professionals'. De netwerkvisualisaties die opgemaakt werden tijdens het gesprek waren hierbij sterk ondersteunend.

De betrokken schoolteams blijken **nauwelijks samen te werken met externe (onderwijs)professionals vanuit expliciete of bewuste leervragen**, maar meer vanuit een nood aan uitwisseling over inhoudelijke leerthema's om "er iets uit te halen". De samenwerking met prioritaire partners is vaak getypeerd door een zekere bestaansgeschiedenis en de interacties blijken doelgericht en constructief te zijn. Deze prioritaire partners zijn moeilijk te vervangen omdat

ze betekenisvol zijn in functie van collectief leren. Uit de netwerkkarten van de schoolteams blijkt verder dat de meeste schoolteams met uiteenlopende actoren contacten leggen in functie van collectief leren. De partnerschappen waarover sprake zijn zowel opgebouwd uit goede persoonlijke contacten als structureel ingebed, om op die manier zekerder te zijn dat de leerwinst op schoolniveau verankerd wordt in beleidsvoering.

Uit de resultaten van dit onderzoek komt sterk naar voren dat vrijwel alle schoolteams structurele samenwerking opzoeken met externe partners om **geïntegreerde zorg of leerlingenbegeleiding**. Zicht krijgen op wat de behoeften en zorgvragen van de leerlingen zijn en hierop inspelen door de realisering van trajecten en begeleiding op maat leerlingen te versterken, leven sterk als drijfveren. Het kan bijvoorbeeld gaan om thematische zorgvragen maar ook urgente kwesties die een antwoord vragen. Geïntegreerde zorg vertrekt vanuit de gedachte dat samen goed zicht krijgen op de behoeften en zorgvragen van leerlingen belangrijk is om het leren van leerlingen te stimuleren. Het hogere doel is dan ook vaak dat leerlingen tot sterker leren kunnen komen. Externe partners zijn vooral aan zet bij specifieke situaties van leerlingen die vragen om bijkomende expertise en ondersteuning binnen de schoolwerking. We veronderstellen dat onderwijsvernieuwing in relatie tot de praktische uitrol van het M-decreet hierin ook een sterk motiverende factor is. Het valt in onze resultaten op dat de procesbegeleiding die de betrokken externen (bv. CLB-medewerker, pedagogisch begeleider) in deze voorzien in eerste instantie inzet op vraagdetectie en -verheldering.

Het **ondersteunen van professionele ontwikkeling** door in reflectieve dialoog te gaan met externen, is ook een frequent terugkerende beweegreden voor schoolteams om externe partners in te schakelen. Schoolteams beseffen dé waarheid niet in pacht te hebben. Verschillende vormen van continue professionele ontwikkeling worden doorgaans als positief ervaren. Leraren waarderen traditionele nascholingen in functie van collectief leren, maar hebben ook veel aan formele en informele uitwisseling. Er zijn enerzijds voorbeelden van uitwisseling met beroepsgenoten uit andere scholen, waaronder soms ook ex-collega's of ex-medestudenten uit de lerarenopleiding (interschools). Anderzijds wordt er ook uitgewisseld met pedagogisch begeleiders, ondersteuners, werkveld, internationale partners, stagiaires en de hogeschool of universiteit (interorganisationeel). Deze professionele contacten, vooral met beroepsgenoten, zijn van betekenis om stappen te zetten tot een kritisch zelfbewustzijn als (zorg)leerkracht of beleidsondersteuner, de eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen of onderwijsvernieuwing te realiseren. Deze uitwisseling verloopt meestal via contacten in levenden lijve (m.u.v. contacten met ex-medestudenten die ook soms digitaal zijn) en de themazetting is volgens onze praktijkvoorbeelden vaak vakdidactisch of administratief-juridisch (bv. inschrijvingsrecht).

Nauw aansluitend bij de vorige beweegreden kan het **observeren, bevragen en bestuderen van duurzame veranderingsprocessen** in andere scholen ook een opzichzelfstaande beweegreden zijn voor samenwerking met externen, weliswaar in mindere mate. Zo verwijzen verschillende schoolteams naar 'hospiteren' als een doelgerichte praktijk om samen te leren met andere scholen.

Een volgende beweegreden komt vooral aan bod in secundaire scholen met beroepsgerichte en technische opleidingen die vragen om **ervaringsleren met stages, duaal leren of werkplekleren**. Om dit ervaringsleren te organiseren, werken de desbetreffende schoolteams samen met bedrijven, organisaties, vzw's of zorginstellingen (soms zelfs in het buitenland). Het gezamenlijke

leerdoel is in dit geval ingegeven door de eindtermen van de opleiding van de leerlingen en bijhorend de vraag naar gedeelde verantwoordelijkheid bij het verwezenlijken en evalueren ervan. Hier speelt dus een vraag naar co-begeleiding en co-assessment.

Vervolgens zijn (tijdelijke) **projecten** vooral in basisonderwijs maar eveneens in verschillende secundaire scholen een beweegreden om samenwerking met externen (bv. ouders en lokale besturen) aan het gaan. Nauw daaraan verbonden is het **uitwisselen van vakdidactieken, leermiddelen en inhoud**, om zo samen een didactisch aanbod uit te werken en verduurzamen vanuit specifieke expertise van de externe partner. Het helpt alvast om met nieuwsgierige vragen naar nieuwe inzichten vlot terecht te kunnen bij collega's die geen lid zijn van het schoolteam maar wel consensus hebben over het leerdomein. De insteek van collectief leren is hier het **pedagogisch-didactisch aanbod** voor de leerlingen versterken. Een voornamelijk sociale reden voor netwerklere die beperkt aan bod kwam betreft leraren in het secundair onderwijs die zich **professioneel geïsoleerd of uniek** voelen in hun eigen schoolteam en daarom doelbewust op zoek gaan naar samenwerking met externen.

Netwerking die gaat over **beleidsvraagstukken** is tot slot vooral een zaak van leidinggevend en minder van leraren, tenzij er door deze laatsten vraaggericht samengewerkt wordt met o.a. pedagogisch begeleiders als externe ondersteuners. Een enkele secundaire school linkt deelname aan onderwijsonderzoek met een externe opdrachtgever aan kwaliteitsontwikkelingsdoelen.

Onderzoeksvraag 2: Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?

Deze onderzoeksvraag identificeert factoren in de collectieve leercultuur van de samenwerking (culturele factoren) en factoren in de situatie en omgeving van de samenwerking (structurele factoren) die ervoor zorgen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals. Hiermee leveren we een bijdrage aan een beter begrip van het complexe samenspel van randvoorwaarden als het over collectief leren met externe (onderwijs)professionals gaat.

In dit onderzoek waren factoren in de **collectieve leercultuur** die bijdragen aan leren prominent aanwezig in de data. Het gaat om zes culturele factoren.

- Een **gemeenschappelijk doel** in de samenwerking en complementaire belangen blijken leerprocessen te faciliteren. Een gemeenschappelijk doel in de samenwerking is echter complex om te bereiken en inherent dynamisch. Ook speelt de nood aan congruentie op verschillende niveaus, namelijk tussen de doelen van de samenwerking enerzijds en doelen van de school als geheel maar ook vanuit individuele lerenden anderzijds. Dit betekent dat hoe sterker de doelen van de samenwerking aansluiting vinden bij schoolbrede doelen en eigen doelstellingen van de betrokkenen, hoe sterker het leerproces wordt. De onderzoeksresultaten suggereren dat het leren uit samenwerking versterkt wordt als de leerling centraal staat in de doelstelling van de samenwerking.

- Vervolgens speelt ook het ‘weten wat je aan elkaar hebt’ of ook wel de **waardering voor elkaars inbreng en expertise**, als aanzet tot leren. Externe (onderwijs)professionals brengen vaak expertise in die complementair en aanvullend is bij de expertise die in schoolteams al aanwezig is (o.a. inhoudelijke expertise en relationele kaart). Vooral praktijkgerichte expertise en ‘schoolnabij werken’ blijken leerprocessen in gang te zetten.
- Daarnaast vinden we het belang van **verbinding en identificatie** met elkaar binnen een samenwerking om deze samenwerking en leerprocessen te laten groeien. Een evolutie in de samenwerking door eerst aandacht te schenken aan vertrouwen, observatie en kennismaking, valt hierbij op als faciliterende factor, net als een professionele klik op basis van de relatie met de partner in kwestie en persoonsgebonden eigenschappen, aanpak of visie.
- Als team ontstaan voor de inbreng van de externe partner en de overtuiging dat leren actief maar ook van en met elkaar dient te gebeuren, bevordert collectief leren, net als wederkerigheid, waarbij de externe ook een lerende en gelijkwaardige partner is. We clusteren onder de noemer **leeropvattingen en wederkerigheid**.
- Vervolgens worden verschillende **leervaardigheden** benoemd, waarbij het vooral gaat over coachings- en communicatievaardigheden die het proces beïnvloeden om te komen tot leren bij het schoolteam of leraren.
- Tot slot speelt ook het **doorsijpeleffect**: wie het gevoel heeft veel meer te ‘geven’ dan voor het eigen professioneel handelen of de schoolorganisatie te ‘krijgen’ uit een samenwerking, ervaart daardoor vaak minder leermotivatie of trekt zich zelfs terug uit de samenwerking.

Opvallend is dat in verschillende van deze culturele factoren **gezamenlijke visie** een onderliggende rol lijkt te spelen. Een gedragen visie op leraarschap en goed onderwijs heeft een richtinggevend en verbindend karakter. Ze helpt bij het beschrijven van waar je met de schooloverstijgende samenwerking heen wilt en waarom er leereffect op schoolniveau verwacht wordt. Samenwerken vanuit een gezamenlijke visie komt dicht bij de niet evidente wens om samen te werken vanuit gemeenschappelijke doelen en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen.

Een tweede cluster factoren gaat over de **structurele randvoorwaarden in de situatie en omgeving** van de schooloverstijgende samenwerking die uit de data naar boven komen. We bespreken vier structurele factoren die collectief leren van leraren of teams ondersteunen of de organisatie ervan ten goede komen.

- Omdat uitwisseling en kennisdeling met externe partners het startpunt zijn van verdere processen en uitkomsten van collectief leren, blijkt **gelegenheid voor interactie** essentieel. Vooral tijd blijkt hierin een rol te spelen: zonder voldoende structureel maar ook informeel voorziene tijd om in de samenwerking bronnen te delen en kennis uit te wisselen, dreigt de uitwisseling oppervlakkig te blijven. Zo leren individuen maar beperkt en komt verder collectief leren in het gedrang. In mindere mate blijken ook geografische afstand en financiële middelen te spelen: nabijheid creëert gelegenheid tot interactie en middelen zijn vaak een noodzakelijke voorwaarde om de samenwerking waaruit geleerd kan worden mogelijk te maken.

- Tegelijk worden contextualisering en terugkoppeling uit de schoolexterne samenwerking mogelijk door **tijd en mechanismen voor collectief leren binnen het eigen schoolteam** (schoolintern) te voorzien. Concreet zorgen tijd voor voorbereiding, reflectie en terugkoppeling van inzichten naar het team ervoor dat inzichten, bronnen of informatie vanuit de samenwerking verwerkt worden, aansluitend bij de eigen noden en prioriteiten van het schoolteam.
- Een volgende structurele factor is de **continuïteit in de samenwerking** zodat trajectmatig werken en diepgaander leren mogelijk worden.
- Tot slot speelt ook **leiderschap op niveau van de samenwerking en de school**. Het gaat enerzijds om ondersteunend leiderschap binnen de school, onder andere om collectieve leerprocessen op school te versterken of begeleiden. Anderzijds gaat het om leiderschap op het niveau van de samenwerking. Hierbij kunnen naargelang de situatie capabele trekkersfiguren een rol spelen, net als leerkrachtenautonomie om zich zelfgestuurd te bewegen in samenwerking met externe (onderwijs)professionals.

De data bevestigen dat de culturele en structurele randvoorwaarden onderling sterk in wisselwerking staan en er als geheel voor zorgen dat betekenisvol leren in de schoolorganisatie plaatsvindt. Bovendien bevestigen de resultaten dwarsverbindingen die er zijn tussen samenwerkingen met een overwegend schoolextern of schoolintern leerperspectief: beide elementen versterken elkaar en kunnen moeilijk zonder elkaar.

Onderzoeksvraag 3: Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen?

Samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie leveren verschillende leeropbrengsten op voor de **leraren** betrokken in onze zes vervolgcases. In elke vervolgcase blijken de vijf (meer)waarden van Nijland & van Amersfoort (2013) te herkennen (nl. productieve (gespreks)activiteiten, nuttige bronnen, veranderende praktijk, zichtbare opbrengsten die bijdragen aan verbeterde prestaties en nieuwe inzichten). Hieronder staat samengevat wat de participanten concreet ervaren als ‘toegevoegde waarde op oorspronkelijke kennis’. We beschouwen de opgesomde empirische evidentie als **opties van wat samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie kunnen opleveren voor leraren**:

- Geïntegreerd werken: Een zinvolle integratie van het externe pedagogisch-didactische aanbod in het ruimere curriculum en onderwijsaanbod;
- Nieuwe beleidsmaatregelen implementeren en : De zorgwerking sterk(er) maken;
- Gerichtheid op bronnen: Uitwisseling van nuttige bronnen (o.a. goede praktijken, lesmaterialen, lesideeën, domeinconsensus);
- Multiperspectiviteit: Een rijker denkproces door invalshoeken te confronteren en combineren;
- Een netwerk van experts kunnen aanspreken i.f.v. actuele noden: Dialoogvoering tussen leraren(teams) en de externe expert over o.a. het omgaan met diversiteit van leerlingen.

De resultaten van de meervoudige gevalsstudie wijzen erop dat **de toenemende professionele groei** één van de belangrijkste implicaties is van collectief leren voor leraren. Collectief leren biedt daarbij kansen om sterke scholen te maken, dit besef leeft. Scholen zien echter ook nog onbenutte kansen, *face-to-face* en online, om leraren uit verschillende scholen en vakdomeinen van elkaar te laten leren door te inspireren en exploreren. We besluiten dat professionele ontwikkeling van (individuele) leraren kan gerealiseerd worden met een breed netwerk aan partners rondom de school die prioriteit krijgen.

Tegelijk zijn er ook implicaties voor **leerlingen** in de cases voor basisonderwijs, die vooral gaan over het via samenwerking versterken van het professioneel handelen van de leraar, waarvan men verwacht dat het leereffect heeft op de leerlingen:

- Een verandering in instructiepraktijken die merkbaar is voor leerlingen (bv. teamteaching);
- Het kunnen opsporen en uitklaren van ontevredenheden van leerlingen doordat ze binnengebracht worden door een externe (cf. signaalfunctie);
- De leerlingenbegeleiding sterk(er) maken in opvolging van onderwijsvernieuwing op dat specifieke vlak;
- Een voorbeeld bieden aan leerlingen over samenwerking (door als lid van het schoolteam zelf zichtbaar samen te werken met diverse partners).

De voornoemde leeropbrengsten zijn niet unaniem bevestigd door participanten in secundair onderwijs. Dit suggereert dat leeropbrengsten op het niveau van leerlingen sterk kunnen verschillen naargelang de inhoudelijke focus van de samenwerking met de externe partner. Collectief leren is globaal genomen volgens de participanten het meest effectief als er extern geprofessionaliseerd wordt vanuit een **collectieve verantwoordelijkheid voor het leren van alle leerlingen**. Scholen waar de randvoorwaarden voor collectief leren vervuld zijn, leveren leerwinst op bij hun leerlingen.

Onderzoeksvraag 4: Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?

Collectief leren door samenwerken met externe (onderwijs)professionals blijkt nauw samen te hangen met ontwikkeling op schoolniveau. Leer- en deelprocessen met externen die via individuen doorsijpelen naar het schoolniveau geven het concept 'collectief leren' haar volle betekenis. Door gedeeld leiderschap en ondersteunende relaties als pijlers van beleidsvoerend vermogen te hanteren, neemt al wie zich op een manier professionaliseert met externen ook verantwoordelijkheden op die **schoolbreed** en klasoverstijgend zijn en bundelt en borgt die wat geleerd is vanuit kennisdeling. In onze cases worden communicatieve opties voor structureel ingebedde uitwisseling naar het hele schoolteam genoemd: digitale nieuwsbrieven, vrije ruimte in personeelsoverleg, debriefing op interne studiedagen, de externe als lid van het kernteam, schoolpoortacties, samen op nascholing, collega's persoonlijk aanspreken, positief roddelen, ... De praktijkvoorbeelden illustreren dat collectief leren inherent te maken heeft met een

feedbackcultuur en met het delen van relevante hulpbronnen die het schoolteam inspireren. Een feedbackcultuur staat ten dienste van goede onderlinge samenwerkingen en effectieve professionele relaties. Het delen en inzichtelijk maken van (nieuwe) bronnen staat ten dienste van praktijkverbetering en veranderingsprocessen. De uitdaging ligt erin om voor, tijdens en na de samenwerking met externe (onderwijs)professionals voorbij het louter informeren te gaan.

Hieronder gaan we in op betekenisvolle interacties voor **schoolontwikkeling**, dat we als volgt definiëren: “het voortdurende proces van het bewust, planmatig veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school met als doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit” (Güthe, 1997, p. 21).

Het professioneel handelen en de feedback van de externe partner(s) kan ondersteunend zijn voor het hele schoolteam. Externe (onderwijs)professionals faciliteren collectief leren wanneer die (gedeeltelijk) model staan voor wat een schoolontwikkelaar doet in onderwijs: coachen, onderzoeken, coördineren, verbinden, innoveren en reflecteren. De begeleidershouding van de externe (onderwijs)professionals in nagenoeg al onze vervolgcases is op maat, waardierend, betrokken confronterend en loyaal aan de visie en missie van de school. Er liggen voor leraren(teams) heel wat kansen in doelgerichte uitwisseling van ideeën, kennis en materialen. Zo vonden we voorbeelden van kansen tot continue professionele ontwikkeling, praktijkverheldering en -verandering, en een bredere, rijkere en diepere kijk op diverse inhoudelijke leerthema's. Vanuit de schoolnabije samenwerkingen met een extern leerperspectief die we terugvinden in de cases kregen bijvoorbeeld vraagverhelderingsfiches bij de aanmelding voor uitbreiding van zorg, leeruitstappen, kwaliteitsontwikkeling, herstelgericht werken en kindcontacten een meer concrete vorm en aanpak.

Daarnaast levert collectief leren een bijdrage aan processen van schoolontwikkeling als schoolteams (doelgericht visualiserend) iets **bijleren over hun eigen professioneel netwerk en drijfveren** voor samenwerking met externen. De onderzoeksresultaten geven bijvoorbeeld aan dat het verbindend werkt om de zorgen en dromen van een schoolteam te kunnen delen met ook niet-leraren. Of dat samenwerking met onderwijsonderzoekers of een pedagogisch begeleider hulp biedt bij het in kaart brengen of verhelderen van lopende kwaliteitsontwikkeling. Voorgaande praktijkvoorbeelden illustreren de organisatiebetrokkenheid van externe (onderwijs)professionals.

Een systematische analyse over de zes feitelijke praktijken in de cases heen en een toetsing aan de wetenschappelijke kennis ter zake, laat tot slot zien dat het leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals zich tot schoolontwikkeling verhoudt als de samenwerking niet iets eenmaligs is. Deze implicatie wordt dus in verband gebracht met een belangrijke randvoorwaarde, nl. **gecontinueerde samenwerking**. Het structureler inbouwen van samenwerking met externe (onderwijs)professionals maakt vijf mechanismen die onderliggend zijn aan schoolontwikkeling mogelijk:

- ontwikkelruimte laten ontstaan;
- vernieuwingsgezind omgaan met uitkomsten van collectief leren;
- samen school maken vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid;
- sterk beleidsvoerend vermogen;

- een (leraren)team dat responsief is voor de verschillende competenties die de externe (onderwijs)professional schoolnabij inzet.

Aanbevelingen

Hoewel dit onderzoek geenszins de bedoeling had om volledig of representatief te zijn, tekenden zich in de rijke cases patronen af, die als inspiratie kunnen dienen voor leraren en schoolteams die wensen in te zetten op collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Voor de belangrijkste rode draden in de randvoorwaarden en bevindingen vragen we expliciet aandacht vanuit verschillende actoren, namelijk beleidsmakers, schoolteams (incl. schoolbeleid) en schoolexterne (onderwijs)professionals. Elke aanbeveling concretiseerden we in het rapport dan ook zoveel mogelijk voor elk van deze actoren. We formuleerden de aanbevelingen van concreet naar eerder algemeen. Hier geven we de grote lijnen:

Zet netwerkkaarten in als middel om collectief leren bespreekbaar te maken, ter ondersteuning van participatief beleid.

De leerwinst van het maken van zo'n netwerkkaart zit hem in het expliciteren van met wie er waarom, hoe en waartoe collectief geleerd wordt door (een deel van) het schoolteam. Externe partners die schoolnabij functioneren en die als prioritair gezien worden door het schoolteam komen in een discussie over collectief leren eerst aan bod en krijgen steeds een centrale plaats in de netwerkkaart, zo blijkt uit de resultaten. Tegelijk stemt het maken van een netwerkkaart tot nadenken over afwezige partners of partnerschappen waar niet de gewenste resultaten uit gehaald worden. Een dergelijke netwerkkaart wordt vervolgens ook een dynamisch werkinstrument, waarrond participatief professionaliseringsbeleid en interne kwaliteitszorg kan gestoeld worden.

Streef naar continuïteit in samenwerking met partners, met aandacht voor de professionele klik.

Vanuit het standpunt van diverse actoren blijkt dat continuïteit een omvattende randvoorwaarde is om de samenwerking in functie van leren te intensifiëren en verduurzamen. Streven naar continuïteit binnen samenwerking sluit echter niet uit dat schoolteams een groot netwerk extern experts rond hen hebben die ze kunnen aanspreken in functie van bepaalde noden én dat dit netwerk dynamisch wordt opgevat. Aansluitend wijzen we nog op het belang van de relatie met de betrokken externe partner om tot verbinding en leren te komen. Persoonsgebonden eigenschappen, aanpak, visie of inbreng blijken er erg toe te doen en verdienen de nodige aandacht.

Formuleer werkingsprincipes en kwaliteitsverwachtingen om een betekenisvolle samenwerking met externe (onderwijs)professionals te laten ontstaan en bestaan.

De betrokken externen menen dat (al dan niet geëxpliciteerde) werkingsprincipes nodig zijn om een multidisciplinaire samenwerking schoolnabij te kunnen uitrollen. Het gaat om een antwoord bieden op de vraag: "Hoe gaan we samenwerken en samen leren in de gegeven context?" Zo weet iedereen wat te doen. Naast werkingsprincipes blijkt dat een samenwerking in functie van leren ook valt of staat met het definiëren van een helder gemeenschappelijk doel en kwaliteitsverwachtingen. Gezamenlijke doelgerichtheid gaat over de mate waarin alle actoren in

en rond de samenwerking expliciteren wat ze belangrijk vinden en gemeenschappelijkheid vinden in wat ze willen bereiken. Het is nodig om de inhoudelijke leerthema's en doelen in een samenwerking scherp te stellen. Betekenisvolle samenwerking in functie van collectief leren slaagt er vaak in om de leerling en zijn leerproces mee te nemen in de doelstelling. Daaraan kunnen dan gedragen kwaliteitscriteria gekoppeld worden: "Wanneer bereikt de samenwerking voor ons zijn doel?"

Investeer in tijd voor collectief leren, zowel voor de samenwerking als voor schoolinterne processen.

Er is voldoende tijd voor dialoog en doelgerichte actie nodig binnen de samenwerking om eruit te kunnen leren. Tijdsgebrek wordt in heel wat samenwerking ervaren als een hinderende, bijvoorbeeld omdat te weinig diepgang bereikt kan worden, omdat er geen tijd is om aan vertrouwen te werken, omdat de doelstelling niet verhelderd of geconcretiseerd kan worden, omdat er te weinig kan afgestemd worden of omdat niet ingespeeld kan worden op dringende vragen. In zulke gevallen is het collectief leerpotentieel en -effect vaak beperkt. Collectief leren vraagt daarnaast inbedding in een reflectieve praktijk in de school zelf met over de tijd heen veel gelegenheid tot het vastleggen van wat als praktijkverheldering of –verbetering bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren. Het gaat om tijd en ruimte voor zowel voorbereiding als verwerking met (een deel van) het eigen schoolteam.

Faciliteer uitwisseling met schooloverstijgende beroepsgenoten.

Er wordt vooral belang gehecht aan uitwisselingsmogelijkheden met beroepsgenoten uit andere scholen, door in gesprek te gaan, materialen of bronnen uit te wisselen en door bij elkaar op bezoek te gaan. Het gaat daarbij niet alleen om leraren, maar ook voor beleidsondersteuners of directies heeft collegiale uitwisseling een meerwaarde. Dergelijke uitwisseling geeft inspiratie en zet aan tot reflectie, niet in het minst wanneer er in kernteams extern geprofessionaliseerd kan worden (bv. op initiatief van scholengemeenschappen).

(H)erken een externe partner die (deels) functioneert als semi-schoolontwikkelaar .

We menen op basis van de onderzoeksresultaten dat het zinvol is om als externe (onderwijs)professional (deels) model te staan voor wat een schoolontwikkelaar doet in onderwijs: coachen, onderzoeken, coördineren, verbinden, innoveren en reflecteren. De externe partner fungeert als het ware als semi-schoolontwikkelaar, participatief en responsief. Het schoolteam stelt zich best open en luisterbereid op t.a.v. (re)acties van de externe partner vanuit deze insteek van schoolontwikkeling.

Versterk expertise en vaardigheden bij externe (onderwijs)professionals.

Scholen verwachten schoolnabije (onderwijs)professionals die praktisch ondersteunen vanuit expertise, die daarenboven beschikken over coachende vaardigheden en die vanuit een externe blik als kritische vriend een onderwijskundige meerwaarde bieden aan hun school, bijvoorbeeld bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Professionalisering van de externe (onderwijs)professional kan in dit opzicht nodig zijn.

Uit dit onderzoek komen uiteenlopende suggesties voor vervolgonderzoek. Zo is het relevant om de patronen uit dit onderzoek af te toetsen aan de realiteit van een representatief aantal Vlaamse

scholen en kunnen implicaties voor leerlingen explicieter in kaart gebracht worden. Ook zijn we nieuwsgierig naar wat nodig is om leerplandoelen uitgesprokener aan bod te laten komen in samenwerking, naar de leeropbrengsten voor de betrokken externe (onderwijs)professionals en naar een omvattender beeld van de rol die schoolleiders spelen. Tot slot dringt ook vervolgonderzoek zich op naar de impact van de coronacrisis op collectief leren via samenwerking met externen.

Inleiding

Dit onderzoeksrapport wordt voorafgegaan door een **literatuurstudie** (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Hieronder gebruiken we stukken uit deze literatuurstudie om een korte situering van het onderzoek te bieden. De literatuurstudie vormt een losstaand rapport dat reeds eerder werd vrijgegeven. We verwijzen naar dat rapport voor meer kadering. Vervolgens lichten we in deze inleiding de opbouw van voorliggend rapport toe.

0.1 Situering

Scholen staan momenteel voor de uitdaging om kwaliteitsvol onderwijs te blijven bieden in een context van toenemende leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs (Nevin, Thousand, & Villa, 2009) en tegelijkertijd rekening te houden met de draagkracht van leraren om die uitdaging waar te maken. Dit zorgt in de literatuur, het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk voor een toenemende aandacht voor het **belang van professionele ontwikkeling** en ondersteuning tijdens het lerarenberoep, niet enkel op individueel niveau maar ook binnen een cultuur van collectief leren.

De TALIS-resultaten (OECD, 2019) wijzen er evenwel op dat Vlaamse leraren lager en eerste graad secundair onderwijs weinig samenwerken en samen leren, en eerder traditionele vormen zoals cursussen en workshops aanwenden om zich te professionaliseren. Het is echter duidelijk dat professionele ontwikkeling van onderwijzend personeel niet langer een kwestie is van enkel aanbodgerichte nascholing in een gesloten en uniforme leeromgeving (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016). Nieuwe visies op leren in een werkcontext geven aan dat opleiden en leren meer en meer vanuit de medewerkers zelf wordt gestuurd. Steeds meer wordt er geijverd voor **collectief leren via samenwerking met collega's en/of met externe professionals**.

In dergelijke processen van professionele ontwikkeling kunnen we verschillende gelaagdheden onderscheiden. Aansluitend bij Simons en Ruijters (2004) onderscheiden we processen van individueel leren, processen van collectief leren binnen de schoolorganisatie, alsook processen van collectief leren met professionals van buiten de eigen schoolorganisatie. Deze processen van **individueel en collectief leren**, zowel intern als met externen, zijn **niet los van elkaar te begrijpen**. Door het samen delen en ontwikkelen van kennis in het team kan er een positieve bijdrage geleverd worden aan het leren van zowel het geheel van de organisatie als van de individuele professional. Door samen te werken met partners buiten de schoolorganisatie, kunnen zowel processen van collectief leren binnen de schoolorganisatie worden gevoed als processen van individueel leren bij professionals op gang worden gebracht. Dit toont aan dat **processen** van individueel en collectief leren zowel individuele als collectieve **uitkomsten** genereren (Simons & Ruijters, 2004; Verbiest, 2012).

De uitdaging die met huidige onderzoek voorligt, is het vastpakken van **schooloverstijgende samenwerking met externen** die relevant is in het kader van collectief leren in elf reële schoolcontexten van **basisonderwijs en secundair onderwijs**. Eerder internationaal onderzoek toont de relevantie van de vraagstelling aan: schooloverstijgende initiatieven kunnen de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunen tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Grau et al., 2017; Griffin & Hallet, 2017; Hargreaves, 2010; Ugurlu, 2016).

Schooloverstijgend kan in voorliggend onderzoek verwijzen naar samenwerking tussen (leden van) schoolteams (interschools) maar ook tussen (leden van) schoolteams en organisaties/individen binnen en buiten het onderwijsveld (interorganisationeel). We verwijzen naar externe partners. Het gaat met andere woorden over **externe (onderwijs)professionals** die per definitie niet behoren tot leden van het eigen schoolteam en soms ook niet tot de onderwijsgemeenschap. Anders gezegd, ze zijn niet in dienst van de school. De betrokken externe (onderwijs)professionals kunnen diverse rollen aannemen, als kern-, omgevings-, context- en/of verankeringsactoren (Suijs, 1999) en in tal van hoedanigheden optreden (bv. betalend of vrijwillig). Wanneer er over externen gesproken wordt, dan slaat dat niet alleen op organisaties, maar ook op individuen die via het beschikken over hulp- en/of machtsbronnen een betekenisvol aanbod ten aanzien van scholen hebben. Suijs (1999) beklemtoont in dit verband dat netwerkactoren onderling sterk kunnen verschillen in hun afhankelijkheden en vervangbaarheden en we zien hierin een mogelijke opstap om **collectief leren** op schoolniveau te beschouwen als beiden, een proces- en uitkomstvariabele.

Concluderend op basis van omschrijvingen van collectief leren en de kernelementen die daarin naar voor komen, **beschouwen we collectief leren bij aanvang van dit onderzoek als volgt:**

“In de samenwerking tussen leden van een schoolteam en externe (onderwijs)professionals, waarbij kennis- en perspectiefdeling centraal staat, vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid aansluitend bij een (al dan niet duidelijke) leervraag en dit in functie van het verder uitgroeien tot een competent schoolsysteem, zien we collectief leren als zowel een procesvariabele als een uitkomstvariabele van leren door, van en met anderen.” (De Smet, Ruys & Frijs, 2019)

0.2 Opbouw rapport

In het **eerste hoofdstuk** van dit rapport lichten we de methodologie toe van de brede onderzoeksfase met 11 schoolcases (5 in basisonderwijs en 6 in secundair onderwijs) en de 6 verdiepende vervolgcases (3 in basisonderwijs en 3 in secundair onderwijs). Er is gekozen voor een meervoudige gevalsstudie in zowel basisonderwijs als secundair onderwijs, een kwalitatief onderzoeksopzet in reële contexten dus. Data werd in de schoolcases van basisonderwijs verzameld via een focusgroep (brede onderzoeksfase) en documentenanalyse en een focusgroep (bij geselecteerde vervolgcases). In de secundaire scholen werd in de brede onderzoeksfase ook een focusgroep georganiseerd. In de vervolgcases gebeurde de dataverzameling via documentenanalyse en een online bevraging ter validering van bevindingen voorafgaandelijk geformuleerd voor basisonderwijs.

In de 6 vervolgcases zijn betekenisvolle samenwerkingen van het schoolteam in functie van collectief leren uitgelicht met uiteenlopende externe partners: de brugfiguur (BOS1), de CLB-medewerker (BOS2), ouders die verenigd zijn in ouderwerkgroepen (BOS5), de pedagogische begeleiding (SOS1), een lerend netwerk (SOS2) en lokale besturen (SOS5). De participanten en de wijze van steekproeftrekking met eerst nominaties en dan inclusiecriteria wordt concreet beschreven. Citaten en metaforen zijn uitvoerig in dit rapport opgenomen, omdat ze de horizontale analyses concretiseren. In de bijlagen van het rapport zitten de thematische gesprekskaarten en de verticale analyses met netwerkkaarten (brede onderzoeksfase) en infografieken (vervolgcases basisonderwijs). De casusbeschrijvingen en doelgerichte visualisaties waarover sprake zijn ter *member check* bezorgd aan de deelnemende scholen.

Met hoofdstuk 2 tot 5 sluiten we aan bij de **onderzoeksvragen** die bij aanvang van dit onderzoek naar collectief leren werden geformuleerd, met name:

1. Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?
2. Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?
3. Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen?
4. Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?

In het **tweede hoofdstuk** presenteren we een verkennende *cross-case* analyse die de start vormt van de brede onderzoeksfase. We gaan in op de conceptualisering die Vlaamse schoolteams geven aan collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals en we beschrijven beknopt de diversiteit van de netwerkkaarten en afwezigheden hierin. Eerst is alle samenwerking opgenomen die participanten volgens hun eigen betekenisverlening associeerden met collectief leren. Vervolgens beschrijven we een verdiepende *cross-case* analyse en bieden we een antwoord op de onderzoeksvraag die initieel voorligt, namelijk: *Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?* Dit doen we door uit de **actoreninventarisatie** de meest betekenisvolle of prioritaire externe (onderwijs)professionals te identificeren waarmee schoolteams samenwerken vanuit een leer- en ontwikkelperspectief. Ook rapporteren we over vijftien **beweegredeenen**, afkomstig uit de literatuurstudie, die ingaan op waarom schoolteams beroep doen op externe (onderwijs)professionals. Als (leraren)team samenwerken met externen is immers niet samen te vatten in één reden of één doel of één leervraag. In een algemene conclusie, tot slot, nemen we een samengevat antwoord op ten aanzien van de onderzoeksvraag die in de praktijk moeilijk te pakken blijkt te zijn. Belangrijk is dat we in het tweede hoofdstuk gaandeweg enkel samenwerking met externe (onderwijs)professionals onder de loep nemen, waarbij sprake is van een **gepercipieerd leereffect of leerpotentieel voor het schoolteam**. We beperken ons niet tot samenwerking waarbij vooraf een doelbewuste vraag werd gesteld gericht op leren van het hele schoolteam. We spreken ons ook nog niet uit over de soorten uitkomsten van het collectieve leerproces met de externe (onderwijs)professional op het niveau

van de schoolorganisatie. Het volstaat dat leraren en schoolteams leereffect dan wel leerpotentieel ondervinden bij interschools of interorganisatieel samenwerken vanuit één of meerdere redenen, die geëxpliciteerd en onderhandeld kunnen worden.

In het **derde hoofdstuk** geven we een overkoepelend beeld van de culturele en structurele factoren die bepalen dat Vlaamse leraren en schoolteams leren naar aanleiding van een samenwerking met externe (onderwijs)professionals. *Wat zijn relevante randvoorwaarden die ervoor te zorgen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?* De culturele en structurele condities waarin collectief leren en samenwerking gedijt, zoals ze naar voren kwamen uit de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) en het model van Verbiest (2012), zijn richtinggevend om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden.

In het **vierde hoofdstuk** bespreken we welke *implicaties samenwerkingsprocessen met externe (onderwijs)professionals hebben op de professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen*. De leeropbrengsten van collectief leren worden in voorliggend onderzoek gepresenteerd als implicaties voor leraren en leerlingen die kunnen gaan over productieve gespreksactiviteiten, zichtbare opbrengsten die bijdragen aan verbeterde leerprestaties, nuttige bronnen, nieuwe inzichten en/of praktijkverandering (Nijland & van Amersfoort, 2013).

In het **vijfde hoofdstuk** gaan we op analoge wijze dieper in op *implicaties voor de schoolorganisatie* en wordt aansluitend de link gelegd met een theoretische benadering van mechanismen van schoolontwikkeling. Collectief leren betreft immers een dynamisch proces van samenwerkende mensen die een rol en gedeelde verantwoordelijkheid opnemen, conform de visie van de school, met zorg voor onderwijskwaliteit en met het oog op uitkomsten zoals lerarenprofessionalisering.

We sluiten dit eindrapport graag af met in het **zesde hoofdstuk** enkele beleidsaanbevelingen op het niveau van zowel de overheid, schoolteams als externe partners. Suggesties voor vervolgonderzoek komen daar ook aan bod.

Hoofdstuk 1: Methodologie

A. Brede onderzoeksfase

In wat volgt, staan we kort stil bij enkele uitgangspunten van de methode voor de brede onderzoeksfase en bij de onderzoeksvragen die beantwoord werden. Vervolgens gaan we achtereenvolgens in op de selectie van de elf schoolcases, de participanten binnen de schoolcases, de dataverzameling en tot slot de dataverwerking en -analyse.

1.1 Uitgangspunten en onderzoeksvragen

De eerder vrijgegeven literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) vormde de basis voor de brede onderzoeksfase van dit onderzoek dat *rich pictures* verzamelde en netwerkkarten opmaakte door een meervoudige gevalsstudie in elf Vlaamse schoolcases: vijf basisscholen en zes secundaire scholen.

We opteren in dit onderzoek voor gevalsstudies of casestudy's om collectief leren in het Vlaamse onderwijs diepgaand te kunnen analyseren: *“De casestudy richt zich op één enkele situatie of één enkel dossier dat in detail bestudeerd wordt. Kenmerkend hier is vaak de eerder evaluatieve invalshoek en de veelheid aan dataverzamelingstechnieken die gebruikt wordt om zicht te krijgen op de case”* (Mortelmans, 2013, p. 137). Anders dan de enkelvoudige casestudy, werd in dit onderzoek geopteerd voor een meervoudige casestudy, waarbij de geselecteerde cases – die van elkaar verschillen naar context en omstandigheden m.b.t. collectief leren – kunnen worden gezien als representanten van vergelijkbare cases (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

De brede onderzoeksfase sluit a priori aan bij de eerste onderzoeksvraag van dit SONO-onderzoek, met name: *Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?* Deze onderzoeksvraag is tweeledig. Ten eerste krijgen we zicht op de externe (onderwijs)professionals waarop Vlaamse scholen een beroep doen door ermee in interactie te gaan. Ten tweede focussen we op beweegredenen (volgens taak-, relatie- en groeigerichte dimensie van Suijs (1999)) van schoolteams om deze samenwerking aan te gaan met externe (onderwijs)professionals. Belangrijk is dat het niet gaat om alle mogelijke samenwerking van Vlaamse scholen, maar enkel om die samenwerking die schoolteams associëren met collectief leren en die leerpotentieel dan wel leereffect heeft. Samenwerking met de koffieleverancier van de school of de naschoolse opvang waarmee enkel een formele werkovereenkomst bestaat, vallen dus buiten de scope van dit onderzoek. Daarnaast kwamen in deze onderzoeksfase een reeks culturele en structurele factoren naar boven die door de schoolteams vermeld werden als bepalend voor collectief leren met schoolexterne (onderwijs)professionals. Hiermee werd een aanzet gedaan in functie van de tweede onderzoeksvraag: *Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?*

De te verkennen informatie werd verzameld door middel van **focusgroepgesprekken** in elke schoolcase, waaraan verschillende relevante schoolteamleden als participanten deelnamen. De keuze voor deze methode is ingegeven vanuit de waarde van onderlinge interacties tussen de betrokkenen in het gesprek (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005; Neckebroeck, Vanderstraeten, & Verhaeghe, 2018).

Tijdens de schoolinterne focusgroepen gingen we aan de slag met de **rich picture-methode** (Monk & Howard, 1998; Odenthal, Moonen, Overdijk, & Verbiest, 2011). Aan de hand van een gespreksleidraad en een visuele weergave werd duidelijk welke multi-stakeholder partnerschappen - in casu samenwerking met externe (onderwijs)professionals - er voorkomen gelinkt aan collectief leren en vanuit welke motivatie of beweegredenen. Kenmerkend voor de methode is dat de participanten de realiteit in beeld brengen zoals zij die ervaren: betrokken actoren en hun belangen, intensiteit van relaties, onderlinge interacties, belemmerende en bevorderende factoren. Een dergelijke *rich picture* helpt om verder diepgaand in gesprek te gaan over andere gespreksitems.

1.2 Selectie van schoolcases

In elf schoolcases werd via focusgroepen een netwerkkaart opgemaakt waarin de samenwerking met externe (onderwijs)professionals in beeld werden gebracht en werden verkend vanuit inhoudelijke thema's die in de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) aan bod kwamen. De selectie van deze cases gebeurde via *maximum variation purposeful sampling* (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004), gericht op een aantal duidelijke selectiecriteria en met als doel voldoende variatie in de schoolcases te creëren. We selecteerden daarvoor, **onderwijskoepeloverstijgend**, scholen uit het Vlaams basisonderwijs en scholen uit Vlaams secundair onderwijs, waaronder minstens één uit buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs zorgden we ervoor dat **alle onderwijsvormen** (ASO-BSO-KSO-TSO-DBSO) vertegenwoordigd waren in de selectie, omdat ze ook andere samenwerking met zich mee kunnen brengen in het kader van bv. stages of beroepseigen uitdagingen. Op de mogelijke taak-, relatie- en/of groeigerichte beweegredenen voor samenwerking gingen we niet bij voorbaat in als selectie criterium. Deze vormden immers een onderdeel van de gespreksitems tijdens de focusgroepen.

Overige selectiecriteria voor de cases waren direct of indirect af te leiden vanuit randvoorwaarden die in de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) als belangrijk werden benoemd. We hebben het daarbij ten eerste over de **ligging** (stedelijk of landelijk) van de school. We gaan er daarbij van uit dat scholen in stedelijke gebieden meerdere en/of andere externe (onderwijs)professionals kunnen aanspreken dan hun collega's op het platteland gezien de nabijheid, dus beperkte geografische afstand, van diverse partners. Ten tweede opteerden we ervoor om één school te selecteren die zich expliciet als **brede school** profileert en daarmee indirect aangeeft de samenwerking met externe partners uit de buurt op te zoeken in zijn (net)werking.

Op basis van de vermelde selectiecriteria werden stapsgewijs scholen telefonisch gecontacteerd die enigszins eenvoudig te benaderen waren of die bekend waren bij de onderzoekers (vanuit de educatieve bacheloropleidingen voor kleuter- en lager onderwijs aan de Arteveldehogeschool of vanuit suggesties door de SONO-opvolgingsgroep). Bij elke toezegging werden de eerstvolgende

vervolgcontacten bekeken in functie van maximale variatie. In totaal werden 38 scholen aangesproken; met onderstaande selectie steekproeftrekking van elf scholen die bereid waren tot deelname tot gevolg (vijf scholen basisonderwijs, zes scholen secundair onderwijs; zie Tabel 1). Deze steekproef was bijgevolg niet-representatief voor Vlaamse basisscholen en secundaire scholen, maar liet wel toe om collectief leren via samenwerking met externe partners vanuit zoveel mogelijk uiteenlopende insteken te benaderen.

Wat betreft de onderwijskoepels omvat de steekproef vijf scholen die behoren tot Katholiek Onderwijs Vlaanderen, drie scholen van het GO! en telkens één school van OVSG, VOOP en FOPEM. Vier scholen hebben een landelijke ligging, tegenover zes stedelijke scholen¹. Er is één school voor buitengewoon basisonderwijs en één secundaire school die zowel buitengewoon onderwijs als regulier BSO-onderwijs aanbiedt. Er is één brede school betrokken.

1.3 Participanten

In een ideaal scenario werd in de focusgroepgesprekken bij elke schoolcase een kernteam van de volgende zes schoolinterne participanten betrokken: 1 schooldirectie, 1 beleidsondersteuner/schoolontwikkelaar, 1 verantwoordelijke zorg of leerlingenbegeleiding, minstens 2 leerkrachten en 1 vrije uitnodiging op advies van de voorgaanden. Met de heterogene groepssamenstelling beoogden we data te verzamelen over schooloverstijgende samenwerking en professionalisering die tegemoetkomt aan multiperspectiviteit, niet een vergelijking in antwoorden naargelang de functie van de participant.

Niet het vinden van scholen bereid tot deelname aan het onderzoek, maar wel het vinden van dit pre-gedefinieerde kernteam per school heeft wat moeilijkheden gekend in de praktijk. Daardoor varieerde het aantal participanten aan de focusgroep in praktijk van drie tot elf (zie Tabel 1 en Tabel 2). In een basisschool (BOS₃) bleek zes participanten bijvoorbeeld zowaar het voltallige schoolteam te zijn, wat de initiële participatievraag in SONO-onderzoek onmogelijk maakte qua personeelsinzet. Voorts bleek dat beleidsondersteuners of verantwoordelijken zorg/leerlingenbegeleiding voor iets dergelijks gemakkelijker te pakken te krijgen waren dan leraren, vnl. in basisonderwijs. Leerkrachten waren in sommige scholen moeilijk klasvrij te maken of minder bereid om deel te nemen.

¹ Om de anonimiteit van de deelnemende scholen te waarborgen, wordt de ligging van BOS₄ niet gerapporteerd.

	BOS1	BOS2	BOS3	BOS4	BOS5	SOS1	SOS2	SOS3	SOS4	SOS5	SOS6
Koepel	KathOnd Vla	OVSG	GO!	VOOP	FOPEM	KathOnd Vla	KathOnd Vla	KathOnd Vla	KathOnd Vla	GO!	GO!
Ligging: Stedelijk - S Landelijk - L	S	L	S	*	L	L	S	S	S	S	L
Type: Regulier - R Buitengewoon - B	R	R	R	B*	R	R (DBSO)	R (BSO) B*	R (KSO, ASO)	R (eerste graad)	R (TSO, BSO)	R (ASO en BSO)
Brede school: Ja - J Nee - N	N	N	J	N	N	N	N	N	N	N	N
Aantal participanten	4	4	3	5	4	6	6	9	6	11	9

Tabel 1. Overzicht deelnemende scholen.

* Om de anonimiteit van de deelnemende scholen te waarborgen, werden bepaalde gegevens met betrekking tot ligging (BOS4) of type buitengewoon onderwijs (BOS4 en SOS2) weggelaten.

Secundaire scholen (SOS in Tabel 2) die de focusgroep lieten aansluiten op of overgaan in gepland teamoverleg leverden vaak meer participanten op. Het feit dat er meer participanten deelnamen aan de focusgroepgesprekken in secundaire scholen wil echter niet zeggen dat de actoreninventarisatie in het secundair onderwijs systematisch in een bredere of ruimere netwerkkaart resulteerde dan in het basisonderwijs.

In totaal namen aan de 11 focusgroepen 67 participanten deel, waarvan 20 uit basisonderwijs.

	Leerkracht(en)	Beleidsondersteuner(s)	Directie	Zorgleerkracht(en) of leerlingenbegeleider(s)
BOS1	1	1	1	1
BOS2	1	1	1	1
BOS3	2	0	1	0
BOS4	2	1	1	1
BOS5	2	0	1	1
SOS1	2	0	1	3
SOS2	3	1	1	1
SOS3	7	1	1	0
SOS4	1	1	1	3
SOS5	9	0	1	1
SOS6	5	3	1	0
	35	9	11	12

Tabel 2. Overzicht deelnemende participanten.

Alle participanten werden attent gemaakt op het feit dat hun identiteit en hun affiliatie met een bepaalde school of specifieke organisatie niet zou worden vrijgegeven. Op die manier werd een sfeer gecreëerd waarin participanten vrijuit konden spreken. Zij tekenden bij aanvang van het gesprek ook een toestemmingsformulier (Informed consent - zie Bijlage 2) waarin de onderzoekers toestemming kregen om de informatie uit de gesprekken te gebruiken, mits waarborging van de anonimiteit. Om die reden werden enkel functies gebruikt in de beschrijving van de resultaten.

1.4 Dataverzameling

1.4.1 Pilot

De dataverzameling in de elf schoolcases met telkens een schoolintern kernteam van drie tot elf participanten liep van maart tot september 2019. Los van de 11 schoolcases **proefdraaiden** we de gespreksleidraad in één stedelijke basisschool met een beperkter kernteam om de betrouwbaarheid van de onderzoeksmethode te verhogen. De *think aloud*-aanpak werd gebruikt om de aanpak voor de focusgroepgesprekken te testen en te optimaliseren (Kamoen, 2015).

Om de vraagkaarten voor de focusgroepen te testen, hanteerden we de **facet method** (Kamoen, 2015; zoals toegepast in onderwijsonderzoek in Frijns, 2017) waarbij verschillende invalshoeken werden gebruikt om de betrouwbaarheid van onderzoeksinstrumenten te testen en te optimaliseren. Concreet hanteerden we daarbij de volgende driedelige methode: (1) het proeflezen en feedbacken van de gespreksleidraad en bijbehorende vraagkaarten door collega-onderzoekers, (2) de vraagkaarten proefdraaien door collega-onderzoekers en (3) de vraagkaarten proefdraaien

aan de hand van een *think aloud* bij de doelgroep (Campanelli, 2008; Kamoen, 2015). Voor de *think aloud* werkten we met respondenten op een niet-participerende basisschool. De *think aloud* vond plaats in een focusgroep van drie respondenten (1 schoolleider, 1 zorgcoördinator en 1 leraar) op een stedelijke basisschool. Gedurende de proefdraaisessie werd de audio digitaal opgenomen. Er werden ook veldnotities genomen die achteraf, aan de hand van het audiobestand, werden aangevuld. De proefdraaisessie werd geanalyseerd en verwerkt tot de definitieve leidraad voor de focusgroepgesprekken.

Het **think aloud-protocol** verliep volgens het volgende driedelige stappenplan. Allereerst kregen de respondenten een beknopte introductie over het onderzoek en het doel van de proefdraaisessie. Ze kregen daarbij de instructie om, voordat ze inhoudelijk op een vraag reageren, eerst hardop te formuleren wat ze denken terwijl ze een vraag horen of lezen. Gedurende de *think aloud* werden de respondenten, ten tweede, aangemoedigd om steeds te formuleren wat ze dachten. Na afloop van de *think aloud* kregen de respondenten, tot slot, de vraag op welke wijze ze het focusgroepgesprek hadden ervaren en welke verbetervoorstellen ze eventueel wilden doen.

Concreet werden vier belangrijke **wijzigingen** doorgevoerd naar aanleiding van de *think aloud*, meer bepaald om ieders inbreng gedurende het gesprek te waarborgen, de visuele weergave van de netwerkkaart-in-ontwikkeling te versterken, de vraagvolgorde bij te stellen en het toevoegen van een vraag over de ervaringen met de werkvorm zelf. Deze wijzigingen leidden tot een geoptimaliseerde en definitieve gespreksleidraad die in de paragraaf hieronder wordt toegelicht en waarmee voor elke case werd gewerkt.

1.4.2 Focusgroepen met activerende werkvormen

Voor elke focusgroep werd een tijdsduur van maximum twee uren voorzien. Het gesprek werd geleid door één van de onderzoekers aan de hand van een **gespreksleidraad** (zie bijlage 1) die bestaat uit 11 thematische vraagkaarten en gebaseerd is op de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). De vraagkaarten kwamen in het groepsgesprek gefaseerd aan bod (Tabel 3), mogelijks niet exhaustief.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Betekenisonderhandeling	Beweegredenen	Organisatorische condities
Actoreninventarisatie	Instroomopties	(tijd, ruimte, middelen)
	Doelgerichtheid	Leren (leercultuur, leeruitkomst)
	Soort samenwerkingsverband	Win-win
	Afhankelijkheden	In ontwikkeling

Tabel 3. Gespreksitems tijdens de focusgroepgesprekken in 11 schoolcases

In een **eerste fase** van de focusgroep (maximaal 60 min.) was er ruimte voor de vraagkaarten over betekenisonderhandeling om de centrale concepten in het onderzoek te verkennen en om af te

stemmen over de betekenisverlening. Wat begrijpen we onder samenwerken met ‘externe (onderwijs)professionals’, ‘collectief leren’ en ‘netwerk’?

Voortbouwend op de betekenisverlening van de participanten over samenwerking en collectief leren, was er vervolgens ruime aandacht voor de actoreninventarisatie. Wie zijn de partners van het schoolteam die samenwerken met elkaar? Zoals eerder aangehaald, was het niet de bedoeling om alle mogelijke externe (onderwijs)partners van Vlaamse scholen in kaart te brengen, maar enkel die partners die participanten volgens hun eigen betekenisverlening associeerden met collectief leren. Dat betekent dat het bijvoorbeeld niet ging om samenwerking met de koffieleverancier van de school of de naschoolse opvang waarmee enkel een formele werkovereenkomst bestaat. Gedurende de actoreninventarisatie herinnerde de onderzoeker regelmatig aan deze leerfocus.

De actoreninventaris werd visueel ondersteund door een netwerkkaart-in-ontwikkeling (zie verder in dit rapport voor een gedigitaliseerde versie van een finale netwerkkaart). Om te waarborgen dat elke participant inbreng zou kunnen doen, kreeg iedereen eerst tijd om individueel partners te noteren op post-its. Deze post-its met partners en samenwerking werden vervolgens met de groep gedeeld, besproken en gepositioneerd t.o.v. de school, die centraal geplaatst was op een groot vel papier. Hoe dichter een partner bij de school geplaatst werd, hoe nabijer de partner aanvoelde voor het schoolteam. Een voordeel van deze werkwijze was dat actoren gedurende het gesprek nog gemakkelijk van plaats veranderd konden worden, bijvoorbeeld op het vlak van afstand tot de school.

In een **tweede fase** (maximaal 60 min.) opende het gesprek zich door op basis van de actoreninventaris de prioritaire partners van de school te bevragen en positioneren. Elke participant kreeg hiervoor een eigen kleurpotlood in functie van hun profiel waarmee ze de voor hen prioritaire partners konden omcirkelen. Vervolgens werden de samenwerkingen verder verkend, met een hoofdfocus op ‘beweegredenen’.

Daarnaast was er aandacht voor instroomopties, doelgerichtheid, soort samenwerking, afhankelijkheden binnen de samenwerking, vervangbaarheden en afwezigheden van partners. De onderzoeker kon tijdens het gesprek op basis van deze thema’s gericht doorvragen op bepaalde samenwerking indien relevant. De bedoeling was echter om in de breedte het netwerk van de cases te verkennen, waardoor deze thema’s lang niet voor elke samenwerking in de diepte konden bevraagd worden.

In een **laatste fase** die enkel besproken werd als de timing dit toeliet, werd vrij naar volgorde ingezoomd op de organisatorische condities rond de benoemde samenwerking, het leren binnen de samenwerking, de win-win en hoe de samenwerking al dan niet in ontwikkeling is. Deze fase staat meer expliciet gepland bij de meervoudige gevalsstudie.

Het gesprek werd steeds afgesloten met twee vragen. Ten eerste bevroegen we de ervaring met de werkvorm zelf, waarbij we peilden naar de betekenisgeving van de gehanteerde aanpak en van het voorlopige resultaat voor de respondenten zelf. Ten tweede lieten we de participanten benoemen welke beeldspraak of welke metafoor ‘collectief leren door samenwerking met externe partners’ bij hen opriep op basis van de visuele weergave van de netwerkkaart. Dit leverde een samenvattend beeld op. De metaforen die onderwijsprofessionals hebben om collectief leren te beschrijven, zeggen iets over de onderwijsvisie die ze hebben op het vlak van levenslang leren.

Gevaert en Van Biervliet (2015) hanteren een gelijkaardige denk- en werkwijze bij het typeren van het leraarschap van Vlaamse leraren.

De 11 **thematische vraagkaarten** bestonden uit een voor- en achterzijde. De ene zijde bevatte een toelichting die het gespreksitem, onderbouwd vanuit de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) en de bijhorende bibliografie: waarom is dit een relevant gesprekstopic? Het bood de onderzoeker ondersteuning om dit ook per fase te duiden naar het kernteam van de deelnemende school. De andere zijde van de gesprekskaart bevatte, naast het centrale thema, één hoofdvraag die telkens de instap vormde voor het gesprek over dit thema. Daarnaast werden subvragen geformuleerd om het gesprek verder te verdiepen, om door te vragen. De onderzoeker kon die subvragen inzetten tijdens het gesprek waar dit nodig was, en in een volgorde die ruimte gaf om de input vanuit het kernteam logisch te volgen. Tijdens de focusgroepen toetste de onderzoeker onmiddellijk af of zij de participanten goed begrepen had door de voornaamste ideeën samen te vatten.

Er werden twee digitale geluidsopnames gemaakt van elke focusgroep. Daarnaast nam de onderzoeker veldnotities.

1.4.3 Reflectie van schoolteams op de werkvorm

In wat volgt, rapporteren we (bij wijze van onderzoeksbevindingen in de marge) beknopt over de feedback die we kregen op de werkvorm tijdens elk focusgroepgesprek. Dit onderdeel kan bruikbare handvaten en inzichten bieden voor toekomstige onderzoekers die deze werkvorm willen gebruiken om aan dataverzameling te doen over collectief leren op het niveau van schoolorganisatie.

De elf schoolteams konden reflectie duiden als een leerstrategie, zoveel is duidelijk wanneer we hen op het einde van een focusgroep vroegen om feedback te geven op de manier van werken tijdens het focusgroepgesprek. Hieronder staat vermeld wat de reflectieve dialoog over de methodologie heeft opgeleverd aan inhoudelijke bedenkingen.

Globaal gezien werd het als zeer zinvol ervaren om na te denken over de samenwerking met alle verschillende partners. De schoolteams gaven aan dat ze de **activerende werkvorm** interessant en aangenaam vonden om het netwerk van de school aanschouwelijk in kaart te brengen. Ze gaven er de voorkeur aan om de netwerkanalyse zonder extra voorbereidend werk te doen en in interactie met elkaar.

De participanten uit BOS3 waren vooral verbaasd en tegelijkertijd tevreden over het aantal samenwerkingen die zich visueel aftekenden. Het versterkte hun **vertrouwen** dat hun **brede schoolwerking mooi vorm** krijgt, ondanks de toekomstige ambities of de teleurstelling over samenwerking met externen die er niet meer is. Dit schoolteam zag kansen om de ontwikkelde netwerkkaart te gebruiken in communicatie naar (toekomstige) ouders en andere betrokkenen. Het was in het verleden soms moeilijk om de breedheid van hun brede schoolwerking zichtbaar te maken en de netwerkkaart biedt daar mogelijkheden toe als surplus op de regiokaart.

Het schoolteam van BOS4 zei het erg zinvol te vinden om na te denken welke samenwerking er al was en **waar men nog extra kon inzetten op samenwerken**. De school is voor de toekomst op zoek naar structurele samenwerking in functie van expertise-uitwisseling. Ook enkele andere scholen (bv. SOS5) verwezen in deze reflectie terug naar afwezigheden in hun netwerk die ze al eerder in het gesprek hadden benoemd (zie Hoofdstuk 2).

De participanten uit BOS5 gaven aan dat ze de activerende werkvorm interessant vonden ter explicitering van een veelheid aan externe partners waarrond er mogelijk **onwetendheid** bestaat in het team. Het maken van een netwerkkaart hielp om stil te staan bij de wijze waarop er collectief geleerd wordt en kan dienen bij **professionaliseringsplannen** en/of opdrachtverdelingen. De resultaten suggereren namelijk dat schoolleiders externe professionalisering als een niet onbelangrijk element zien van het brede takenpakket van de leraar. Bijgevolg helpt een netwerkkaart om prioriteiten en verwachtingen inzake lerarenprofessionalisering bespreekbaar te stellen op het niveau van de schoolorganisatie.

De secundaire school SOS1 had al eerder een netwerkkaart gemaakt voor de zorg- en leerlingenbegeleiding. Toch werd het als zinvol ervaren om het gehele plaatje van samenwerking met externen in kaart te krijgen. Er kwamen enerzijds inzichten naar boven rond bepaalde samenwerkingen die nog niet zo vlot lopen, wat onmiddellijk resulteerde in een **plan van aanpak** om daar verandering in te (willen) brengen (bv. samenwerking met opvolgcoach OKAN, vormingsaanbod vanuit de scholengemeenschap). Anderzijds gaf de kaart een goed zicht op alle partners die vanuit verschillende domeinen en invalshoeken bij de werking van de school betrokken waren. Het samenleggen van die informatie deed het **bewustzijn** van al die samenwerking verbreden. Ook vanuit praktisch-organisatorische overwegingen, bij het maken van **uitnodigingen** allerhande, was het opmaken van een netwerkkaart zinvol voor de school.

De participanten uit de overige secundaire scholen gaven insgelijks aan dat ze de werkvorm leerrijk vonden om het netwerk van de school in kaart te brengen. Het maakte hen ervan bewust hoeveel netwerken ze **nodig** hebben, zonder dat ze dat altijd intern van elkaar weten, om **kwaliteitsvol onderwijs** en **sterke zorg aan hun leerlingen** aan te bieden. De werkvorm zette licht op alle partners die vanuit de verschillende leerdomeinen en vanuit verschillende vakgroepen bij de werking van de school betrokken zijn. Dat zorgde voor een breder bewustzijn van die samenwerking en voor meer bewustzijn van het eigen netwerk.

Samengevat creëerde de activerende werkvorm een omgeving waarin reflectieve dialoog en professionalisering mogelijk waren in een schoolteam. Netwerkanalyse stelde de participanten in staat om samenwerking met een extern leerperspectief (Varga-Atkins et al., 2008) te onderzoeken, evalueren en af te wegen tegenover alternatieven. We kunnen stellen dat als school iets bijleren over de eigen samenwerking met externen een bijdrage levert aan processen van schoolontwikkeling. Eén van de sleutels tot duurzame schoolontwikkeling is immers een grondig uitgebouwd professioneel netwerk waarbinnen kennis en expertise ontwikkeld en uitgewisseld worden (März et al., 2017).

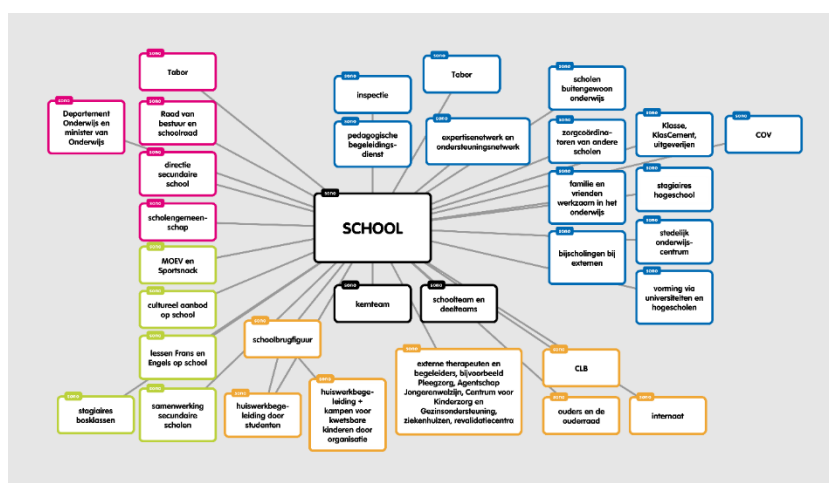
1.5 Dataverwerking en data-analyse

De dataverwerking verliep in twee rondes. In een eerste analyseronde focusten we op diepgaande *within-case analyses* en een verkennende *cross-case analyse*, waarbij we de betekenisverlening van de elf deelnemende schoolteams aan ‘collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals’ weergaven met aandacht voor hun conceptualisering en actoreninventarisatie. Dat betekent dat, na een inleiding van de onderzoeker om te focussen op samenwerkingsverbanden waaruit collectief geleerd wordt of kan worden, in deze fase alle samenwerking die door de participanten aangegeven werd, behouden bleef. In een tweede analyseronde scherpten we de onderzoeksfocus aan tot die samenwerking met externe (onderwijs)professionals met leerpotentieel dan wel leereffect voor het schoolteam.

1.5.1 Eerste analyseronde

In een **eerste analyseronde** werd elke schoolcasus afzonderlijk verwerkt in een ***within-case analyse***. Op basis van de opnames en de veldnotities werd meer bepaald van elke schoolcasus een netwerkanalyse gemaakt, waarvoor relevante delen van het focusgroepgesprek herhaaldelijk beluisterd en getranscribeerd werden. De thema's van de elf gesprekskaarten vormden de basis voor de codering van de focusgroepgesprekken (Kvale, 1996). Bij het coderen en rapporteren in deze fase volgden we de perceptie en betekenisverlening van de participanten aan ‘collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals’. Dat betekent dat in deze fase **alle samenwerking** die participanten volgens hun eigen betekenisverlening **associeerden met collectief leren, behouden bleef** in de analyse.

Dit resulteerde per schoolcase in een netwerkkartaal in twee vormen: ruime verhalende verslaggeving en een digitale versie van de visuele weergave die tijdens het gesprek werd opgebouwd (gethematiseerd en gedigitaliseerd via *Popplet*, zie Figuur 1 voor een voorbeeld). Samen bieden ze een samenvatting van bestaande samenwerking met externe (onderwijs)professionals die volgens de participanten gelinkt zijn aan collectief leren. De beschrijvende verslaggeving en de *Popplet*-figuur komen op die manier tegemoet aan de vorm van een *rich picture* (Odenthal et al., 2011; Monk & Howard, 1998).



Figuur 1. Voorbeeld van de digitale visuele weergave van een netwerkkartaal (BOS1).

In de netwerkkarten valt onmiddellijk de actoreninventarisatie op die verwerkt werd door kleur en structuur in te brengen, in tweede instantie de meer inhoudelijke gespreksitems. De samenwerking met externe (onderwijs)professionals werd zowel woordelijk als visueel aan de lezer voorgesteld (cf. supra), met grote aandacht voor hun betekenis op dit moment voor de schoolorganisatie i.f.v. collectief leren, op het vlak van professionalisering van het team, beleid, zorg, werk en stage en/of pedagogisch-didactisch aanbod aan leerlingen. In de netwerkkarten geven we voornamelijk de belevingstaal van de participanten beschrijvend weer.

De netwerkkarten werden na het focusgroepgesprek ter **member check** (Cresswell & Miller, 2000; Koelsch, 2013) per e-mail bezorgd aan de directeur om de validiteit van deze netwerkkarten te verhogen. De directeur kon de interpretaties controleren, eventuele veranderingen in collectief leren rapporteren en de resultaten voorleggen aan het bredere schoolteam. Voor deze *member check* ontving de directeur het document *Leidraad member check van de netwerkkart bij het bredere schoolteam* (zie Bijlage 3). In SOS5 werd de netwerkkart bijvoorbeeld voorgelegd aan de pedagogische raad en in BOS1 gaf de directeur minimale bijsturingen door op het vlak van de professionele afstand van een partner tot het schoolteam. Aan de hand van deze *member check* voerden we in beperkte mate enkele aanpassingen aan de netwerkkarten uit. De finale netwerkkarten zijn te vinden in Bijlage (Bijlagen 4 tot 14).

Naast de *within-case* analyse, werd in deze eerste analyseronde ook een **verkennende cross-case analyse** (Miles & Huberman, 1994) uitgevoerd ter conceptualisering van collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. De deelnemende schoolteams deden aan betekenisonderhandeling en ze bedachten bij het zien van hun papieren netwerkkart metaforen voor collectief leren. Het is hun eigen betekenisverlening die in deze analyseronde gerapporteerd wordt. Vervolgens werden de omvang van de netwerkkarten als geheel, de positionering van externe (onderwijs)professionals en afwezigheden verkennend onder de loep genomen (Korenhof et al., 2010; Suijs, 1999).

1.5.2 Tweede analyseronde

De tweede analyseronde omvatte een verdiepende *cross-case* analyse over de elf cases heen wat betreft prioritaire externe partners en diverse beweegredenen voor samenwerking. Zo beantwoordden we de eigenlijke onderzoeksvraag (*Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?*) en blikten we vooruit op de tweede onderzoeksvraag omtrent randvoorwaarden (culturele en structurele factoren) die leren mogelijk maken.

Om de focus van dit onderzoek scherp te houden, namen we hierbij enkel **samenwerking** met externe (onderwijs)professionals onder de loep, waarbij sprake is van een **gepercipieerd leereffect of leerpotentieel voor het schoolteam**. Tijdens de eerste analyseronde werd namelijk duidelijk dat de betekenisverlening aan ‘collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals’ door de participanten breder geïnterpreteerd werd (zie volgend hoofdstuk) dan dat we in dit onderzoek beoogden (namelijk met focus op leren op niveau van de schoolorganisatie). Ook is het mogelijk dat de focus van de participanten op collectief leren tijdens het focusgroepgesprek verzwakte, ondanks de duidelijke themazetting bij de start van de focusgroep en prompts van de onderzoeker tussendoor.

De tweede analyseronde startte dus met het filteren op de benoemde samenwerking. Om samenwerking met leereffect of -potentieel te zijn, was het **uitwisselen, delen of ontwikkelen van kennis** (of breder ook praktijken, ideeën, feedback) **in de samenwerking** met de externe (onderwijs)professional minimaal (Odenthal et al., 2011; Luther, zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015). Het collectieve leerproces met de externe betreft hier handelingen en gedrag die in een sociale context plaatsvinden, namelijk tussen de betrokkene(n) uit het schoolteam en de externe(n) (Simons & Ruijters, 2002). Dit gaf een overzicht van welke samenwerkingsverbanden voorkomen en vanuit welke expliciete of impliciete leervraag deze ontstaan en/of bestaan. Leervragen hebben we aan de respondenten verduidelijkt als nieuwsgierige vragen die voortvloeien uit beweegredenen voor samenwerking met externe partners, vanuit de aanname dat er daarbij leereffect dan wel leerpotentieel is voor op zijn minst de betrokkenen in de samenwerking.

Belangrijk is wel dat we ons **niet beperkten tot samenwerking waarbij vooraf een doelbewuste vraag werd gesteld gericht op leren** van het schoolteam. Het is immers ook mogelijk dat de samenwerking met externe partners in eerste instantie om een andere specifieke reden werd aangegaan (bijvoorbeeld stages organiseren of aan een project deelnemen), maar dat er gaandeweg blijkt terugkoppeling en leerrendement te zijn op het niveau van de schoolorganisatie. De analyse van de beweegredenen voor samenwerken is essentieel om meer te weten te komen over de doelgerichtheid ervan in relatie tot leren. De beweegredenen tot samenwerking gaan dus evenwel veel breder dan de bewust intentie om samen te professionaliseren.

In deze analyseronde spraken we ons eveneens nog **niet uit over de concrete uitkomsten** of leeropbrengsten van het collectieve leerproces met de externe (onderwijs)professional voor de schoolorganisatie (zie De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Zoals hierboven aangegeven, volstond gepercipieerd leereffect of leerpotentieel voor het schoolteam. We gingen met andere woorden wel expliciet in op kennisdeling naar aanleiding van samenwerking met externen maar nog niet dieper in op welk nieuw collectief gedrag en/of gedeelde nieuwe inzichten ontstonden binnen het schoolteam en hoe dit werd vastgelegd (Luther, zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015).

Op basis van bovenstaande afbakening op leren als een construerende activiteit in een sociaal proces werd hier en daar een genoemde samenwerking met externe (onderwijs)professionals **uit de analyse verwijderd** (bv. lezen van bijdragen in Klasse, busvervoer).

Samengevat: In de verdiepende *cross-case* analyse gingen we op zoek naar thema's en patronen over de casussen heen in functie van de eerste onderzoeksvraag (Miles & Huberman, 1994). Gespreksitems werden thematisch gecodeerd (bv. prioritaire partners, afhankelijkheden) en bij de betrokken actoren en instanties aangevuld met kwalitatieve informatie die verwees naar aspecten van collectief leren (Corthouts, 1995; Opstaele, Naert, & Bonne, 2015; Simons & Ruijters, 2004; Verbiest, 2012). We kozen ervoor om hier af te bakenen op samenwerking met prioritaire externe partners omdat de participanten aangeven dat zij vaak voor het grootste leerpotentieel zorgen. Die partners staan doorgaans dichtbij het schoolteam en bij de directe betrokkenen is er alvast sprake van kennisdeling, een sturingsprincipe van collectief leren. De internationale literatuurstudie *Collectief leren via samenwerking met externe professionals* (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) voedde het coderen en rapporteren van beweegredenen om in te stromen in een netwerk, partnerschap of informeel contact (Little, 2006). We gingen ook op zoek naar verwijzingen naar

randvoorwaarden in vier categorieën: organisatorisch, gezamenlijk doel, leervaardigheden of –houding en regie (cf. Verbiest, 2012). De vier categorieën werden vervolgens verfijnd en opgesplitst in relevante subcomponenten.

1.5.3 Methodologische kwaliteit

Ter bijkomende waarborging van de betrouwbaarheid en validiteit van de dataverwerking en -analyse melden we hier tot slot dat gedurende de twee analysefasen audiobestanden herhaaldelijk werden beluisterd en relevante passages werden getranscribeerd, dat tussentijdse interpretaties tussen de onderzoekers werden gedeeld om tot een geoptimaliseerde analysewijze te komen en dat uiteindelijke netwerkanalyses steeds kritisch nagekeken werden door een onderzoeker die het gesprek niet had bijgewoond. Dit interne (her)leeswerk resulteerde in een onderzoekersmemo of *quick sheet* per school met deze vier vaste items: betekenisonderhandeling, metafoor, actoreninventarisatie, beweegredenen. De personeelsswissel tussen de *within-case* en *cross-case* analyse werd opgevangen door nauw onderling overleg tussen alle onderzoekers, waarbij de onderzoekers die betrokken waren bij de *within-case* analyse fungeerden als ‘kritische vriend’ bij interpretaties die gemaakt werden.

B. Verdiepende vervolgcases

In wat volgt, staan we kort stil bij enkele belangrijke uitgangspunten van de methode voor deze vervolgcases. Vervolgens lichten we toe op welke onderzoeksvragen we met de vervolgcases beantwoorden en hoe we de vervolgcases geselecteerd hebben. Tot slot rapporteren we over de dataverzameling, participanten en dataverwerking in het basisonderwijs. De gegevens voor het secundair onderwijs worden later toegevoegd.

1.6 Uitgangspunten

Van bij de start van het onderzoek ervaart het onderzoeksteam dat uitwisselen over collectief leren niet evident is. In de eerdere brede onderzoeksfase is veel tijd besteed aan betekenisonderhandeling, aan taal- en begripsverheldering in dialoog met schoolteamleden. Doorheen het verdere onderzoek gebeurde literatuuropvolging en werd het thema ‘collectief leren’ systematisch benaderd, vanuit opbrengsten aan de kant van de schoolorganisatie. Het collectieve schuilt enerzijds in de **dialoog en interactie met de externe (onderwijs)professional**. Hierbij wordt aan kennisdeling gedaan, waaruit individuen leren (bijvoorbeeld feedback of nieuwe informatie krijgen en kennismaken met nieuwe praktijken). Anderzijds schuilt het collectieve in het **delen** van deze individueel ontwikkelde kennis met (leden van) het schoolteam en het vastleggen ervan. ‘Collectief leren’ is dus een veelgelaagd concept. De **samenwerking** met schoolexterne (onderwijs)professionals op zich kan **collectief leren op niveau van (een deel van) het schoolteam niet zomaar veronderstellen**. Op het vlak van leren is het belangrijk dat er vanuit die kennisdeling samen competenties ontwikkeld worden om doelgericht met die kennis om te gaan, wat op termijn leidt tot nieuwe gedeelde inzichten en/of nieuw collectief gedrag (Luther, zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015).

Het is ook relevant om een onderscheid te maken tussen **professionele ontwikkeling** en deelname aan professionaliseringsinitiatieven. Professionaliseringsinitiatieven zijn activiteiten die expliciet ontworpen zijn om leraren hun eigen kennis, vaardigheden en houding, en die van hun leerlingen te versterken (Merchie et al., 2016). Effectieve kenmerken van specifieke professionaliseringsinitiatieven - en hun expliciete en doordachte ontwerp - hebben we niet als primaire focus bestudeerd, daarvoor verwijzen we naar ander onderzoek (Merchie et al., 2016). Binnen de vervolgcases kijken we breder naar professionele ontwikkeling: leerprocessen die in de praktijk ontstaan of bestaan tijdens de samenwerking met externe (onderwijs)professionals en die leraren een rijkdom aan ontwikkelkansen opleveren.

1.7 Onderzoeksvragen

In dit vervolgonderzoek lag de focus op processen van collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals, met mogelijke individuele en collectieve uitkomsten. We bestudeerden deze **processen vanuit het perspectief van de schoolorganisatie**. Collectieve uitkomsten exclusief op het niveau van de samenwerking en zonder uitkomsten voor

de schoolorganisatie of exclusief voor de betrokken externe (onderwijs)professional, vallen buiten de scope van deze studie.

De centrale **onderzoeksvragen** van dit vervolgonderzoek waren, aansluitend bij deze focus, gericht op randvoorwaarden die bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals en op de implicaties van samenwerkingsprocessen voor de schoolorganisatie (incl. leraren en leerlingen). Deze onderzoeksvragen volgen op de eerste onderzoeksvraag (OV1) over beweegredenen, die in de eerdere brede onderzoeksfase werd toegelicht op basis van dataverzameling in 11 schoolcases.

OV2 - Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?

OV3 - Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op de professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen?

OV4 - Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?

De **randvoorwaarden** voor collectief leren via samenwerking met externe professionals worden in kaart gebracht vanuit het model van Verbiest (2002) waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen condities in de **collectieve leercultuur** enerzijds, en condities in de **situatie en omgeving** van de samenwerking anderzijds. Beide condities beïnvloeden de collectieve leerprocessen binnen een samenwerking, maar beïnvloeden ook elkaar. De leereffecten (cf. implicaties) kunnen op hun beurt ook opnieuw invloed uitoefenen op de condities. Deze randvoorwaarden kwamen in de meeste schoolcases ook al beknopt maar expliciet aan bod in de brede onderzoeksfase. De resultaten voor deze onderzoeksvraag zijn dus gebaseerd op zowel de elf cases uit de brede onderzoeksfase als de vervolgcases.

De **implicaties** van collectief leren bespreken we in termen van vijf soorten waardecreatieverhalen (Nijland & van Amersfoort, 2013). Volgens ons laten ze toe om meer te rapporteren dan louter een opsomming van mogelijke voor- en nadelen (Vermeir, 2019). We menen net als Nijland en van Amersfoort (2013) dat waardecreatieverhalen gebruikt kunnen worden om zicht te krijgen op de **opbrengsten van samenwerking met externe partners in reële contexten**. Voor wat betreft de nieuwe inzichten, praktijkverandering, zichtbare opbrengsten, productieve (gespreks-)activiteiten en nuttige bronnen, wordt er telkens een onderscheid gemaakt in leeropbrengst op het niveau van de leerlingen, de leraren(teams) en de school als organisatie. Het laatste niveau legt aantoonbare linken met processen van schoolontwikkeling. De resultaten voor deze onderzoeksvragen zijn exclusief gebaseerd op de zes vervolgcases.

1.8 Selectie van externe (onderwijs)professional en schoolcases

De zes vervolgcases werden voorafgegaan door een internationale literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) en een brede onderzoeksfase in elf Vlaamse scholen, waarin de school onder begeleiding van een onderzoeker een netwerkkaart opmaakte.

In het voorjaar van 2020 realiseerden we de voorliggende meervoudige gevalsstudie als vervolgonderzoek. We keerden **terug naar dezelfde schoolteams** maar er zijn een aantal **duidelijke verschillen** ten aanzien van de vorige onderzoeksfase. Ten eerste heeft deze meervoudige gevalsstudie verdiepende doelstellingen, waarbij we inzoomen op één voorbeeld van samenwerking dat betekenisvol is in het licht van collectief leren (zie verder). Ten tweede behoort de externe partner waarover sprake nu tot de participanten. Het is geen spreken over maar met.

Eén secundaire school (SOS3) kwam bij voorbaat niet in aanmerking voor dit vervolgonderzoek omdat zij het doel tot collectief leren voornamelijk associeerden met verticaal leren, met schoolinterne samenwerking. Zowel uit de visuele netwerkkaart als uit de gespreksvoering in de brede onderzoeksfase bleek dat deze school geen interessante vervolgcasus zou zijn. Bijgevolg kwamen de overige **10 scholen in aanmerking** voor dit vervolgonderzoek. Er werd gewerkt via *purposeful sampling* (Saunders, Lewis & Thornhill, 2004).

In de voorbereidingsfase (najaar 2019) werden de directies van deze 10 scholen per e-mail gecontacteerd met de vraag tot vervolgdeelname. De vraagstelling naar deze scholen in de voorbereidingsfase vertrok van de **waarderende benadering** maar kreeg niet de 4D-vormkenmerken van waarderend onderzoek (cf. Appreciative Inquiry; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2003). Onder het motto ‘successen vieren’ (Meirsschaut & Ruys, 2019) lijkten we per school de prioritaire externe partners op die ze in de brede onderzoeksfase hadden opgesomd. Samenwerking met prioritaire partners wordt door het schoolteam beschouwd als ‘intens’ en moeilijk te vervangen. Het gaat niet eenzijdig over scholen die organisaties inschakelen om een vorming of toelichting te geven, integendeel, het gaat over **schooloverstijgende samenwerking die de school als organisatie perspectief geeft op vlak van leren en ontwikkelen via kennisdeling**. We brachten deze partners in herinnering met citaten en/of metaforisch taalgebruik. Elk schoolteam kreeg de vraag om ons te laten weten welke twee partners ze uit dit lijstje graag wilden **nomineren** om in de bloemetjes te zetten omwille van hun betekenisvolle samenwerking in functie van collectief leren. Deze waarderende aanpak werd sterk geapprecieerd door de scholen: elke school gaf zijn nominaties door per mail of telefonisch. In het geval er nog extra duiding nodig was, werd telefonisch contact opgenomen met de directie.

Op basis van de nominaties, maakten de onderzoekers een verdere selectie. Om concreet invulling te geven aan “betekenisvolle samenwerking in functie van collectief leren” en in aanmerking te komen als vervolgcasus, golden onderstaande **selectiecriteria**:

- Een zekere bestaansgeschiedenis typeert de samenwerking;
- De contacten met de externe partner(s) blijken doelgericht en constructief te zijn;

- Het professioneel handelen van de externe partner(s) kan ondersteunend zijn voor het hele schoolteam;
- Het schoolteam heeft een extern leerperspectief, nl. het schoolteam wil samen horizontaal leren (Daniels et al., 2007; Odenthal et al., 2011; Varga-Atkins et al., 2008);
- Er zijn schoolinterne verwachtingen over 'return-on-investment' of 'far-transfer' voor de samenwerking (Kirkpatrick, 2006; Schiff et al., 2015; Suijs, 1999; Verbiest, 2002), er is gepercipieerd hoog leerpotentieel dan wel leereffect;
- De samenwerking wordt verondersteld inspirerend te zijn voor andere scholen en beleid.

We selecteerden op basis van de nominaties in zes scholen (3 basisonderwijs, 3 secundair onderwijs) telkens één samenwerking die betekenisvol is voor de school omwille van collectieve leerprocessen die ontstaan. We streefden hierbij naar diversiteit in de vervolgcases. Dit impliceert dat in elke school een andere samenwerking kon 'gevierd' worden. We hadden namelijk expliciet niet als doel een 'doorlichting' van werkzaamheden of competenties van één welbepaalde externe (onderwijs)professional.

De coronamaatregelen in het voorjaar 2020 hadden een grondige impact op de dataverzameling voor de zes vervolgcases van dit onderzoeksproject. De dataverzameling voor het basisonderwijs was grotendeels afgerond voor de strenge coronamaatregelen afgekondigd werden (midden maart 2020), waardoor de initiële onderzoeksopzet voor het basisonderwijs grotendeels kon behouden blijven. Voor het secundair onderwijs doorkruisten de coronamaatregelen de dataverzameling, waardoor bijstellingen in het onderzoeksopzet noodzakelijk waren. Er werd bijgestuurd in die zin dat de dataverzameling in de drie geselecteerde cases van secundair onderwijs ingekort werd en dat de gegevens hoofdzakelijk gebruikt werden ter validering van de resultaten en conclusies die we formuleerden op basis van de eerder verzamelde data uit het basisonderwijs. Daardoor verliep het eigenlijke vervolgonderzoek sterk verschillend voor het basisonderwijs en voor het secundair onderwijs. In wat volgt rapporteren we eerst over de dataverzameling en -verwerking voor het basisonderwijs en vervolgens over het secundair onderwijs.

1.9 Dataverzameling en dataverwerking in basisonderwijs

1.9.1 Dataverzameling in basisonderwijs

We voerden drie empirische, kwalitatief-interpretatieve gevalsstudies uit in het basisonderwijs om het inzicht in collectief leren te verdiepen en zo bij te dragen tot de theorievorming. Drie schoolcases werden verder uitgelicht versus de externe omgeving in termen van één schooloverstijgende samenwerking met een externe (onderwijs)professional. Het gaat zoals eerder toegelicht steeds om een samenwerking met een externe partner die door de participanten als prioritair genoemd wordt. We spreken in de cases meer bepaald over **samenwerking van het (leraren)team met de volgende 'buitenstaanders'**:

- de brugfiguur in BOS1;
- de CLB-medewerker die pedagogisch ondersteunt in BOS2;
- ouders die samen met leden van het schoolteam zetelen in één of meerdere van de verscheidene werkgroepen in BOS5. In wat volgt benoemen we deze werkgroepen als ‘ouderwerkgroepen’.

Enkele relevante contextkenmerken van deze scholen zijn hieronder opgenomen in Tabel 4.

	BOS1	BOS2	BOS5
Koepel	Katholiek Onderwijs Vlaanderen	OVSG	FOPEM
Ligging: Stedelijk - S Landelijk - L	S	L	L
Type: Regulier - R Buitengewoon - B	R	R	R
Brede school: Ja - J Nee - N	N	N	N

Tabel 4. Overzicht deelnemende participanten.

Bij gevalsstudies wordt vaak gewerkt met meerdere dataverzamelingstechnieken (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004) om de cases voldoende diepgaand te kunnen bestuderen. Voor deze meervoudige gevalsstudie werd gebruik gemaakt van **zowel focusgroepen als documentenanalyse**.

Bij aanvang van het project was het de bedoeling om de schooloverstijgende samenwerking bijkomend te bestuderen via participerende observatie. Deze observaties hebben echter niet kunnen plaatsvinden door diverse omstandigheden. Ten eerste werden geplande observaties meermaals uitgesteld omwille van organisatorische redenen, omwille van ziekte en vervolgens omwille van het weren van externen op school in de aanloop naar de strenge coronamaatregelen. Ten tweede waren de betrokken schoolteams vlot bereid om in gesprek te gaan over de samenwerking en het collectief leren, waardoor voorrang gegeven werd aan het inplannen van de focusgroep. Er werd duidelijk dat de samenwerking en het collectief leren plaatsvinden in dermate uiteenlopende contexten, dat de keuze voor één observatiecontext slechts een beperkt beeld zou geven van het geheel. Tijdens de focusgroepen werden dynamieken en interacties uit de samenwerking doorgesproken om op deze manier zicht te krijgen op de concrete invulling die de samenwerking krijgt. Ook werd er gereflecteerd over zaken die ons als onderzoeker opvielen tijdens het gesprek, waardoor verschillende van de sterke kanten van observaties al ondervangen waren in de gesprekken (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Focusgroepen

In drie basisscholen vond een *face-to-face* verdiepende focusgroep plaats waarin samen werd gereflecteerd op wat er waarom wel/niet geleerd wordt door (een deel van) het schoolteam naar aanleiding van de samenwerking met de genomineerde externe partner. Zowel de externe partner(s) als relevante betrokkenen op de school werden uitgenodigd voor het focusgroepgesprek.

In de contacten met de directie inzake het inplannen van het vervolgonderzoek werd een grote voorkeur uitgesproken om voor de dataverzameling prioriteit te geven aan een focusgroepgesprek met kans op discussie en het beargumenteren van verschillende standpunten, veeleer dan aan individuele interviews. We stemden hiermee in vanuit verschillende **overwegingen**:

- Het thema dat we bespraken tijdens de gesprekken bevindt zich eerder op groepsniveau dan op individueel niveau, wat volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) een argument biedt om te kiezen voor focusgroepen in plaats van individuele interviews.
- Focusgroepen hebben het potentieel om gedeelde betekenisverlening en betrokkenheid te ontwikkelen en bieden ruimte om wat aangehaald wordt te bediscussiëren en verduidelijken (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011; Van der Donk & Van Lanen, 2016).
- De participanten hebben de kans om elkaar aan te vullen en elk vanuit hun eigen perspectief inbreng te leveren. Deze inbreng kan meteen bevestigd of tegengesproken worden door de andere participanten, waardoor meteen een helder beeld ontstaat over de gelaagdheid van het onderzoeksthema (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).
- De onderzoeksvragen in deze onderzoeksfase zijn niet vergelijkend van aard: we hadden niet de intentie om de visie van de verschillende betrokkenen met elkaar te vergelijken omwille van de kleine steekproef.
- Door te kiezen voor focusgroepen in plaats van individuele semigestructureerd interviews werd het mogelijk om op korte tijd veel informatie te verkrijgen (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Er werden tijdens de focusgroepen kwalitatieve gegevens verzameld over de randvoorwaarden van leren uit de betekenisvolle samenwerking en over welke uitkomsten (leerling, leraar, school) dit oplevert. Voor elke focusgroep werd een tijdsduur van maximum anderhalf uur voorzien. Door elk deelnemer werd een toestemmingsformulier ingevuld bij de start van de dataverzameling. Het gesprek werd geleid door één van de onderzoekers aan de hand van een gespreksleidraad (zie Bijlage 1). Deze leidraad bestaat uit **4 thematische vraagkaarten** en is gebaseerd op de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) en kende al een eerste toepassing in de brede onderzoeksfase (weliswaar met toen een focus op andere vraagkaarten). Via de vraagkaarten (fase 3) werd vrij naar volgorde ingezoomd op:

- de organisatorische condities rond de benoemde samenwerking,
- het leren binnen de samenwerking,

- de win-win,
- en hoe de samenwerking al dan niet in ontwikkeling is.

De **thematische vraagkaarten** bestonden uit een voor- en achterzijde en werden uitgedeeld aan de participanten. De ene zijde bevatte een toelichting die het gespreksitem, onderbouwd vanuit de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) en de bijhorende bibliografie: waarom is dit een relevant gesprekstopic? De andere zijde van de gesprekskaart bevatte, naast het centrale thema, één hoofdvraag die telkens de instap vormde voor het gesprek over dit thema. Daarnaast werden subvragen geformuleerd om het gesprek verder te verdiepen, om door te vragen. De onderzoeker kon die subvragen inzetten tijdens het gesprek waar dit nodig was, en in een volgorde die ruimte gaf om de input vanuit het kernteam logisch te volgen. Tijdens de focusgroepen toetste de onderzoeker onmiddellijk af of zij de participanten goed begrepen had door de voornaamste ideeën samen te vatten.

Er werd gestart met de vraag hoe de samenwerking al dan niet in ontwikkeling is, door stil te staan bij de historielijn van de samenwerking (Opstaele, Naert & Bonne, 2015). Aan de participanten werd gevraagd om onder andere te vertellen over de pieken in leren: Wat maakte de hoogtepunten tot leermomenten? Deze vraag gaf als vanzelf aanleiding tot getuigenissen over hoe de samenkomsten eruitzien en wat er dan precies samen gedaan wordt. Tijdens het focusgesprek werden participanten expliciet aangemoedigd om vanuit eigen persoonlijke interpretatie en **betekenisverlening** te spreken en bewaakte de onderzoeker dat het perspectief van elke aanwezige werd meegenomen over elk van de grote gespreksthema's.

We hielden een versie van de visuele samenvatting van de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) achter de hand om het denkproces van de participanten over de win-win en het leren binnen de samenwerking te ondersteunen wanneer nodig. Belangrijk is hierbij dat de participanten niet gestuurd werden in hun antwoorden: we dekten de concrete invulling van elk vakje af met een post-it. Participanten werden wel visueel ondersteund door de grote noemers van de literatuurstudie (zoals uitkomsten of waardecreatieverhalen voor leerlingen, leraren en de schoolorganisatie). Net als Opstaele et al. (2015) ontdekten we dat vragen naar verandering en meerwaarde gemakkelijker te beantwoorden waren voor de participanten dan vragen naar wat men geleerd had.

In alle cases in basisonderwijs werd het leer- en ontwikkelperspectief van zowel de externe partner als de schoolinterns bediscussieerd en verdiept. **Zowel de voorgedragen externe partner als relevante betrokken schoolteamleden** (bv. directeur, zorgcoördinator, leraren) vormden dus de participanten. De aanwezige externe partners in BOS1 waren de brugfiguur en haar coördinator, in BOS2 waren het de CLB-medewerker die pedagogisch ondersteunt en de verpleegkundige en in BOS5 ging het over deelname van vier ouders met kinderen in de lagere school en met een lopend engagement in één of meerdere ouderwerkgroepen. In totaal namen aan de drie verdiepende vervolgcases in basisonderwijs **16 participanten** deel (zie Tabel 5). Een belangrijke nuance is dat de focusgroepen erop gericht waren om de geselecteerde vervolgcases in de diepte te analyseren, waardoor een groot aantal participanten op zich geen streefdoel was. We streefden geen representativiteit na, wel diepgang. We zorgden voor heterogeniteit in de groepssamenstelling

wat betreft functie, maar ook dit was (net zoals geslacht of anciënniteit) geen afhankelijke variabele bij de onderzoeksvragen.

Het is steeds de directie die uiteindelijk de afspraakdatum met alle betrokkenen aan tafel heeft geprikt en deze heeft doorgespeeld naar de onderzoekers. Alle participanten werden attent gemaakt op het feit dat hun identiteit en hun affiliatie met een bepaalde school of specifieke organisatie niet zou worden vrijgegeven. Op die manier werd een sfeer gecreëerd waarin participanten vrijuit konden spreken. Zij tekenden bij aanvang van het gesprek ook een toestemmingsformulier (informed consent - zie Bijlage 15) waarin de onderzoekers toestemming kregen om de informatie uit het gesprek te gebruiken, mits waarborging van de anonimiteit.

	Leerkracht(en)	Beleidsondersteuner(s) (inclusief zorgleerkracht(en) of leerlingenbegeleider(s))	Directie	Externen
BOS1	0	0	1	2
BOS2	0	2	2	2
BOS5	1	1	1	4

Tabel 5. Overzicht deelnemers vervolgcases basisonderwijs.

Er werden twee digitale geluidsopnames gemaakt van elk gesprek. Daarnaast nam de onderzoeker veldnotities.

Documentenanalyse

De onderzoekers gingen op zoek naar documenten, producten of resultaten van de samenwerking en het collectief leren tussen de externe partner en het schoolteam (documentenanalyse; Baarda et al., 2005; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004). **Minimaal** waren dit:

- de netwerkkaart en alle eerdere informatie die de eerdere dataverzameling al had opgeleverd over de geselecteerde samenwerking;
- de schoolwebsite, waarop de schoolvisie werd geraadpleegd en waarop gezocht werd naar vermeldingen van de samenwerking;
- en andere vrij online toegankelijke informatie over de samenwerking. Zo werd er gegrasduind in een recente publicatie voorgesteld aan de pers naar aanleiding van de brugfigurenwerking (BOS1), in een actieplan (BOS1) en een oplistijng van ouderwerkgroepen (BOS5).

De schoolteams konden zelf nog bijkomende schoolinterne documenten aanreiken (Baarda et al., 2005). Hiervan werd slechts beperkt gebruik gemaakt, bijvoorbeeld omdat de documenten nog in opbouw waren, omdat de documenten zonder contextinformatie weinigzeggend waren, of omdat het materiaal sterk vertrouwelijk van aard was.

Deze documentenanalyse werd gebruikt als **aanvulling op de focusgroepen** en had een tweeledig doel, namelijk (1) vooraf informatie verzamelen over de samenwerking om het focusgesprek beter voor te bereiden en (2) achteraf verkregen informatie uit het focusgesprek bevestigen of uitbreiden (Yin, 2009). De documentenanalyse gaf onder andere interessante inzichten in het ontstaan van de actuele situatie of hoe hierover gecommuniceerd wordt via schriftelijke taal, afbeeldingen of symbolen (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

1.9.2 Dataverwerking in basisonderwijs

De audio-opnames en onderzoekersnota's dienden als basismateriaal bij de *within-case* analyse van de drie verdiepende vervolgcases. De audio-opnames werden herbeluisterd en relevante passages werden getranscribeerd. De documentenanalyse bood aanvullende data.

Zoals eerder aangehaald werd voor OV2 (culturele en structurele factoren die zorgen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals ook de elf cases uit de brede onderzoeksfase als data gebruikt.

Een rode draad in onze onderzoekslijn is dat we een voorkeur hebben om beschrijvende tekst en beeld te combineren in terugkoppeldocumenten naar scholen. Simultaan voor de drie basisscholen werd met 'Piktochart' een *infographic* gemaakt met een beknopte weergave van de meest prominente **schoolspecifieke onderzoeksresultaten** over de uitgelichte samenwerking (zie Bijlagen 16-18). Telkens kwamen achtereenvolgens eigen initiatieven van de externe partner aan bod, concrete voorbeelden van samenwerkingen met leraren, succesfactoren en praktische implicaties van leren die het individuele en klasinterne overstijgen. Dit wil zeggen dat er samengevat werd ingegaan op **nieuwe inzichten of praktijken die ontstaan vanuit kennisdeling op het niveau van de schoolorganisatie**. Voornoemde output met de meest opvallende zaken per samenwerking hebben we per mail terugbezorgd aan de directie van de drie betrokken basisscholen, incl. de mogelijkheid tot feedback geven op wat geportretteerd staat. We spreken hier over *member checking*: de informanten kregen de gelegenheid om de dataverwerking te corrigeren of aan te vullen. Op basis van de verzamelde data werd vervolgens theorie ontwikkeld over randvoorwaarden en leeropbrengsten van samenwerking die het schoolinterne overstijgt. Aan de verschillende betekenisgehele van elke vervolgcase werden codes toegekend (Kvale, 1996). Het theoretisch kader uit de literatuurstudie speelde een cruciale rol bij het inzichtelijk benaderen van de beschrijvingen en citaten. Het coderen zelf vormde een cyclisch proces waarbij codes voortdurend werden verfijnd en geoptimaliseerd. Zo kozen we voor de rapportering in bovengenoemde *infographic* per school voor een ruwe opdeling van randvoorwaarden in vier categorieën: organisatorisch, gezamenlijk doel, leervaardigheden of -houding en regie. De vier categorieën werden vervolgens verfijnd en opgesplitst in relevante subcomponenten.

De **horizontale analyse** (*cross-case* analyse) brengt alle opvallende onderzoeksgegevens uit de *within-case* analyses (nl. nota's en een *infographic* per samenwerking) samen ter beantwoording van de onderzoeksvragen (zie supra). Er werd op zoek gegaan naar thema's en patronen over de vervolgcases heen. Ook hier is de dataverwerking beschrijvend van aard en is er in vele gevallen een expliciete **koppeling tussen conclusies en de taal van de participant(en)** daaromtrent in

specifieke schoolcases. Bovendien bewaken de onderzoekers een kritische ingesteldheid ten aanzien van de goed-nieuws-show (cf. Halo-effect, Thorndike) die mogelijks een neveneffect is van de gekozen vervolgonderzoeksaanpak met nominaties. Tussentijdse interpretaties werden steeds tussen de onderzoekers gedeeld en kritisch besproken.

1.10 Dataverzameling en dataverwerking in secundair onderwijs

1.10.1 Dataverzameling in secundair onderwijs

Drie schoolcases uit het secundair onderwijs werden verder uitgelicht versus de externe omgeving in termen van één schooloverstijgende samenwerking met een externe (onderwijs)professional. Het gaat zoals eerder toegelicht steeds om een samenwerking met een externe partner die door de participanten als prioritair genoemd wordt. We spreken meer bepaald over **samenwerking van het (leraren)team met de volgende ‘buitenstaanders’**:

- de pedagogische begeleidingsdienst in SOS1;
- een lerend netwerk met andere secundaire scholen en welzijnspartners in SOS2;
- een lokaal bestuur (stadsdienst) in SOS5.

Enkele relevante contextkenmerken van deze scholen zijn hieronder opgenomen in Tabel 6.

	SOS1	SOS2	SOS5
Koepel	Katholiek Onderwijs Vlaanderen	Katholiek Onderwijs Vlaanderen	GO!
Ligging: Stedelijk - S Landelijk - L	L	S	S
Type: Regulier - R Buitengewoon - B	R (DBSO)	R (BSO); B*	R (BSO, TSO)
Brede school: Ja - J Nee - N	N	N	N

Tabel 6. Overzicht deelnemende scholen secundair onderwijs.

* Om de anonimiteit van de deelnemende scholen te waarborgen, werden gegevens met betrekking tot type buitengewoon onderwijs (SOS2) weggelaten.

Zoals eerder aangehaald, doorkruisten de **coronamaatregelen** de dataverzameling in het secundair onderwijs. Er werd bijgestuurd in die zin dat de dataverzameling in de drie geselecteerde cases van secundair onderwijs deels gebeurde via een ander medium (nl. een online bevraging in plaats van focusgroepen) en met een beperktere groep respondenten (nl. directies en bij SOS2 ook de externe). De gegevens werden hoofdzakelijk gebruikt ter validatie van de voorlopige resultaten en conclusies die we formuleerden op basis van de eerder verzamelde data uit het

basisonderwijs. Voor deze meervoudige gevalsstudie werd dus gebruik gemaakt van **zowel documentenanalyse als een beknopte online bevraging**. Er werd per mail of telefonisch contact opgenomen met elke betrokken directeur om het bijgestelde onderzoek toe te lichten en te kaderen.

Documentenanalyse

De onderzoekers gingen op zoek naar documenten, producten of resultaten van de samenwerking en het collectief leren tussen de externe partner en het schoolteam (documentenanalyse; Baarda et al., 2005; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004). **Minimaal** waren dit:

- de netwerkkaart en alle eerdere informatie die de eerdere dataverzameling al had opgeleverd over de geselecteerde samenwerking;
- de schoolwebsite, waarop de schoolvisie werd geraadpleegd en waarop gezocht werd naar vermeldingen van de intense samenwerking;
- en andere vrij online toegankelijke informatie over de samenwerking. Zo werd er gegrasduind in de website van het lerend netwerk (SOS2) en de website van de betrokken lokale besturen (SOS5).

De documentenanalyse gaf onder andere interessante inzichten in het ontstaan van de actuele situatie of hoe hierover gecommuniceerd wordt via schriftelijke taal, afbeeldingen of symbolen (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Op basis van deze documentenanalyse werd per vervolgcas een 'portret' opgemaakt van de geselecteerde samenwerking. Daaruit werden enkele citaten geselecteerd die dienden als input voor de online bevraging.

De externe partner uit SOS2 leverde bijkomend enkele interne documenten aan, namelijk verschillende jaarverslagen van het lerend netwerk, die werden meegenomen in de verdere analyses.

Online bevraging

Voor elke vervolgcas uit het secundair onderwijs werd **een beknopte online schoolspecifieke bevraging** opgesteld, waarvan één variant voor het schoolteam en één voor de externe partner.

De bevraging werd steeds in eerste instantie naar de schooldirectie gestuurd, met de vraag om de bevraging zelf in te vullen of te laten invullen door ander schoolteamlid dat vanuit een overkoepelend perspectief over de randvoorwaarden en implicaties van de samenwerking kon rapporteren. We boden de mogelijkheid om de bevraging ook mondeling te overlopen, naargelang de voorkeur van de respondent. Voor elke vervolgcas werd de bevraging uiteindelijk schriftelijk ingevuld door de **directie** zelf. Aan het einde van deze bevraging werd toestemming gevraagd om een gelijkaardige bevraging (met focus op randvoorwaarden) voor te leggen aan de externe partner uit de geselecteerde samenwerking.

De schriftelijke bevraging bestond uit **verschillende onderdelen**. De bevraging startte met enkele casusspecifieke treffende citaten op basis van het portret dat we opmaakten over de

geselecteerde samenwerking (cf. supra). De respondenten hadden de kans om te reageren op deze citaten of bijkomende informatie te verschaffen om de citaten te kaderen. Vervolgens konden de respondenten vrijuit reageren op de 4 hoofdvragen van de thematische vraagkaarten:

- hoe de samenwerking al dan niet in ontwikkeling is,
- de organisatorische condities rond de benoemde samenwerking,
- het leren binnen de samenwerking,
- de win-win.

Door dezelfde hoofdvragen te gebruiken als voor de vervolgcases in het basisonderwijs, kregen we over elk onderwerp ook vanuit het secundair onderwijs inbreng over deze onderwerpen.

Tot slot stonden de voorlopige onderzoeksresultaten uit de vervolgcases van het basisonderwijs opgelijst. Meer bepaald werden de belangrijkste structurele en culturele factoren die maken dat schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals (cf. OV2) en leeruitkomsten voor de leerlingen, leraren en schoolteams (cf. OV3+4) opgesomd. De respondenten konden aanvinken welke van deze randvoorwaarden en implicaties herkenbaar waren voor hen in de gekozen betekenisvolle samenwerking. Daarenboven konden ze reageren op deze voorzet met aanvullingen, suggesties of nuancerings.

Door deze werkwijze kon de bevraging tijd- en plaatsafhankelijk ingevuld worden, waardoor de belasting voor de scholen beperkt bleef, maar we wel hun kijk konden meenemen. Een duidelijk nadeel was dat de onderzoeker niet kon doorvragen op antwoorden en dat enkel het perspectief van de directie meegenomen werd. Enkel voor SOS2 bleek het mogelijk om ook de inbreng van de externe partner, namelijk de trekker van het lerend netwerk, tijdig te verkrijgen. Deze externe partner gaf de voorkeur aan de bevraging overlopen in een online mondeling gesprek. De focus lag tijdens het gesprek op het bevragen van de randvoorwaarden, maar ook de implicaties voor de school werden spontaan ingebracht door de respondent. Er werd een digitale geluidsopname gemaakt van het gesprek. Daarnaast nam de onderzoeker veldnotities.

Samenvattend werd de online schriftelijke bevraging over randvoorwaarden en implicaties voor elke vervolgcase ingevuld door de directie van de school. Aanvullend werd mondelinge inbreng verkregen van de externe partner uit SOS2, namelijk de trekker voor het lerend netwerk.

1.10.2 Dataverwerking in secundair onderwijs

Zoals eerder aangegeven, was de dataverzameling bij de vervolgcases secundair onderwijs omwille van de coronamaatregelen vooral opgezet ter validering van de voorlopige resultaten en conclusies die we formuleerden op basis van de eerder verzamelde data uit het basisonderwijs, veeleer dan als volwaardige opzichzelfstaande cases. De onderzoeksresultaten voor basisonderwijs vormden dus het basismateriaal, waarmee de gegevens uit de online bevraging (ingevuld door directie uit SOS1, SOS2 en SOS5) alsook de audio-opname en onderzoekersnota's (externe partner uit SOS2) van de vervolgcases secundair onderwijs vergeleken werden. De antwoorden op de online vragenlijst werden per onderzoeksvraag bij elkaar geplaatst. De audio-

opname werd herbeluisterd en relevante passages werden getranscribeerd. De documentenanalyse bood aanvullende data.

Per onderzoeksvraag gingen we na in welke mate de vervolgcases secundair onderwijs de eerdere bevindingen uit basisonderwijs bevestigden. We gingen dus niet alleen op zoek naar bijkomende onderbouwing voor bestaande conclusies (bevestigend), maar codeerden ook de afwezigheid van bepaalde factoren, aanvullingen en nuanceringen die deze vervolgcases boden (surplus). Deze informatie werd verwerkt en aangevuld bij de bestaande conclusies. Specifieke tekstdelen (vnl. citaten) die secundair onderwijs betreffen, staan bij de bespreking van de resultaten in kadervorm vermeld, in navolging van wat er omvattend beschreven staat als onderzoeksresultaten voor basisonderwijs.

Hoofdstuk 2: Situering, actoren en beweegredenen

In dit hoofdstuk presenteren we bij wijze van situering de verkennende *cross-case* analyse uit de brede onderzoeksfase. We gaan in op de conceptualisering die Vlaamse schoolteams geven aan collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals en we beschrijven beknopt de diversiteit van de netwerkkaarten en afwezigheden hierin. Eerst is alle samenwerking opgenomen die participanten volgens hun eigen betekenisverlening associeerden met collectief leren.

Vervolgens beschrijven we een verdiepende *cross-case* analyse en bieden we een antwoord op de onderzoeksvraag die initieel voorligt, namelijk: *Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?* Dit doen we door uit de actoreninventarisatie de meest betekenisvolle of prioritaire externe (onderwijs)professionals te identificeren waarmee schoolteams samenwerken vanuit een leer- en ontwikkelperspectief. Ook rapporteren we over vijftien beweegredenen, afkomstig uit de literatuurstudie, die ingaan op waarom schoolteams beroep doen op externe (onderwijs)professionals en waaronder leervragen schuilgaan. Als (leraren)team samenwerken met externen is immers niet samen te vatten in één reden of één doel of één leervraag. In een algemene conclusie, tot slot, nemen we een samengevat antwoord op ten aanzien van de onderzoeksvraag die in de praktijk moeilijk te pakken blijkt te zijn.

Belangrijk is dat we vanaf het tweede onderdeel (B. Actoren en beweegredenen) enkel samenwerking met externe (onderwijs)professionals onder de loep nemen, waarbij sprake is van een gepercipieerd leereffect of leerpotentieel voor het schoolteam. We beperken ons niet tot samenwerking waarbij vooraf een doelbewuste vraag werd gesteld gericht op leren van het hele schoolteam. We spreken ons ook nog niet uit over de soorten uitkomsten van het collectieve leerproces met de externe (onderwijs)professional op het niveau van de schoolorganisatie. Het volstaat dat leraren en schoolteams leereffect dan wel leerpotentieel ondervinden bij interschools of interorganisatieel samenwerken vanuit één of meerdere redenen, die geëxpliciteerd en onderhandeld kunnen worden.

We koppelen in dit hoofdstuk geregeld terug naar theoretische inzichten, die we ontleen aan de literatuurstudie die voorafging aan de focusgroepen (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Op deze manier situeren we de bevindingen uit eigen empirisch onderzoek binnen de bredere wetenschappelijke kennis.

Wanneer relevant wordt in de tekst aangegeven voor welke schoolteams (zie Tabel 1, Hoofdstuk 1: Methodologie voor een overzicht van de contextkenmerken) bepaalde inhoudelijke klemtonen of conclusies van toepassing zijn, zodat de onderbouwing van de conclusies duidelijk wordt. We veronderstellen immers niet dat de lezer alle netwerkkaarten heeft doorgenomen. Vanuit die optiek nemen we doorheen de tekst ook enkele sprekende citaten en specifieke voorbeelden voor op, weliswaar in beperkte mate omdat deze analyse bewust overkoepelend rapporteert. Voor uitgebreidere citaten of voorbeelden verwijzen we naar de netwerkkaarten (zie Bijlage).

A. Situering

Hieronder presenteren we kort de verkennende *cross-case* analyse uit de brede onderzoeksfase. We lichten de conceptualisering toe die de schoolteams geven aan collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals, met behulp van hun betekenisonderhandeling en metaforen. Vervolgens bespreken we beknopt de omvang van de netwerkkarten als geheel, de positionering van externe (onderwijs)professionals en afwezigheden.

Zoals in de methodologie werd toegelicht bij de analyserondes voor de brede onderzoeksfase, wordt in de rapportering van dit onderdeel de perceptie en betekenisverlening van de participanten aan ‘collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals’ gevolgd. Dit betekent dat alle samenwerking die participanten volgens hun eigen betekenisverlening associeerden met collectief leren, weergegeven is. Het valt op dat wat participanten zelf aanbrengen vaak aansluit bij theorievorming vermeld in de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019), maar tegelijk een bredere insteek heeft dan de uiteindelijke focus van dit onderzoek. We bedoelen hiermee dat er niet hier maar pas in volgende paragrafen (vanaf B. Actoren) door de onderzoekers doelbewust gefilterd is op praktijkvoorbeelden van samenwerking in functie van collectief leren die het niveau van de schoolorganisatie bereikt en niet blijft hangen op ofwel individueel ontwikkelde kennis ofwel op samenwerken met externen waarin geen kennisdeling aan de orde is.

2.1 Conceptualisering door participanten

2.1.1 Betekenisonderhandeling collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals

Gebaseerd op de eigen schoolcontext en door hardop na te denken, zijn de elf deelnemende schoolteams bij de start van de focusgroep elk tot eigen betekenisgeving gekomen over het begrip collectief leren door samenwerking met externe professionals. Dit bracht een heterogeniteit aan zienswijzen naar boven. Hieronder staat het resultaat van de tijd die tijdens de focusgroepen genomen is voor deze betekenisonderhandeling.

Binnen alle schoolteams associeert men collectief leren en samenwerking met externe (onderwijs)professionals zowel met een **intern als extern leerperspectief**. Er wordt vandaag duidelijk meer gedacht vanuit het schoolteam als lerende organisatie of professionele leergemeenschap (Verbiest, 2002). Binnen dit in onderwijs niet meer weg te denken format van “**leren van elkaar**”, krijgt verschillende samenwerking met externe (onderwijs)professionals vorm.

Wat betreft het leerproces, denken verschillende schoolteams (BOS1, BOS2, SOS1, SOS4) bij collectief leren algemeen aan een **wederzijds proces** van uitwisseling en delen, om zo te leren van elkaar, vanuit een open houding en vertrouwen naar elkaar toe.

Het interne leerperspectief is sterk in een aantal schoolteams. Ze denken dan ook in eerste instantie aan interne processen, bijvoorbeeld vanuit het schoolteam, kernteam, vakgroep of leerlingenbegeleider (bv. BOS1, BOS2, SOS1, SOS3). Dit sluit aan bij het intern professioneel leerperspectief dat Varga-Atkins et al. (2008) vermelden. De auteurs spreken van lerende organisaties die ‘inside out’ leren om onderwijs te veranderen en verbeteren, schoolgebaseerd. Hier ziet men collectief leren dus vooral vanuit een schoolinterne blik.

Het extern leerperspectief sluit aan bij de theorievorming rond horizontaal leren als individu of als team (Odenthal et al., 2011; Varga-Atkins et al., 2008), waarbij het leren met externe partners schooloverstijgend of in lerende netwerken plaatsvindt. De schoolcases (BOS1, BOS2, BOS3, SOS4) bevestigen op die manier wat we lezen in de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019): er zijn dwarsverbindingen tussen de lerende organisatie en het functioneren in lerende netwerken (Schiff et al., 2015; Vanblaere & Devos, 2015; Varga-Atkins et al., 2010). Onze dataverzameling geeft globaal gezien weer dat de netwerkbenadering wel degelijk voorkomt in Vlaamse schoolteams en dat collectief leren ook **interschools** en/of **interorganisatieel** opgezet kan worden (Atkinson et al., 2007; Suijs, 1999).

“Samenwerken met externe partners is het huis openzetten en binnenkijken bij elkaar en op die manier leren.” (directeur, SOS4)

Een interessante kanttekening hierbij is dat het onderscheid tussen interne en externe partners voor de participanten in sommige schoolcases als diffuus aanvoelt. Zo kan iemand naargelang zijn rol als interne of externe partner gezien worden (een zorgleraar in BOS1 die ook ondersteuner is op school) en kunnen externe partners na verloop van tijd ook aanvoelen als deel van het schoolteam of frequent aanwezig zijn op intern teamoverleg (bv. BOS1, SOS5).

Schoolteams (BOS2, BOS4, BOS5, SOS3, SOS4, SOS5) denken bij collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals doorgaans aan twee bewegingen: naar buiten gaan en naar binnen halen. Vaak komen beiden samen voor. De *within-case* analyses per school zijn doorspekt met voorbeelden van beide bewegingen. Wat meest voorkomt als denkbeeld bij het ‘naar buiten gaan’, zijn de bijscholingen die leraren extern volgen en het hospiteren van of in gesprek gaan met collega’s die geen lid zijn van het eigen schoolteam (BOS4, BOS5, SOS3, SOS6). Het kan ook gaan om leerlingen die naar buiten gaan om met experts te leren (bv. SOS5).

“Hier en daar moeten op bezoek gaan om onze kennis in huis te halen.”
(beleidsondersteuner, BOS4)

De betekenisonderhandeling omtrent ‘naar binnen halen’ sluit aan bij de theorievorming rond *outside context* expertise (Ermeling & Yarbo, 2016). Behoorlijk wat schoolteams (BOS1, BOS2, BOS3, SOS3, SOS4, SOS6) denken bij collectief leren aan het binnenbrengen van ervaring en expertise van buitenaf. Een sturingsprincipe voor dit actief op zoek gaan naar organisaties, beroepsgenoten,

werkplekken en/of instanties, is denken vanuit gezamenlijke doelen en complementaire belangen (Feys & Devos, 2015).

“Dat is soms op school, dat is soms ook als ze [pedagogische begeleiders] aansluiten op een kernteam, om van hieruit te laten breed kijken of nieuwe dingen in te brengen.” (zorgcoördinator, BOS1)

Externen betrekken die meer expertise hebben dan het schoolteam over bepaalde zaken, voedt aannames als: ‘van u kan ik iets leren’ (BOS1, BOS5) en ‘met u kan ik leerlingen samen opleiden’ (SOS1, SOS2, SOS4, SOS5, SOS6). Het valt op dat enkele schoolteams (SOS1, SOS5, SOS6) bij collectief leren snel aan **leeruitkomsten** denken die dit proces met zich meebrengt voor de school, namelijk dat in feite iedereen in de schoolorganisatie door samenwerking met anderen kan bijleren en zich kan professionaliseren (Verbiest, 2002). Deze uitkomsten hoeven zich in de conceptualisering van verschillende schoolteams niet te beperken tot het schoolteam, maar de focus kan ook liggen op het leren van leerlingen door het samen opleiden van leerlingen.

Eén van de schoolteams (SOS1) geeft ook expliciet aan dat ervaringen uit de samenwerking met externen van één of meerdere teamleden dienen **breder gedeeld** te worden in het team om het ‘collectief’ te noemen, zodat de leerprocessen niet beperkt blijven tot de teamleden die direct samenwerken met de externen. In de wens om binnen het team de kennis en ervaringen die één persoon met externen opdoet te delen. Daarin ligt voor dit team het ‘collectieve’. Het citaat hieronder maakt dit punt duidelijk.

“Collectief leren, ik zou denken dat dat alles is wat niet bij jezelf blijft. Als ik een bijscholing volg voor mezelf is dat geen collectief leren. Tenzij ik het terugbreng naar het team, dan wordt het collectief.” (leraar, SOS1)

In de literatuurstudie worden ten aanzien van beide items *transfer*, *return-on-investment*, reciprociteit en terugkomeffecten vermeld (Malm, 2015; Kirkpatrick, 2006; Rauch, 2013; Schiff et al., 2015; Suijs, 1999; Van den Beemt et al., 2018; Verbiest, 2002).

Twee schoolteams (SOS3, SOS6) geven met enige trots aan dat collectief leren van en door externe professionals ook een soort van **aantrekkingskracht** bewerkstelligt. Ze vinden het net als Kessels en Poell (2011) niet ondenkbaar dat de eigen schoolorganisatie door het hebben van een breed netwerk een vooruitstrevende, innovatieve leerplek wordt voor andere leraren. Dit hoeft niet beperkt te blijven tot de eigen scholengemeenschap, maar kan ook andere scholen aantrekken in functie van hun professionalisering en/of pedagogisch-didactisch aanbod.

2.1.2 Metaforen

Aan het einde van het focusgroepgesprek in elke schoolcase werd ruimte gemaakt voor verbeelding en verhaal. De participanten kregen namelijk allen de kans om metaforen te bedenken voor hun netwerkkaart, op basis van de visuele weergave van hun samenwerking. Het gaat met andere woorden over de metaforen die schoolteams gebruiken om hun blik op samenwerking met

externe (onderwijs)professionals gerelateerd aan collectief leren te beschrijven. Hieronder komen de hoofdlijnen van de ‘narratieven’ of verhalen aan bod.

Diverse metaforen benadrukken het perspectief dat **samenwerking** met externe partners iets toevoegt dat de eigen schoolwerking **versterkt, verrijkt en compleet maakt**. Dit coöperatieve inzicht wordt vergeleken met “een glas wijn bij een goed diner”, “een vlot bouwen”, “een dorp of leefgemeenschap” en “een puzzel” (BOS1, BOS2, BOS3, SOS5). Het schoolteam van BOS5 verwijst hierbij ook naar wederkerigheid: een gieter waar iets in- en uitvloeit. Als verrijking (nog) niet aan de orde is in een schoolteam, dan vallen de pejoratieve woorden ‘eilandgevoel’ en ‘cocon’ (BOS4).

Andere metaforen uit BOS1, SOS1 en SOS2 beklemtonen het belang van een goede communicatie en het bouwen aan een **gemeenschappelijk doel**. Hieruit spreekt de gedeelde betrokkenheid om onderwijsloopbanen van de leerlingen zo kwaliteitsvol mogelijk samen vorm te geven. De betreffende schoolteams vergelijken de sterke doelgerichtheid bijvoorbeeld met “de toren van Babel zonder spraakverwarring” en met “een parachute of trampoline die één doel heeft, nl. het kind vangen”.

“Je hebt dat grote doek met allemaal verschillende kleuren, met die kinderen. Ik weet niet hoe dat doek noemt, een parachute ja, van bij de kleuters. [...] Al die verschillende kleuren kunnen een aantal verschillende partners voorstellen, maar toch is het allemaal maar één doel en dat is dat kind vangen.” (directeur, BOS1)

Wie bij collectief leren de nadruk legt op de onderlinge relaties, op het zich **verbinden** en zich aan elkaar hechten, doet dit met de metaforen van “een spinnenweb” of “een bol wol” (BOS4, SOS5). In SOS5 komen de participanten op het einde van het focusgroepgesprek tot de conclusie dat hun netwerkkaart “georganiseerde chaos” in beeld brengt. Dergelijke verbinding kan evenwel ook in de war raken: een schoolteamlid uit SOS3 vraagt zich bijvoorbeeld af of de school in kwestie niet verstrikt is geraakt in een gesloten web en in de file staat op de Brusselse ring:

“Als ge rond Brussel de ring rondrijdt, al die viaducten en die lussen en verbindingen, maar spijtig genoeg staan ze daar af en toe wel stil.” (leraar, SOS3)

De participanten uit SOS4 gebruiken de metafoor van “doorzichtig glas” om te verwijzen naar de nodige transparantie, de openheid en het vertrouwen.

Als de focus ligt op samen **vooruitgaan** en planmatig werken, dan bedenken de schoolteamleden metaforen met een duidelijk taak- en groeiperspectief: “paard en koets”, “stevig cement”, “een boom of bloem die zich vertakt en doorgroeit”, “een goed geoliede machine”, “een raket”, “een rupsband van een tanker” of “een duizendpoot” (BOS1, BOS3, BOS5, SOS5, SOS6).

Samenvattend denken heel wat schoolteams bij betekenisverlening aan collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals doorgaans aan twee bewegingen om de eigen werking te verrijken: (1) 'naar buiten gaan' om expertise van externe partners op te zoeken en (2) expertise van externe partners 'naar binnen halen'. Men doet dit vanuit aannames als: 'van u kan ik iets leren' en 'met u kan ik leerlingen samen opleiden'. Het collectieve ligt voor schoolteams in eerste instantie in het proces met de externe partner.

Slechts één schoolteam benoemt bij de conceptualisering expliciet hoe leeruitkomsten die één schoolteamlid opdoet uit samenwerking met externe partners kunnen opgeschaald worden naar collectieve leerresultaten. Hier komt het tweede niveau van collectief leren aan bod, namelijk het doorsijpeleffect voor het gehele team. Dit kan ontstaan door de kennis en ervaringen die één persoon met externen opdoet, te delen met het team of door met meerdere betrokkenen deel te nemen in de samenwerking met externen. De participanten spreken namelijk wel regelmatig vanuit 'het schoolteam', wat een bredere participatie aan bepaalde samenwerkingen met externe (onderwijs)professionals impliceert. Leeruitkomsten hoeven zich in de conceptualisering van verschillende schoolteams niet te beperken tot het schoolteam, maar de focus kan ook liggen op het gepercipieerde leren van leerlingen door het samen opleiden van leerlingen.

Er zijn duidelijke parallellen tussen de tekstuele betekenisonderhandeling en de metaforen die de participanten aanhalen om de samenwerking met externe (onderwijs)professionals gerelateerd aan collectief leren te operationaliseren. Zo wordt er bijvoorbeeld zowel in de metaforen als betekenisonderhandeling verwezen naar wederkerigheid, het verrijken van de eigen werking, samen vooruitgaan en uitkomsten voor de leerlingen.

2.2 Verkennende actoreninventarisatie

2.2.1 Uitgebreide samenwerking of net niet

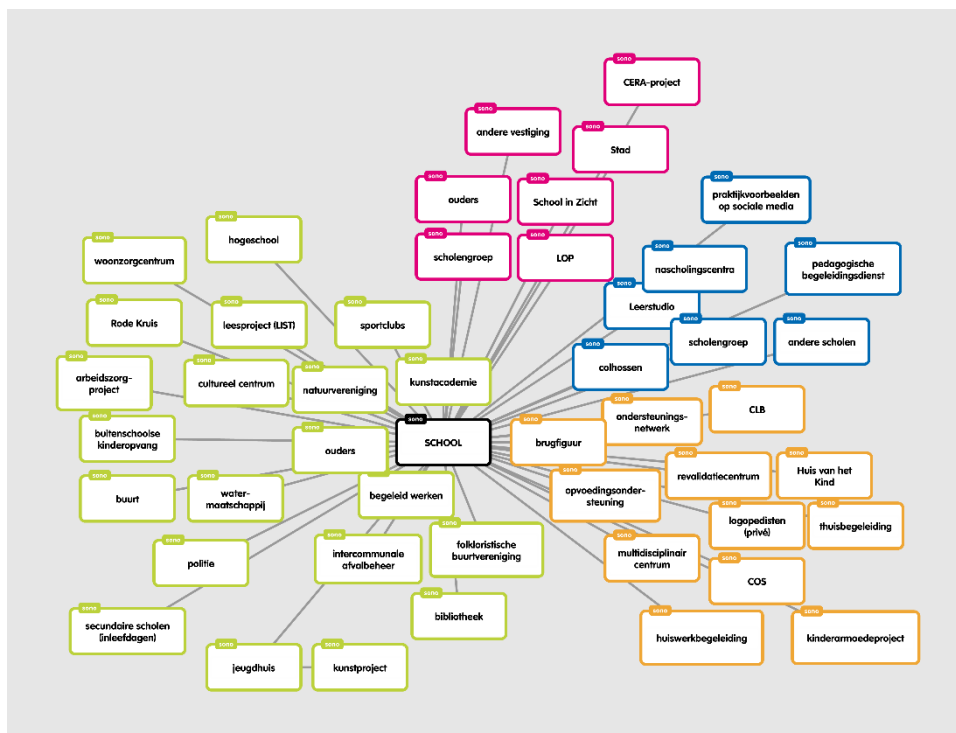
In wat volgt baseren we ons op de netwerkvisualisaties die per schoolteam opgesteld werden en op literatuur van onder andere Ugurlu (2016) over flexibele netwerkgroottes en densiteitsniveaus. De figuren die ontwikkeld zijn in *Popplet* geven in een oogopslag een beeld van de uitgebreidheid van het netwerk van elk schoolteam.

De externe partners waarmee het schoolteam naar eigen zeggen samenwerkt, gelinkt aan collectief leren, worden elk met een eigen kleur weergegeven worden in de visualisaties:

- professionalisering van het team (weergegeven in een blauw kader),
- pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen (weergegeven in een groen kader),
- zorg voor leerlingen (weergegeven in een oranje kader),
- werk en stage buiten de school (weergegeven in een rood kader),
- beleid (weergegeven in een roze kader)
- onderzoek (weergegeven in een grijs kader)

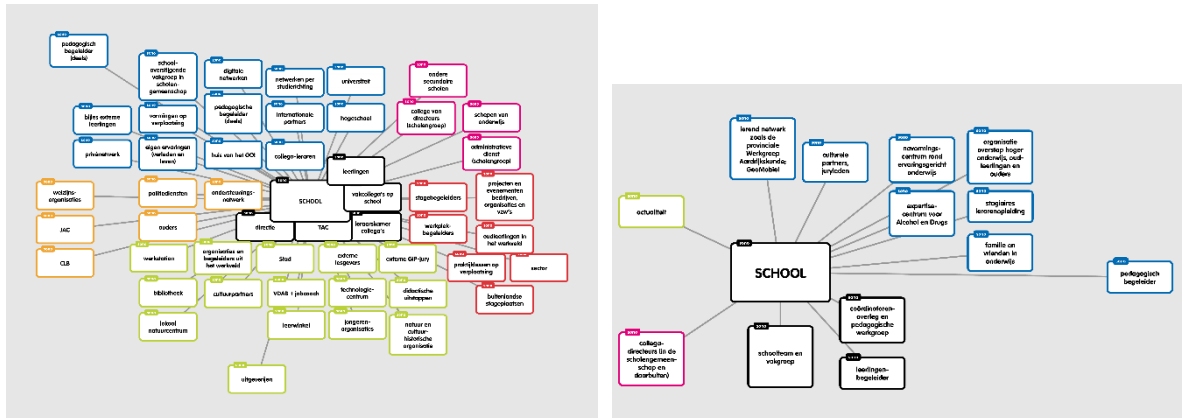
Figuur 2 biedt ter illustratie de netwerkvisualisatie van BOS3. In de bijlagen zijn de netwerkvisualisaties integraal terug te vinden.

Allereerst is het belangrijk om te vermelden dat we interpretatieve (kwalitatieve) overschouwende vergelijkingen rapporteren. Kwantitatieve analyses zijn niet mogelijk met de data die voorliggen aangezien we niet zomaar kunnen vergelijken in het aantal partners dat elk schoolteam benoemt. Vermeldingen als ‘stagebegeleiders’ en ‘stad’ kunnen in werkelijkheid tientallen partners omvatten op een bepaalde school (bv. SOS5), terwijl in andere scholen veel meer werd ingezoomd op elk van de onderliggende partners, zoals het zwembad, cultureel centrum, bibliotheek, stedelijk museum, ... (bv. SOS4).



Figuur 2. Netwerkvisualisatie van BOS3

Wanneer deze netwerkvisualisaties naast elkaar gelegd worden, valt het onmiddellijk op dat de schoolteams een breed netwerk hebben met externe (onderwijs)professionals dat ze in verband brengen met collectief leren. Uitzonderingen hierop zijn SOS3 en SOS6 die een kleiner extern netwerk lijken te hebben. In SOS3 is samenwerking met het oog op collectief leren vooral een schoolinterne zaak, terwijl in SOS6 alle huidige samenwerking met externen erg doelbewust gekozen en geëvalueerd wordt, waardoor enkel succesvolle samenwerkingen met een duidelijke win-win behouden blijven. Het is mogelijk dat Duffy en Gallagher (2017) SOS3 een school in isolatie zouden noemen en SOS6 een symbiotische partnerschool met duurzame wederkerige betrokkenheid en afhankelijkheid. Ter vergelijking hieronder in Figuur 3 een uitgebreide en diverse netwerkkaart (SOS5, links) en een beperktere netwerkkaart (SOS3, rechts).



Echter, er bestaat geen ideale grootte van een netwerk met externe (onderwijs)professionals om tot collectief leren te kunnen leiden. Zo kan de aanwezigheid dan wel afwezigheid van schoolinterne expertise over een bepaalde leervraag het ontstaan en behouden van externe samenwerking beïnvloeden (Varga-Atkins et al., 2010), maar ook bijvoorbeeld strategische keuzes (Suijs, 1999) of contextkenmerken van de school zoals de nood aan werkveldpartners om de stages van leerlingen te kunnen waarmaken (Vesterinen et al., 2017). Met andere woorden: een netwerkkaart is steeds erg contextafhankelijk en het is dan ook niet zo dat een uitgebreide netwerkkaart per definitie wenselijk of sterk is.

Naast het in kaart brengen van het bestaande netwerk op een school, is het volgens Ugurlu (2016) ook van belang om nieuwsgierig te zijn naar welke samenwerking mogelijk is ontbreekt, om structurele gaten in het netwerk te ontdekken. De verkennende *cross-case* analyse toont aan dat op één uitzondering na (BOS1) alle schoolteams afwezigheden in hun samenwerking met externe partners ervaren, gelinkt aan collectief leren. Afwezigheid wordt gezien als een probleem omdat afwezigheid van een partner tekort kan doen aan een kans op o.a. inspirerende uitwisseling onder beroepsgenoten, feedbackrondes, fondsenwerving, een brede schoolwerking en stage-overleg. Het kan gaan om ontbrekende partners, een wens tot meer diepgang van bestaande partnerschappen of een wens tot vermeerderen van betrokken partners binnen eenzelfde groep. Op elk van deze categorieën wordt hieronder dieper ingegaan.

“De vakinhoudelijke kant van de [schooloverstijgende] vakgroep mis ik. Omdat ik weet dat als je daar wel open in staat, andere vakcollega’s kennen van andere scholen, dat je daar heel veel uit haalt.” (leraar, SOS5)

De overige hiaten die in de samenwerking van schoolteams opgesomd worden, blijken erg schoolspecifiek te zijn. In een aantal gevallen kan men specifiek benoemen welke samenwerking ontbreekt, zoals een samenwerking met basisscholen en het hoger onderwijs in de buurt (SOS3) en met de lerarenopleiding (SOS4).

In een aantal andere gevallen gaat het meer om een behoefte van de schoolteams die op dit moment niet is ingevuld, zonder dat men automatisch een bepaalde externe (onderwijs)professional voor ogen heeft om dit hiaat in te vullen. Bij enkele van deze hiaten is er een duidelijke link met leerprocessen van het schoolteam (nl. een gemis aan nascholing gericht op het eigen doelpubliek in SOS2 en gemis aan een instantie die niet-commercieel cursusmateriaal uitbrengt in SOS5). De andere hiaten zijn meer gelinkt aan het leerproces van de leerlingen (bv. alternatieven voor voltijds naar school gaan in SOS4 en het geografisch verbreden van samenwerking in functie van het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen in BOS2).

De participanten in BOS3 verwijzen nog expliciet naar een hiaat voor de relationele taak van netwerken: ze missen expertise bij het verkrijgen van externe middelen en hebben extra mankracht nodig om de relaties met externen te onderhouden, om vandaaruit samen aan fondsenwerving te kunnen doen.

Naast ontbrekende partnerschappen, blijkt het merendeel van de schoolteams ook de wens te hebben om **bestaande samenwerking te versterken**. Meestal gaat het om samenwerking die wel aanwezig is in de netwerkkaart maar die veraf van de school gepercipieerd wordt. Laferrière en collega's (2012) benoemen dit in termen van 'zwakke linken' hebben. Zo geven verschillende schoolteams aan een diepgaandere samenwerking met het CLB te wensen (BOS3, SOS3, SOS4 en SOS5). Zo betreuren deze schoolteams de bereikbaarheid van CLB's omdat contacten vaak via de leerlingenbegeleider of zorgcoördinator verlopen, waardoor de afstand tussen deze partner en het schoolteam vergroot. Ook wenst men meer terugkoppeling naar het team over de stappen die met een leerling worden gezet vanuit de gedachte dat men samen de beste zorgen voor de leerling wil realiseren.

“De communicatie is niet altijd duidelijk. Wij vragen dan wel hulp, maar daar stopt het. Maar het komt niet terug wat ze met die kinderen aan het doen zijn, terwijl die kinderen hier wel op school zitten. De zorgen blijven... Als het niet goed gaat met de kinderen in je klas, dat stroomt niet zomaar van je af. Je bent daarmee begaan. Je wil dan wel graag weten wat er aan het gebeuren is, en of er iets aan het gebeuren is.” (directeur, BOS3)

Ook worden welzijnsorganisaties (SOS5), de pedagogische begeleidingsdienst (BOS3, BOS5), het ondersteuningsnetwerk (BOS5), de inrichtende macht (SOS2) en externen betrokken bij personeelszorgbewaking (BOS5) genoemd als externe (onderwijs)professionals waar men graag diepgaander of vaker mee zou kunnen samenwerken. Twee scholen met internationale samenwerking (SOS4 en SOS5) tonen echter aan dat het hier ook kan gaan om een samenwerking die men al als erg zinvol en vrij nabij percipieert en net om die reden graag wil uitbreiden of diepgaander maken. Europese actieprogramma's bieden een hefboom voor internationale instroom in partnerschappen (Crawley & Gilleran, 2011).

Tot slot kunnen afwezigheden zich ook situeren in de wens om **samenwerking aan te gaan met nieuwe organisaties** of betrokkenen binnen een categorie waar al samenwerking is. Zo blijkt uit BOS2 en SOS3 dat pedagogische studiedagen zouden kunnen verrijkt worden door meer vakexperten uit te nodigen in plaats van enkele algemene sprekers, dat BOS3 zoekt naar nieuwe samenwerking in de buurt om de brede schoolwerking verder uit te bouwen en dat SOS1 zijn stagenetwerk wil versterken.

B. Actoren, beweegredenen en leervragen/-doelen

In deze *cross-case* analyse overstijgen we de verkennende resultaten die we in de situering (zie A. Situering) rapporteerden. We beschrijven hoofdzakelijk overkoepelende resultaten en trekken beschouwende conclusies om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag die voorligt, namelijk: **Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?**

Ten eerste beantwoorden we de onderzoeksvraag door uit de **actoreninventarisatie** de meest betekenisvolle externe (onderwijs)professionals te identificeren waarmee schoolteams samenwerken vanuit een leer- en ontwikkelperspectief. Dit doen we door de externe partners te bespreken die door de schoolteams als prioritair en moeilijk vervangbaar aangeduid worden. We zetten in op prioritaire partners in navolging van wat Suijs (1999) schrijft over onderlinge afhankelijkheden in (interorganisationale) netwerken.

Ten tweede gaan we op zoek naar en rapporteren we over vijftien **beweegredenen**, afkomstig uit de literatuurstudie, die ingaan op waarom schoolteams beroep doen op externe (onderwijs)professionals en waaronder **leervragen** schuilgaan.

In een algemene conclusie, tot slot, nemen we een slotbeschouwing op ten aanzien van de onderzoeksvraag.

We herhalen graag nog eens dat we, zoals in de methodologie werd toegelicht, in dit onderdeel de onderzoeksfocus aanscherpen. We nemen nu enkel **samenwerking** met externe (onderwijs)professionals onder de loep, waarbij sprake is van een **gepercipieerd leereffect of leerpotentieel voor het schoolteam**. Dit impliceert een bepaalde kennisuitwisseling als collectief leerproces met de externe (onderwijs)professional (cf. Luther, zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015). Dit sociale leeraspect geënt op kennisdeling beschouwen we in de volgende hoofdstukken als samenwerking met externe (onderwijs)professionals in functie van collectief leren. Richtinggevend is deze werkdefinitie:

Collectief leren is leren dat de school als organisatie leerkansen biedt omdat het door kennisdeling individueel leren verbindt met teamleren.

Nog twee zaken onderliggend aan voorgaande conceptuele duiding moeten meegenomen bij het lezen van dit onderdeel. Ten eerste was het raadzaam om ons niet te beperken tot interactie waarbij vooraf een pertinente leervraag werd geformuleerd, hoewel we leren door sociale interactie vooropstellen. In navolging van wat Kwakman (2003) schrijft over collectieve

professionele leeractiviteiten gingen we uit van de idee dat er leervragen schuilgaan onder redenen voor samenwerking en uitwisseling. De achterliggende redenering is dat leerpotentieel of leerresultaten voor het team ook in grote mate voortkomen uit dialoog en interactie met anderen, los van de beweegreden achter de samenwerking. Ook samenwerking met andere primaire beweegredenen dan professionalisering zijn dus het bestuderen waard.

Ten tweede, we spreken ons nog niet uit over de uitkomsten van het collectieve leerproces met de externe (onderwijs)professional op het niveau van de schoolorganisatie. Het volstaat dat er leereffect dan wel leerpotentieel te verwachten is. We verwijzen terug naar de methodologie voor meer toelichting hierover.

2.3 Actoreninventaris: prioritaire externe partners

Om een ordening aan te brengen in de samenwerking die schoolteams aangaan in functie van collectief leren, werden prioritaire externe (onderwijs)professionals geïdentificeerd die essentieel zijn voor de participanten uit de schoolteams² en die moeilijk te vervangen zijn door andere actoren omdat ze het (leraren)team leerkansen bieden vanuit kennisdeling (Suijs, 1999).

In wat volgt geven we een beeld van types van prioritaire externe partners in het netwerk van de betrokken scholenteams, vanuit de *outside in* aanpak, namelijk schoolextern, horizontaal en netwerkgebaseerd (Varga-Atkins et al., 2008). We overlopen achtereenvolgens samenwerking met beroepsgenoten; pedagogisch begeleiders; CLB, ondersteuningsnetwerk en structurele partners in functie van zorg; ouders; socio-culturele partners; werkveld en beleidspartners.

2.3.1 Samenwerking met beroepsgenoten

In heel wat schoolteams blijkt samenwerking met beroepsgenoten prioritair te zijn. Er wordt vooral belang gehecht aan uitwisselingsmogelijkheden met **collega's uit andere scholen**, door in gesprek te gaan, materialen of bronnen uit te wisselen en door bij elkaar op bezoek te gaan (BOS1, BOS2, SOS1, SOS3, SOS4, SOS5). Participanten uit het secundair onderwijs hebben het hierbij voornamelijk over vakcollega's, waarmee uitwisseling volgens Ermeling & Yarbo (2016) '*outside context expertise*' faciliteert, die kennisverdiepend werkt.

Zoals Hatcher (2014) en Hoffman, Dahlman en Zierdt (2009) ook concluderen, valt het op dat de schoolteams in regel verwijzen naar interschoolse uitwisseling in homogene groepen: tussen leraren(teams), maar ook tussen collega's met een middenkaderfunctie of tussen de directies onderling.

² Voor SOS4 werden geen prioritaire partners geïdentificeerd door de participanten zelf omwille van tijdsgebrek tijdens het focusgesprek. Op basis van de actoreninventaris en de bijhorende uitspraken van participanten, werden de prioritaire partners voor deze school door de onderzoekers geïdentificeerd.

“We zitten samen met verschillende scholen of we werken dan ook samen. Het is niet alleen bijleren dan maar ook ervaringen uitwisselen.” (leraar-beleidsondersteuner, BOS2)

Deze samenwerking gebeurt vaak in levenden lijve, al wordt er op SOS5 ook melding gemaakt van online uitwisselingsplatformen, bijvoorbeeld binnen de scholengroep. Ook onbekenden kunnen digitaal echter inspireren, bijvoorbeeld via Facebook-groepen of onderwijsblogs. De aandacht die er in literatuur al is voor *computer-supported-collaborative-learning* (bv. Van den Beemt et al., 2015) sijpelde dus nog maar beperkt door in Vlaamse scholen. Naast bovengenoemde georganiseerde of gefaciliteerde uitwisseling, vinden enkele participanten ook de informele uitwisseling met beroepsgenoten uit hun eigen kennissen- of vriendenkring prioritair (BOS4, BOS5, SOS3, SOS5). In sommige gevallen vloeien deze informele contacten voort uit een huidige of eerdere opleidingscontext (bv. lerarenopleiding of ba-na-ba), zoals Johnson en Rakestraw (2015) suggereren.

2.3.2 Samenwerking met CLB, ondersteuningsnetwerk en partners in functie van zorg

Daarnaast blijkt ook heel wat structurele samenwerking met externe (onderwijs)professionals in functie van leerlingenbegeleiding prioritair te zijn voor schoolteams. In een aantal secundaire scholen zijn het vooral participanten die zelf met zorg bezig zijn, die deze samenwerking als prioritair aangeven. Biddle, Mette en Mercado (2018) en Pianta en collega's (2008) benoemen hierover dat een gedragen focus op gelijke onderwijskansen en inclusie bijzonder verbindend kan werken. Zo worden het **CLB** en het **ondersteuningsnetwerk** in verschillende schoolteams als prioritair aangegeven (respectievelijk BOS1, BOS2, BOS4, BOS5, SOS1, SOS2, SOS4 en BOS1, BOS2, SOS5, SOS4).

“Ze zijn de link, soms, naar andere organisaties en zij kunnen ook wel zo'n beetje advies geven ook in bepaalde situaties. [...] Zicht op de zorgkaart van de regio, weten heel veel over studietoelagen, kunnen ook kritisch zijn naar ons.” (directeur, SOS2)

“Je zit in de knoop met leerlingen of met een bepaald probleem, dan kan je bij die mensen [van het ondersteuningsnetwerk] raad gaan vragen.” (leraar-beleidsondersteuner, BOS2)

Ook de brugfiguur is voor het schoolteam van BOS1 erg betekenisvol. De participanten in SOS2, waar ook leerlingen in het buitengewoon onderwijs schoollopen, benoemen heel expliciet een lerend netwerk dat draait rond een interventiemethodiek over omgaan met kinderen en jongeren in conflictsituaties en crisissen die grensoverschrijdend gedrag stellen als prioritaire partner.

Participanten die vanuit hun functie op school nauw betrokken zijn bij zorg aan leerlingen geven nog enkele specifieke externe hulpverlenende instanties aan als prioritair, namelijk een revalidatiecentrum (BOS2, BOS4), een Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg (SOS2), en een lokale vzw die vormingen aanbiedt in de bijzondere jeugdzorg (BOS4).

2.3.3 Samenwerking met pedagogisch begeleiders

In verschillende schoolteams worden in functie van professionalisering de **pedagogisch begeleiders** als prioritaire externe ondersteuners gepercipieerd (BOS4, SOS1, SOS2, SOS4, SOS6) of de pedagogisch adviseur bij professionalisering over beleidswerk (BOS2).

“Geen PBD is ondenkbaar [PBD biedt ons leerwinst].” (directeur, SOS6)

März en collega's (2017) maken een onderscheid tussen een producttaak en een relationele taak die externen kunnen opnemen in het duurzaam vernieuwen in scholen. We vinden in het geval van pedagogisch begeleiders voorbeelden terug van beiden. Zo zijn er pedagogisch begeleiders die gewaardeerd worden omwille van hun expertise als inhoudelijk expert (producttaak), maar ook pedagogisch begeleiders die vooral als prioritair gezien worden omwille de uitwisseling die ze tussen beroepsgenoten faciliteren (relatietaak).

“Ik vind wel niet dat de pedagogische begeleiding ons echt helpt met de jongeren, maar meer vakinhoudelijk wel. Maar op die manier, indirect, is dat beter voor onze jongeren. Het is nu ook een moment dat dat iets intensiever moet gebeuren, omdat we met die nieuwe regelgeving en doorlichting zitten... ROK en zo. Iedereen is daar mee bezig en wil weten of we goed bezig zijn. Dat komt ook daardoor dat we nu meer uitkijken om samen te zitten en te leren van elkaar.” (leraar, SOS1)

2.3.4 Samenwerking met ouders

Opvallend is dat verschillende schoolteams aan **ouders** denken als prioritaire externe partners om mee samen te werken. In een aantal basisscholen gaat het om ouders die zich verenigen in een oudercomité en werkgroep ICT (BOS2, BOS5) of ouderraad (BOS3, BOS4) en die op deze manier structureel betrokken zijn bij beleidskeuzes of de werking van de school. In de meeste gevallen gaat het echter om individuele ouders die volwaardige partners zijn vanuit hun uniek expertrol als ouder van een leerling in functie van de zorg voor leerlingen (BOS1, SOS1, SOS2). Het kan ook gaan om ouders die in basisscholen het pedagogisch-didactisch aanbod in de klassen ondersteunen op vrijwillige basis, bijvoorbeeld als leesouder of door iets in de klas te brengen over hun beroep (BOS2, BOS3, BOS4, BOS5).

“Want we hebben toch wel redelijk kort contact. [...] Ook van die ouders kunnen we wel dingen leren.” (leraar-stagecoördinator, SOS2)

“Met oudercontacten ook, dan leer je de leerling soms ook wel op een andere manier kennen en bespreken we wat nodig is aan opvolging.” (leraar, SOS2)

2.3.5 Samenwerking met socio-culturele partners

In een beperkt aantal schoolteams worden prioritaire socio-culturele partners genoemd (BOS3, BOS4, SOS3, SOS5). Het gaat hoofdzakelijk om **stedelijke diensten**, zoals de bibliotheek en culturele centra (BOS3, SOS3, SOS5) of **vrijwilligers** (BOS4) in functie van het verrijken van het pedagogisch-

didactisch aanbod voor de leerlingen. Het samenwerken met voornoemde actoren faciliteert collectieve leerprocessen, zo blijkt uit de cases.

Interessant is de grote waardering in BOS3 voor het initiatief voor begeleid werken waar de school intensief en duurzaam mee samenwerkt. Iemand uit de organisatie werkt mee als ondersteuning in de peuterklas, maar ook op andere vlakken wordt het pedagogisch-didactisch aanbod verrijkt (bv. kunstproject, moestuin, fietspark) door dit initiatief.

“Ja, wekelijks of twee keer per week komt M. een halve dag bij de peuters helpen. Zij wordt figuurlijk met een euro betaald aan [het initiatief voor begeleid werken] door de ouders. Ze komt eigenlijk mee ondersteunen. Ze voelt eigenlijk wat mee als deel van het team. [...] Dat zijn mensen met een mentale beperking die hier op school komen helpen of wij gaan naar daar. Zij leren daar ook uit, zij leren sociale vaardigheden, competenties om om te gaan met kinderen die ze anders vaak niet in hun buurt hebben, of ze leren wat breder denken. In dit geval is er echt een wisselwerking, hier leren we over de grenzen heen.” (leraar, BOS3)

2.3.6 Samenwerking met het werkveld

Voor schoolteams uit het secundair onderwijs met studierichtingen waarin leerlingen veel stages moeten lopen (TSO, BSO of DBSO), zijn partners uit het **werkveld** essentieel. Dit kan zijn vanuit hun hoedanigheid als stageplaats (SOS1, SOS5, SOS6) of als externe die vakexpertise over bepaalde onderwerpen rechtstreeks of onrechtstreeks inbrengt (SOS5, SOS6). Syntra Vlaanderen is voor SOS1, als school voor DBSO, een prioritaire partner.

“Daar heeft de stage soms ook iets mee te maken, indirect. Pikken wij ook technieken op van kappers bijvoorbeeld, die het op een andere manier doen. De leerling brengt dat dan mee he: ‘Mevrouw, kijk eens even, ik moet dat zo doen.’ ‘Ik mag dat niet sus’. [...] Dat is dat ander perspectief. Ik vind dat voor mezelf ook belangrijk dat ik eens iemand heb die van buitenaf kijkt en die zegt: ‘Ah zo en zo’. Omdat wij van binnenuit kijken, je zit zo in je cirkeltje. En als zij je zeggen: ‘Daar zouden de leerlingen misschien iets meer van moeten weten’, dat je denkt: ‘Ahja, inderdaad.’” (leraar, SOS5)

“Met andere woorden: ik ga nu bijvoorbeeld, als het gaat, ga ik donderdag of vrijdag naar een bedrijf, ik ga zelf die opleiding daar volgen. [...] Dat is het grootste probleem bij ons: de afstand tussen school en nijver is veel te groot, veel te groot. [...] En dat willen we iets naar hier halen. [...] Maar dat is ons vakgebied, maar dat is anders met hun, een ASO is iets anders natuurlijk, hè.” (leraar, SOS6)

2.3.7 Samenwerking met beleidspartners

Wanneer het gaat om **beleidspartners** die als prioritair gezien worden, dan is het steeds de directeur of beleidsmedewerker die deze partner als prioritair aanduidt. Dit zijn dan ook externe (onderwijs)professionals die mee het beleid van de school vormgeven. Het gaat om andere scholen

van de koepel (BOS4), andere scholen uit de scholengroep (SOS4), de raad van bestuur van de school (BOS1) of de schoolraad (BOS4) We vinden geen voorbeelden van leraren die zelf een rol opnemen als beleidsactor, hoewel hier wel veel empirische evidentie over bestaat (zie bijvoorbeeld Alfrey, O'Connor & Jeanes, 2017). Slechts één school, namelijk SOS4, heeft duidelijke samenwerking op het vlak van **onderzoek** en vindt deze ook prioritair omwille van kwaliteitsontwikkelingskansen.

Ter samenvatting: wanneer het gaat om externe (onderwijs)professionals die prioritair en moeilijk vervangbaar zijn omdat ze het (leraren)team leerkansen bieden vanuit kennisdeling, gaat het hoofdzakelijk om beroepsgenoten; CLB, ondersteuningsnetwerk of andere partners in functie van zorg; en pedagogisch begeleiders. Ook ouders worden geregeld genoemd. Socio-culturele partners zijn voor een beperkt aantal schoolteams prioritair. Voor schoolteams waar leerlingen een grote praktijkcomponent moeten volbrengen, zijn ook werkveldpartners prioritair. Wanneer verwezen wordt naar beleidsactoren, is het systematisch de directeur of beleidsmedewerker die deze partner als prioritair aanduidt.

2.4 Beweegredenen tot samenwerking

De onderzoeksvraag die dit hoofdstuk aanstuurt is: “Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?” We linken leervragen met beweegredenen voor samenwerking in functie van leren.

Verderop staan 15 mogelijke beweegredenen uitgewerkt om in te stromen in een samenwerking met externe (onderwijs)professionals die al bestaat of die hierdoor ontstaat. Het gaat om beweegredenen om samenwerking aan te gaan en collectief leren te ambiëren. Deze beweegredenen zijn gericht op toekomstgericht onderwijs. Dit wil zeggen dat ze uitgaan van continue onderwijsverbetering, en zo dus een voedingsbodem kunnen vormen voor collectief leren omdat er leervragen onder schuilgaan. De beweegredenen worden met andere woorden besproken omdat ze structuur bieden aan waarom de participanten en schoolteams beroep doen op externe (onderwijs)professionals. De **waaromvraag** dient als trigger om (duurzaam) te gaan samenwerken met externe partners en om zo na te gaan welke leervragen/-doelen er leven bij schoolteams. We volgen hierbij de logica van Kwakman (2003) die stelt dat er eerst weloverwogen deelname aan collectieve professionele leeractiviteiten (cf. samenwerking) moet zijn vooraleer er leeruitkomsten kunnen uit voortkomen.

Verwijzend naar de theorievorming van Suijs (1999) rond interorganisationale netwerken, delen we de beweegredenen op volgens de taak-, relatie- en groeidimensie (zie Tabel 7). De theorievorming hierover is terug te vinden in de literatuurstudie: collectief leren via samenwerking met externe partners (De Smet, Ruys & Frijns, 2019). Bovendien is dat ook de plaats om meer te lezen over de koppeling van onze onderzoeksbevindingen aan deze van anderen.

Hieronder bekijken we de beweegredenen in een breder geheel van soorten contacten met externen en integreren we voorbeelden van samenwerkingen die leerpotentieel dan wel leereffect hebben. Belangrijk om bij het lezen van dit onderdeel voor ogen te houden, is dat de beste of meest ideale beweegreden niet bestaat en dat samenwerking ook kan ontstaan (en bestaan) vanuit

meerdere beweegredenen tegelijk. Bovendien zijn soms dezelfde actoren aan zet bij verschillende beweegredenen tot samenwerken in functie van collectief leren. Merk ook op dat het onderscheid tussen beweegredenen en implicaties (zie Hoofdstukken 5 en 6) soms moeilijk te maken is omdat beide concepten dicht bij elkaar liggen. Een beweegreden die werkelijkheid wordt, is dan ook een implicatie.

Taakdimensie	• om tegemoet te komen aan de generalistische benadering van zorg en leerlingenbegeleiding • om duaal leren of werkplekleren of stages te organiseren • om vakdidactiek, programma's, inhouden, leermiddelen of bronnen uit te wisselen en/of (her)ontwerpen, om doorlopende (leer)lijnen af te stemmen • om een tijdelijk project of een internationaal actieprogramma uit te bouwen • om de rol van onderzoekende professional of actief onderzoeker op te nemen • om tegemoet te komen aan decretale wensen
Relatiedimensie	• om aan incentivized netwerking te (moeten) doen • om nieuwe connecties te faciliteren en verbeteren voor leerkrachten die deze sociale kansen op school niet vinden • om mensen en knowhow te verbinden, om zo geëngageerd aan co-creatie te doen
Groeidimensie	• om zonder meer op een (lokaal) netwerk te kunnen terugvallen • om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen, om de reflectieve professional te versterken • om duurzame innovatie- en veranderingsprocessen te observeren, bevragen, hospiteren, bestuderen en/of implementeren • om door samenwerking de leerlingenprestaties te verhogen • om aan kwaliteitsontwikkeling te doen • om aan bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting te doen op vlak van budget, personeel, infrastructuur, ...

Tabel 7. Overzicht van 15 beweegredenen geordend volgens taak-, relatie- en groeidimensie.

2.4.1 Taakdimensie

Om tegemoet te komen aan de generalistische benadering van zorg en leerlingenbegeleiding

Vrijwel alle schoolteams zoeken structurele samenwerking op met externen om zorg of leerlingenbegeleiding te realiseren. Zicht krijgen op wat de behoeften en zorgvragen van de leerlingen zijn en hierop inspelen door de realisering van trajecten en begeleiding op maat leven sterk als drijfveren. Het kan gaan om thematische zorgvragen, zoals omgaan met leerlingen met autismespectrumstoornissen, maar ook om urgente kwesties zoals agressie, grensoverschrijdend gedrag en mentale gezondheid.

De resultaten geven aan dat er bij zorgcontexten vaak doelgericht gezocht wordt naar **gedragenheid vanuit een sterker schooloverstijgend kader**. Externe (onderwijs)professionals zijn

vooral aan zet bij specifieke situaties van leerlingen die vragen om **bijkomende expertise en ondersteuning** binnen de schoolwerking. Zo worden het CLB maar ook ondersteuners in het regulier onderwijs (verbonden aan ondersteunings- of expertisenetwerken) door bijna alle schoolteams (BOS1, BOS2, BOS3, BOS5, SOS1, SOS2, SOS4, SOS5, SOS6) vermeld als belangrijke partners bij leerlingen die uitbreiding van zorg nodig hebben. Tot nu toe rapporteert één derde van de betrokken schoolteams (BOS1, BOS2, SOS4, SOS5) echter wel eerder beperkte praktijkervaring te hebben met een ondersteuningsnetwerk in de begeleiding van leerlingen met specifieke zorgen. Ook paramedici (bijvoorbeeld externe logopedisten, kinesisten en psychologen) en revalidatiecentra worden regelmatig vernoemd.

In samenspraak met de ouders brengen deze externe professionals expertise op school binnen die complementair is aan de ervaringen van de teamleden. Deze externen bieden niet alleen ondersteuning of begeleiding aan de leerlingen, maar kunnen ook bijdragen aan de professionalisering van het schoolteam en aan onderwijsinnovatie, bijvoorbeeld door beschikbaar te zijn voor vragen of doordat leerkrachten hen regelmatig aan het werk zien tijdens de begeleiding of dat er over de betreffende aanpak kennis gedeeld wordt. Het valt in deze wederom op dat schoolteams kansen zien tot collectief leren in het samenwerken met externen/deskundigen die meer expertise hebben over bepaalde onderwerpen of met externen die een vaardigheid bezitten die ze zelf niet hebben.

Vanuit zorgoogpunt waarderen de participanten naast expertise ook het **andere perspectief** dat externe partners kunnen binnenbrengen in de begeleiding van de leerlingen en het feit dat ze door samenwerking **onderwijsloopbanen** kunnen **ondersteunen**.

“Ook dat ze [de ondersteuner] al ervaring heeft met kinderen waar extra zorgen bij nodig is. Je weet dat als je een vraag stelt, dat je niet eerst een hele resem verantwoordingen moet afleggen over wat je al gedaan hebt. Ze denkt echt meteen mee vanuit de concrete hulpvraag die er op dat moment is. Ze geeft ideeën om uit te proberen en lukt dat niet, dan kijken we samen verder. Het is directer, je kan er meteen mee aan de slag, waardoor je in de beschikbare tijd meer kan bereiken.” (leraar, BOS3)

“Naar keuzes van jongeren toe, kunnen zij [CLB], zij zijn heel adviserend. Als ge als klastitularis zelf een vraag hebt over iets, kunt ge ook altijd terecht daar, denkt graag mee over een oplossing.” (leraar, SOS2)

Meerdere respondenten geven terzijde wel aan dat er snelle wissels zijn bij deze externe partners gelinkt aan zorg en dat succes afhangt van de professionele relatie met de contactpersoon die bij regelmaat langskomt op school. Dat sluit aan bij wat März en collega's (2017) belangrijk vinden, nl. *double loop learning*. Leerdoelen formuleren en halen is geen eenzijdige kwestie, de kwaliteit van de sociale relaties en de sociale cohesie speelt evenzeer mee als opbrengst bij samenwerking (zie ook Hoofdstuk 3 over Randvoorwaarden).

Sommige leerlingen en/of hun gezinnen zijn al in begeleiding bij externen, zoals consultants (voor jongeren die onder begeleiding staan van de Jeugdrechtbank of het Ondersteuningscentrum

Jeugdzorg), begeleiders uit (gesloten) instellingen, thuisbegeleiders en opvoedingsondersteuners. In dergelijke gevallen is de samenwerking tussen het schoolteam en deze externen ook gericht op het **delen van informatie** over hoe het thuis en op school verloopt om eventueel samen de gepaste vervolgbeslissingen te nemen en uit te voeren. Een brugfiguur die vanuit de stad wordt gesubsidieerd is voor BOS1 en BOS3 een belangrijk persoon in dit ondersteuningsproces. De betrokken schoolteams waarderen hun kennis van de sociale kaart en de manier waarop ze ouders doorverwijzen zodat ze op een laagdrempelige manier de juiste hulpverlening krijgen.

“Ik heb voorzieningen, daarmee bedoel ik instellingen waar kinderen geplaatst worden en ik heb daar [naam begeleider] opgeplakt, omdat dat is een schoolbegeleidster van een van de voorzieningen en die hier al jaren leerlingen volgt en eigenlijk voor mezelf heb ik daar heel veel van geleerd. [...] ‘Je moet voor de les een bolleke wol en een lapke stof meebrengen.’ Voor de meeste kinderen is dat vanzelfsprekend. Voor kinderen die daar geplaatst zijn, zijn dat die begeleiders die dat ergens moeten gaan zoeken. Zo die dagdagelijkse dingen, daar wat alert voor zijn, weten wat er daar leeft, welke vragen en bezorgdheden zij hebben op schools vlak. [...] Dat is ook iemand die altijd naar de klastitularis en op oudercontacten gaat, en zo.” (directeur, SOS2)

Samenwerking met externe (onderwijs)professionals kan ook ontstaan in functie van **specifieke vragen** of een **doorverwijzing**. Denk hierbij aan drughulpverlening, Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg, CAW, JAC, Bednet, tolkendienst, ziekenhuis, politie, Huis van het Kind, onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers, ... Als de samenwerking zich beperkt tot doorverwijzen, liggen hier geen kansen tot collectief leren met externe professionals voor leraren of het team omdat er sprake is van eenrichtingsverkeer en eerder praktisch-organisatorische samenwerking. Dat ligt anders zodra er verdere (gezamenlijke) opvolging of terugkoppeling naar het schoolteam volgt op de doorverwijzing. In dit laatste geval liggen wel leerkansen voor het schoolteam (cf. supra).

Wat opvalt vooral voor secundair onderwijs is dat het merendeel van de samenwerking op het vlak van zorg voor leerlingen gebeurt met de leerlingenbegeleiders, en slechts indirect met leraren. Interne en externe leerlingenbegeleiders zijn frequent aan zet wanneer het gaat over (mentaal) welzijn van en zorg voor leerlingen. Opvallend is dat dit voor verschillende schoolteams niet de gewenste situatie is en dat de samenwerking met het gehele team vroeger sterker was. Dit valt bij de betrokken schoolteams (BOS3, SOS3, SOS4 en SOS5) vooral op in hun relatie met hun CLB: leraren beschrijven het CLB als afwezig en zouden verkiezen dat er breder samengewerkt wordt en vaker naar iedereen wordt teruggekoppeld (zie ook ‘Afwezigheden’). In het rapport van de commissie Struyf (2019) over de ondersteuningsnetwerken geven ondersteuners zelf ook aan dat hun taak het minst duidelijk is voor de leerkrachten die ze ondersteunen en iets duidelijker is voor zorgcoördinatoren en directies.

Een hypothese hierbij is dat specialisatie binnen een schoolteam zorgt dat enkel deze ‘gespecialiseerde teamleden’ (kunnen) deelnemen aan bepaalde samenwerking. Dit zorgt ervoor dat er meer aandacht moet gaan naar schoolinterne processen om inzichten breder te verspreiden

en aan duidelijkheid over de doelstellingen en werking van deze samenwerking (zie Randvoorwaarden).

“Die [CLB] staan veel verder van [de school]. Ik verschiet er niet van, die staan niet op de kaart. [...] Het zou nog anders zijn als de leerlingenbegeleider hier aan tafel zou zitten. Die werkt wel nog met het CLB samen.” (directeur, SOS3)

Samengevat kunnen we stellen dat schoolteams samenwerking aangaan met structurele partners (o.a. CLB) die kunnen bijdragen aan de realisering van trajecten en dus begeleiding op maat in functie van zorg aan leerlingen. Kijken naar wat de leerlingen nodig hebben; dit is een drijfveer die o.a. door het M-decreet effectief leeft in het werkveld. In de zoektocht van leraren om te kunnen inspelen op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wordt er sterk beroep gedaan op het CLB, leerlingenbegeleiders, het ondersteuningsnetwerk en op welzijnswerkers. Onze onderzoeksresultaten bevestigen een multidisciplinaire benadering van zorg en leerlingenbegeleiding en het durven stellen van nieuwsgierige vragen daaromtrent aan wie als externe partner gespecialiseerd is in de inhoud en/of procedures. De concrete voorbeelden met nadruk op zorg en leerlingenbegeleiding hierboven koppelen het leren van en met een externe onderwijsprofessional in de ruime zin aan de **implementatie van onderwijsvernieuwingen**.

Om werkplekleren, duaal leren of stages te organiseren

Een volgende beweegreden gaat over het organiseren van stages, duaal leren of werkplekleren. Deze beweegreden vinden we logischerwijs vooral terug bij schoolteams in secundaire scholen, zowel het (D)BSO als TSO (SOS1, SOS2, SOS4, SOS5, SOS6). Schoolteams zoeken **stageplaatsen bij bedrijven, organisaties, vzw's of zorginstellingen** zodat hun leerlingen binnen de lesuren **ervaringen** kunnen opdoen die op school niet beschikbaar zijn, bijvoorbeeld gericht op bepaalde materialen of branches. Ook de werkgevers waarbij de leerlingen de beroepsopleiding in het DBSO alternerend volgen, vallen hieronder, omdat vanuit een wederzijdse samenwerking met hen de opleiding van de jongere concreet wordt vormgegeven en de leerlingen werkervaring opdoen (SOS1). SOS5 vermeldt ook enkele buitenlandse stageplaatsen.

Vaak is nauw contact tussen leraar en stagementor in het werkveld kenmerkend. Er gaat veel tijd en aandacht naar het zoeken van stageplaatsen en stagementoren, omdat de schoolteams geloven dat ze essentieel zijn om leerlingen zaken aan te leren in de praktijk.

“Dat is een belangrijke relatie, want wij vertrouwen onze leerlingen voor hun praktijk toe aan die stagementoren, dus de selectie van mijn winkels is belangrijk. Ik wil dat die ondersteuning goed gebeurt, dat ze niet zomaar zeggen: ‘Nu heb ik iemand gratis om de winkelrekken aan te vullen.’ Maar wel de opleiding, begeleiding, ondersteuning ook.” (leraar, SOS5)

De leerlingen **voorbereiden op het beroep** en de theorie in praktijk omzetten zijn daarbij de voornaamste doelen. Daarnaast wordt het aanleren van een **werkmentaliteit** bij leerlingen vermeld. De directeur van SOS2 is bijkomend bekommerd om **studiebekrachtiging** in het nadenken

over het waarom van het samenwerken met externen bij werk en stage: “we willen hun curriculum tot een goed einde brengen, goed onderwijs geven zodanig dat ze een waardevol diploma hebben”.

Onderstaande citaten geven voorbeelden van hoe er tussen het werkveld en leraren kennis en praktijken worden gedeeld. Deze kennisdeling kan rechtstreeks gebeuren, maar opmerkelijk, ook onrechtstreeks via de leerlingen. Schoolteams geven aan dat ze op basis van deze inbreng niet alleen zelf nieuwe kennis opdoen die ze integreren in hun lessen, maar ook hun opleiding als geheel kritisch leren bekijken en kunnen bijstellen waar nodig.

“Daar heeft de stage soms ook iets mee te maken, indirect. Pikken wij ook technieken op van kappers bijvoorbeeld, die het op een andere manier doen. De leerling brengt dat dan mee he: ‘Mevrouw, kijk eens even, ik moet dat zo doen.’ ‘Ik mag dat niet sus’. [...] Dat is dat ander perspectief [dat je binnenbrengt door in gesprek te gaan met werkveldpartners]. Ik vind dat voor mezelf ook belangrijk dat ik eens iemand heb die van buitenaf kijkt en die zegt: ‘Ah zo en zo’. Omdat wij van binnenuit kijken, je zit zo in je cirkeltje. En als zij je zeggen: ‘Daar zouden de leerlingen misschien iets meer van moeten weten’, dat je denkt: ‘Ahja, inderdaad.’ ” (leraar, SOS5)

“Met andere woorden: ik ga nu bijvoorbeeld, als het gaat, ga ik donderdag of vrijdag naar een bedrijf, ik ga zelf die opleiding daar volgen. [...] Dat is het grootste probleem bij ons: de afstand tussen school en nijver is veel te groot, veel te groot. [...] En dat willen we iets naar hier halen. [...] Maar dat is ons vakgebied, maar dat is anders met hun, een ASO is iets anders natuurlijk, hè.” (leraar, SOS6)

Deze beweegredenen kan er ook voor zorgen dat **schoolteams onderling** samenwerking opzoeken. Centra voor Leren en Werken (zie SOS1) werken bijvoorbeeld samen om te leren over elkaars werkwijze bij tewerkstelling van hun leerlingen. Ze nemen daarvoor contact met elkaar op vanuit gerichte vragen of ontmoeten elkaar op het lerarenoverlegplatform dual. Een ander voorbeeld zijn de snuffelstages, bijvoorbeeld binnen de OKAN-werking (SOS1, SOS4) of in functie van studieoriëntering op de overgang naar het secundair onderwijs (BOS5). Om dit te organiseren en hieruit te kunnen leren, werken schoolteams uit dezelfde regio soms samen.

Elke beroepsopleiding heeft zijn sector. De samenwerking in het sectoraal partnerschap is volgens meerdere van de participanten (SOS1, SOS2, SOS5) belangrijk omwille van het **overleg, de informatie die gedeeld wordt** (bv. vakantieregeling) en **inspiratie voor cursusmateriaal**, al is dit eerder beperkt tot bepaalde sectoren (bv. kapper, horeca).

Samengevat, er wordt door alle deelnemende secundaire scholen met technische of beroepsgerichte opleidingen intensief samengewerkt in functie van oriënterings-, evaluatie- of tewerkstellingsvragen. De schoolteams hechten veel belang aan leerlingen samen opleiden. **Toekomstgerichtheid** vindt men belangrijk: als schoolteam gericht zijn op het toekomstige beroep en/of de studiekeuze van de leerlingen. Stageplaatsen en praktijklessen op verplaatsing blijken nodig om **zo kort mogelijk aan te sluiten bij het werkveld** en zijn professionals ter plekke. Ook in

internationale literatuur staat veel geschreven over werkplekleren in relatie tot het organiseren van kennisnetwerken (Roelofs, 2002; Schelfhout, 2018; Vesterinen et al., 2017).

Om vakdidactieken, programma's, leermiddelen, inhouden of bronnen uit te wisselen en/of te (her)ontwerpen; om doorlopende leerlijnen af te stemmen

In het **basisonderwijs** is het opvallend hoeveel samenwerking met externe partners er is om samen het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen te verrijken. Hoewel slechts één basisschool (BOS3) zich profileert als brede school, vinden we deze **brede schoolgedachte** wel terug bij alle basisscholen, waar de focus om buiten de eigen muren te kijken in functie van leren inherent deel uitmaakt van de schoolwerking.

Het valt op dat basisscholen 'natuur' en 'kunst' als centrale thema's kiezen om rond aan de slag te gaan en samenwerking met externe partners rond op te zoeken en uit te bouwen. Rond de thema's 'cultuur', 'sport' en 'milieu' is er vaak samenwerking met stedelijke diensten en stedelijke centra, wat uitmondt in bijvoorbeeld (voor)leesprojecten en initiatielessen. Daarnaast is er heel wat samenwerking voor het vormgeven aan leeruitstappen, bijvoorbeeld naar een woonzorgcentrum, politie en Rode Kruis Vlaanderen. Deze samenwerkingen zijn meestal beperkt qua contactfrequentie maar vaak wel constant over de schooljaren heen.

Andere zinvolle samenwerking is er met vrijwilligers of ouders die als gastspreker op school langskomen met een welbepaalde professionaliteit (bijvoorbeeld ICT, wetenschappen of techniek) of engagement (bijvoorbeeld als leesouder), om zo leerwinst te halen uit het plaatsen van leerinhouden in betekenisvolle contexten.

De manier waarop deze externe partners het pedagogisch-didactisch aanbod voor de leerlingen verrijken en invullen, kan erg inspirerend zijn voor leraren zelf en kunnen doorsijpeleffecten hebben.

“Ik noteerde leesouders en leesgrootouders omdat ze ook een andere manier van aanpakken hebben bij de kinderen.” (leraar, BOS2)

“Ik denk ook vaak dat iemand die extern komt, dat die meer expertise heeft en meer aandacht gaat krijgen vanuit de kinderen dan wanneer ik dat zou doen. De verwondering en verbazing is groter als iemand komt vertellen vanuit zijn passie en van wat hij kan.” (leraar, BOS3)

Ook vele secundaire scholen hebben een rijke samenwerkingstraditie met externe partners om het pedagogisch-didactisch aanbod voor leerlingen te verrijken. Het gaat voornamelijk om partners waar vakleerkrachten of werkgroepen zelf contact mee zoeken vanuit de meerwaarde die de externe partner kan bieden om **de lesinhouden aan te vullen en kennis te verdiepen op basis van inhoudsexpertise of domeinconsensus** (Ermeling & Yarbo, 2016). Het gaat veelal om eerder sporadische samenwerkingen. Ook hier kan het gaan om leeruitstappen buiten het schoolterrein (bijvoorbeeld stedelijke bibliotheek, musea en praktijkateliers) of het vragen van externe professionals als gastspreker binnen de schoolmuren. Deze initiatieven zorgen voor extra

motivatie bij de leerlingen en **op deze manier vult de school de gaten in de eigen expertise of infrastructuur aan**. In zulke gevallen gaat de input van de externe om het kerncurriculum. Deze externen kunnen bovendien deel uitmaken van de externe GIP-jury of deelnemen aan het leerlingenpraatcafé. Daar zijn voorbeelden van terug te vinden in de *within-case analyses* (SOS5). Het kan ook expliciet de bedoeling zijn om de leerlingen een **bijzondere ervaring** te geven en hen hierdoor te motiveren (bijvoorbeeld workshops grimmigen en creatief bezig met materiaal bij leerlingen in het zevende jaar in SOS2).

“Het Regionaal Technologisch Centrum voor het ontlenen van materialen, zoals tilliften en dergelijke, omdat dat gratis is, maar ze geven ook workshops, zoals uitstappen. Vorig jaar zijn we ook naar de [naam hogeschool] geweest, naar het woonlabo. Dus alles wat specifiek met de vakken te maken heeft.” (leraar BSO, SOS6)

Als de bijdrage van de externe partner niet zozeer inhoudelijk is maar meer gaat om **onderwijsloopbaanbegeleiding**, dan wordt er samengewerkt met VDAB, partners in het hoger onderwijs en het CLB. Het CLB wordt hier ook besproken in het kader van specifieke workshops over sociale vaardigheden.

Uit onze dataset blijken tot slot op het vlak van collectief leren binnen samenwerking met externe professionals nog de volgende pedagogisch-didactische bijzonderheden. Ten eerste, de zuster gemeenschap bij de school wordt ingeschakeld voor **lessen godsdienst** (SOS2) en leraren doen aan collegiaal consult bij andere scholen, bijvoorbeeld i.v.m. de inhoudelijke invulling van de communie voor de kinderen van het eerste leerjaar (BOS4). In hoeverre voorgaande samenwerking bijdraagt aan een doorlopende leerlijn, zoals gesuggereerd in literatuur, is niet duidelijk (Ermeling & Yarbo, 2016; Leenheer, 2003; Schelfhout, 2018). Ten tweede, partners zoals het Rode Kruis zijn belangrijk voor het behalen van de **nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen** rond EHBO voor het secundair onderwijs (SOS6). Hiervoor heeft het schoolteam zelf geen vakbekwame leraar in huis die deze lessen kan verzorgen en het bijhorende attest kan uitreiken, modelgedrag lijkt nodig. Ten derde, **onbekende externen kunnen ook pedagogisch-didactisch inspireren**. Sociale media kunnen pedagogisch-didactisch enthousiasmeren, bijvoorbeeld via facebookgroepen voor en door leerkrachten, Pinterest pagina's en onderwijsblogs (BOS5). Mogelijks is dit ook de manier waarop een internationaal (leraren)netwerk ingang vindt door toedoen van *content area peers* (Daniels et al., 2016; Griffen & Hallett, 2017).

Het uitwisselen van vakdidactieken, programma's, leermiddelen, inhouden of bronnen is voor veel schoolteams een belangrijke beweegreden om samenwerking met externe (onderwijs)professionals aan te gaan. Dit geeft blijk van veel pedagogisch-didactische uitwisseling van *good practices* rond pedagogie en praktijken, om het aanbod voor de leerlingen te verrijken met reële contexten die passen binnen het kerncurriculum of daar een extra aan toevoegen. Schoolteams die zich samen met externe professionals buigen over onderwijskundige (her)ontwerptaken komen in onze dataset nauwelijks aan bod. *Educational design* en het cyclisch afstemmen van doorlopende leerlijnen in o.a. schooloverstijgende ontwikkelgroepen komen als onderzoeksresultaat amper voor in vergelijking met het vraaggericht uitwisselen van vakdidactieken, programma's, leermiddelen, inhouden of bronnen.

Om een tijdelijk project of internationaal actieprogramma uit te bouwen

Heel wat schoolteams zijn betrokken bij **lokale projecten** waarin schoolteams en externe partners samen worden gebracht op jaarbasis. Er wordt dan vaak een tijdelijk aanbod voor leerlingen uitgebouwd, met projectfinanciering (bijvoorbeeld van de stad). Zonder deze geldsteun kunnen schoolteams bepaalde samenwerking niet of nauwelijks continueren. Omkaderingsactoren, in dit geval de stad die financieel ondersteunt, zijn hier cruciaal om de kernactoren te doen functioneren (Suijs, 1999). Op deze manier kunnen schoolteams (BOS1, BOS3, SOS4, SOS5) een beroep doen op een brugfiguur, voortrajecten, een time-out aanpak, ... **welzijnspartners** dus.

“We hebben die samenwerking [tijdens de schooluren] dus zowel om het aanbod naar hen [de leerlingen] toe te verbreden, maar ook in de hoop dat ze hun talenten ontdekken waardoor ze in een sportclub of iets anders belanden. Dat is ook zo bij de kunstacademie.” (directeur, BOS3)

Daarnaast komt het in het basisonderwijs voor dat er tijdens de lessen op initiatief van ouders **pop-up projecten** zijn rond spinnen, slangen, muziekinstrumenten, de politie, ... Er zijn ook voorbeelden van jongerenorganisaties die gericht zijn op kunst en die bij kunstprojecten op school ingeschakeld worden (BOS3, SOS5). In het secundair onderwijs blijken cultuurhuizen en kunstacademies een pertinente rol te spelen voor (vak)leraren (SOS3, SOS4). In een secundaire school wordt projectwerking ingevuld als kortlopende bijscholingen door cultuurhuizen en kunstacademies, gericht op vakleraren kunst of Nederlands.

Bepaalde samenwerkingsprojecten tussen scholen en **educatieve partners** zijn vanuit de school zelf ontstaan in functie van een meer **efficiënte lesrealisering**. Daarbij gaat het vaak over het plaatsen van leerinhouden in zinvolle contexten. Een concreet voorbeeld is een leesproject met een basisschool uit de buurt, waarbij de school inzet op leesmotivatie en leescultuur via dagelijks lezen op school.

SOS4 en SOS5 zijn voorbeelden van schoolteams die samenwerken met **internationale partners**. Deze praktijken sluiten aan bij het advies van Hargreaves (2010) om interschoolse partnerschappen in een breder, internationaal kader te plaatsen om als *self-improving school system* te functioneren. In het kader van een lopend **Erasmus+ samenwerking** kunnen enkele leraren uit SOS5 bijvoorbeeld aan *jobshadowing* doen in het buitenland en kunnen ook leerlingen deelnemen aan uitwisselingsmomenten. De school zoekt actief naar nieuwe internationale samenwerking, getuige een recent ingediende projectaanvraag om in verschillende landen van elkaar te leren en samen het onderwijs te verbeteren.

“Nu sowieso, gekoppeld aan de buitenlandse stage, is er de *job shadowing* voor leerkrachten in het buitenland. Daar zijn we sinds een paar jaar mee bezig. Dus die leerkrachten gaan dan op verplaatsing om te ervaren hoe het is in andere scholen.” (leerlingencoördinator, SOS5)

Ter conclusie blijkt een tijdelijk project willen aangaan met (lokale) (onderwijs)professionals in zowat de helft van de cases voor te komen als beweegredenen voor samenwerking. Het valt op dat

projectwerking voornamelijk plaatsvindt vanuit de nood of vraag van leraren om leerinhouden in zinvolle contexten te plaatsen.

Om de rol van onderzoekende professional of actief onderzoeker op te nemen

In de cases wordt geen samenwerking benoemd die aangegaan is in functie van onderzoek, behalve in één secundaire school (SOS4). De school ontvangt regelmatig aanvragen om deel te nemen aan onderzoeken van universiteiten. Hoewel de school geen inspraak heeft in de leeragenda van onderzoeksprojecten, maken ze wel steeds in overleg met het schoolbestuur de bewuste keuze om al dan niet deel te nemen. De school kiest bewust voor deelname aan onderzoeksprojecten waarin de onderzoeksvraag hen aanspreekt en waarmee ze na afloop van het onderzoek zelf aan de slag willen. Daarom geeft het schoolteam een voorkeur aan deelname aan onderzoeksprojecten waarvan ze een tegenprestatie kunnen verwachten waaruit ze als team kunnen leren, zoals schoolspecifieke resultaten of een vormingsavond. Ze vinden het zinvol om zich via de onderzoeksresultaten te kunnen **positioneren** ten opzichte van andere Vlaamse scholen en om hun **kwaliteitszorg** mee te onderbouwen (zie ook beweegreden ‘Om aan kwaliteitsontwikkeling te doen’).

Zo nam de school dit schooljaar, naast dit SONO-onderzoek, deel aan de paralleltoetsen voor wiskunde van de Vlaamse overheid en aan onderzoek van diverse welzijnsorganisaties. Bovendien onderzoekt de school **zelf** het taalniveau van hun leerlingen door de taalscreenings op frequentere basis dan wettelijk verplicht af te nemen en daardoor leervorderingen in kaart te krijgen. Hoewel de samenwerking op het vlak van onderzoek erg belangrijk is voor deze school, hoeven deze samenwerking en de onderzoeksthema’s geen continuïteit te kennen op lange termijn. Dit laatste volgt slechts beperkt de suggestie van März et al. (2017) om leraren in de beroepsrol van onderzoeker-innovator onderwijsvernieuwing te laten monitoren en verduurzamen op schoolniveau.

Samenvattend kunnen we stellen dat samenwerking opzetten met de ambitie om de rol van onderzoekende professional of actief onderzoeker op te nemen, weinig gebeurt in de betrokken schoolteams. Waar deelname aan onderzoek wel gebeurt worden er luidop vragen gesteld omtrent tegenprestaties en is kwaliteitsontwikkeling het leerresultaat dat vasthangt aan de samenwerking met onderzoekers.

Om tegemoet te komen aan decretale wensen

Er zijn verschillende decretale wensen en maatregelen (bijvoorbeeld voorschriften of regelgeving) die kunnen aanzetten tot partnerschappen met externe professionals, zoals toegelicht in de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijs, 2019). Als beweegreden worden decretale wensen echter amper aangehaald.

Zo verwijst bijvoorbeeld geen enkel schoolteam zelf expliciet naar een decretale wens rond participatie op school als beweegreden. Toch lijkt **ouderparticipatie aantrekkelijk** maken bij deze beweegreden niet onbelangrijk om te vermelden. Ouderwerkgroepen worden namelijk meermaals vernoemd, zowel in basisscholen als in secundaire scholen, als volwaardige partners op het vlak

van kwaliteitsbewaking. Ze maken mee bepaalde keuzes bij de schoolwerking, bijvoorbeeld in BOS5.

“Het zijn ook mensen die creatief mee nadenken over het beleid en over de schoolorganisatie. Zelfs over de thema’s en hoe ze daar zelf aan kunnen bijdragen binnen de atelierwerking.” (directeur, BOS5)

Inzake doorlichting of over een beïnvloedende rol van de inspectie blijft het opmerkelijk stil in de schoolcases wanneer het gaat over externe (onderwijs)professional in het kader van collectief leren. In relatie tot doorlichting en nieuwe regelgeving haalt SOS1 wel kort de ondersteunende rol van de pedagogisch begeleiders aan. Dit schoolteam vindt de pedagogisch begeleiders vlot bereikbaar bij vragen om hen te begeleiden op vakinhoudelijk of beleidsmatig vlak, dus bij **interne processen van leren** op school naar aanleiding van een doorlichting.

SOS4 benadrukt wel veel belang te hechten aan een continu streven naar **onderwijskwaliteit** voor alle leerlingen en gaat op zoek naar partners die dat raamwerk vanuit gedrevenheid mee helpen ontwikkelen (zie beweegreden ‘Om aan kwaliteitsontwikkeling te doen’).

Leerkrachten als beleidsactoren op macroniveau hebben we niet ontmoet onder onze participanten. De directeur van BOS5 gaat naar koepel- of **stuurgroepoverleg** in Brussel maar over actief lid zijn van een ontwikkelgroep of een leerplancommissie was geen sprake.

Concluderend, tegemoetkomen aan decretale wensen of (nieuwe) beleidsmaatregelen wordt niet expliciet aangehaald als beweegreden tot samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Er worden geen leervragen over gesteld en mocht dit wel het geval zijn dan lijkt de pedagogisch begeleider eerst aan zet te zijn om toelichting te geven bij onderwijswetgeving.

2.4.2 Relatiedimensie

Om aan incentivized netwerking te (moeten) doen

Scholengemeenschappen en scholengroepen zijn een belangrijk voorbeeld van *incentivized* netwerking die op beleidsvlak een niet onbelangrijke rol spelen, vooral volgens onze participanten uit het secundair onderwijs (SOS4, SOS5, SOS6). Deze formele interschoolse samenwerking, gestimuleerd vanuit de overheid, levert met name iets op voor het functioneren van de school als organisatie, onder andere op het vlak van personeelszaken, financiën, energiebeheer, administratie en onderwijswetgeving.

Op pedagogisch-didactisch vlak merken verschillende schoolteams visieverschillen en concurrentiële posities van de diverse scholen ten opzichte van elkaar op. Dit maakt dat de samenwerking wisselend als zinvol wordt ervaren door leraren(teams). Eerder evaluatieonderzoek naar scholengemeenschappen leert dat er algemeen een beperkte onderlinge concurrentie ervaren wordt, maar dat deze wel een stuk hoger ligt in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs (Devos, Van Petegem, Delvaux, & Feys, 2010). Ook wordt gedeelde

verantwoordelijkheid globaal positief gepercipieerd, al blijken de neuzen van directeurs lang niet altijd in dezelfde richting te staan en kunnen er ook teveel verschillende culturen en visies zijn om efficiënt samen te werken. Net zoals in het onderzoek van Devos en collega's (2010) zien veel teamleden in voorliggend onderzoek de scholengemeenschap als een ver-van-mijn-bed-show. Voor beleidsondersteunend personeel, vooral voor directeurs, ligt dit anders. **Collega-directeurs** vormen, zowel binnen de scholengemeenschap als daarbuiten, belangrijke actoren om ervaringen uit te wisselen en om inspiratie op te doen voor schoolinterne en beleidsmatige zaken. Dit sluit aan bij de vaststelling van Devos et al. (2010) dat de verstandhouding tussen de directeurs van verschillende scholen als zeer positief wordt ervaren en dat men elkaar ondersteunt. Onze onderzoeksgegevens tonen aan dat de directeurs uit de scholengemeenschap elkaar behoorlijk veel zien. Men geeft aan dat het aantal overlegmomenten en agendapunten steeds toeneemt. Dit sluit nauw aan bij wat Feys en Devos (2015) schrijven over leidinggevendenden die **beleidsafstemming** opzoeken bij *incentivized* netwerking.

“Wij werken heel intensief samen met alle scholen van de scholengroep. Dat is zeer intens. Alles wat we gemeenschappelijk kunnen doen, doen we gemeenschappelijk.” (directeur, SOS4)

Andere voorbeelden van samenwerking die ontstaat uit *incentivized* netwerking, zijn de lokale overlegplatforms (vooral in functie van gelijke onderwijskansen van jongeren in een regio; BOS3, SOS2, SOS4) en vergaderingen in het kader van flankerend onderwijsbeleid (SOS5). Deze bijeenkomsten bieden kansen om elkaar netoverstijgend te ontmoeten, al kunnen protocols en afspraken die alle directeurs moeten volgen (bijvoorbeeld op het vlak van inschrijvingen) als een keurslijf ervaren worden.

“En ze heeft daar heel sterk het stukje onderwijs, flankerend onderwijsbeleid, in opgenomen. [...] Dus hebben ze zo’n overleg georganiseerd, zo 1x per maand, met alle secundaire scholen van [stad] en dan ook de leerwinkel, een aantal niet-onderwijspartners. Waarin het op dit moment bijvoorbeeld vooral gaat over het aantal drop-outs verminderen. Dat is nu het eerste. [...] En dat is ook een lerend netwerk, maar dan op een ander niveau.” (directeur, SOS5)

Samengevat, *incentivized* netwerking haalt onderwijsbeleid van buiten de school naar binnen (Feys & Devos, 2015), wat kan uitmonden in een sterker gedeeld interschools onderwijsbeleid. Uit onze resultaten blijkt dat directeurs in hun scholengemeenschap al sterk met elkaar samenwerken rond verschillende beleidsmatige vragen. Het blijkt daarbij gebruikelijk te zijn om collectieve leerprocessen te faciliteren via de opzet van een lerend netwerk.

Om nieuwe connecties te faciliteren en verbeteren voor leraren die deze sociale kansen op school niet vinden

Beroepsactieve individuele leraren die zich **professioneel geïsoleerd of uniek** voelen in hun eigen schoolteam, en dit gegeven benoemen als een cruciale reden om samenwerking met externe partners op te zoeken, hebben we beperkt ontmoet in het secundair onderwijs (SOS1, SOS5).

“Wij zijn wel met verschillende leraren beroepsgerichte vorming, maar elk met ons vak. Dan zoek je meer extern, omdat je minder intern kan samenwerken. Mochten we nu binnen de school met drie leerkrachten uit hetzelfde vak zijn, dan was dat niet nodig.” (leraar, SOS1)

März et al. (2017), Johnson en Rakestraw (2015) en Schelfhout (2018) verwijzen in deze naar beginnende leerkrachten en bijgevolg aanvangsbegeleiding. Burnaford (2009), Daniels et al. (2016), Malm (2015) en Schiff et al. (2015) behandelen de casuïstiek van leraren in kunstvakken.

Ter conclusie: samenwerking met externe partners om nieuwe connecties te faciliteren voor leraren die sociale kansen missen op school, vinden we beperkt terug in het secundair onderwijs voor leraren die zich professioneel geïsoleerd of uniek voelen in hun vakgebied en inhoudelijke vragen hebben. Een grote uitdaging ligt bijgevolg in het verbinden van het individuele leren van de leraar met het teamleren, om zo de school als organisatie te versterken met nieuwe inzichten.

Om mensen en knowhow te verbinden, om zo geëngageerd aan co-creatie te doen

Co-creatie is een vorm van samenwerking, waarbij alle participanten een invloed hebben op het proces en het resultaat van dit proces (Barge et al., 2008; Ehlen, van der Klink & Boshuizen, 2016; Leenheer, 2003; Masselink et al., 2008). Deze beweegreden wordt niet expliciet genoemd, maar kan gelinkt worden aan een specifieke samenwerking met **de lerarenopleiding** of **ouders** als volwaardige gesprekspartners. Stagiaires kunnen bijvoorbeeld een gunstig effect hebben op de professionalisering van leraren en vice versa (BOS1). Ook het verbinden van praktijken op school met theoretische concepten uit de lerarenopleiding, kan op dit vlak een meerwaarde bieden (SOS5). Open communicatie onder collega's en met ouders wordt hoog in het vaandel gedragen in diverse teams. Vaak komt dit erop neer dat er een vertrouwensband wordt opgebouwd om zo samen de leerweg te zoeken bij scharniermomenten in de **schoolloopbaan** van leerlingen (met specifieke onderwijsbehoeften).

“Collectief leren is ook vanuit de stagiaires die op school komen. Ik vind dus het belang van de inbreng van stagiaires groot in die zin zij worden nieuw opgeleid, en dan verwacht je dat er een wisselwerking kan zijn in die klas, dat zij iets nieuw komen aanbrengen. Dat gebeurt zelden, maar het gebeurt [...] toch een keer een andere werkvorm, een andere benadering, iets nieuw brengen, ... moet ook de leerkracht die in die klas aanwezig is kunnen aanzetten tot...” (directeur, BOS1)

Geëngageerd mensen en knowhow verbinden kan op basis van de onderzoeksgegevens ook gekoppeld worden aan samenwerking omtrent huiswerkbegeleiding, opvoedingsondersteuning in kwetsbare milieus, (begeleide) tewerkstelling en cultuuraanbod. Vooral samen leren uit specifieke **praktijksituaties** is hierbij aan de orde. Secundaire scholen TSO en BSO die leerlingen opleiden samen met het werkveld vinden zeker ook aansluiting met deze beweegredenen rond co-creatie. Voor de concrete invulling ervan verwijzen we naar wat geschreven staat bij beweegredenen ‘geïntegreerde benadering van zorg en leerlingenbegeleiding’ en ‘werkplekleren, duaal leren of stages organiseren’.

Ter conclusie kunnen we stellen dat de beweegreden gelinkt aan co-creatie weinig expliciet benoemd wordt, maar dat er veel linken zijn met andere beweegredenen (bijvoorbeeld procesbegeleidingsvragen in functie van zorg of werkplekleren/stages) waarbij ‘samen investeren in de studievoortgang van leerlingen’ het vertrekpunt is.

Om zondermeer op een (lokaal) netwerk te kunnen terugvallen

Enkel de basisschool met een zogeheten **brede schoolwerking** (BOS3) spreekt expliciet over het hebben van een **netwerkopdracht** en over het inventariseren van de huidige en mogelijke toekomstige externe partners. In de opstartfase van de brede schoolwerking beschikte de school over een coördinator die deze netwerktaak op zich nam. Deze coördinator is er op heden niet meer, waardoor het team geconfronteerd wordt met beperkte tijd en ruimte om dit te continueren. Dit betekent een zoektocht naar een evenwicht tussen dromen en ambitie voor de toekomst. Ter info, een brede schoolwerking is een samenwerking tussen verschillende sectoren, waaronder één of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren (Joos & Ernalsteen, 2011; Pirard, Ruelens & Nicaise, 2004).

Concluderend, zondermeer kunnen terugvallen op een netwerk wordt amper aangehaald als beweegreden tot samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Enkel de basisschool met een brede schoolwerking spreekt hierover expliciet en vraagt naar een coördinator voor netwerklere.

2.4.3 Groeidimensie

Om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen, om de reflectieve professional te versterken

In de elf deelnemende scholen zet men actief in op uiteenlopende samenwerking om de **professionele ontwikkeling** van het team te stimuleren. Schoolteams beseffen dé waarheid niet in pacht te hebben. Zo helpt deze samenwerking onder andere om de eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen, onderwijsvernieuwing te realiseren, eigen functioneren te evalueren en kritisch zelfbewustzijn te creëren door het inbrengen van andere perspectieven, bronnen en ideeën.

Participanten uit alle schoolteams geven aan traditionele **nascholingen** te volgen, bijvoorbeeld bij nascholingscentra, bij hogescholen en universiteiten, bij de koepels of het Departement onderwijs. We vinden zowel voorbeelden van nascholingen die op eigen initiatief van de leraar gevolgd worden als van nascholingen die door (quasi) het gehele team gevolgd worden.

“Leerstudio, dat is van het ijsbergrekenen. Zij komen niet hier op school, maar nagenoeg alle leerkrachten hier op school zijn al op bijscholing geweest daar. [...] Voor ons is de Leerstudio belangrijk voor bijscholingen, omdat iedereen het uiteindelijk moet gaan toepassen. Het is iets dat breed gedragen is in het team.”
(zorgleraar, BOS3)

“Wij staan nog niet zo ver met die functioneringsgesprekken. Om echt van een plan te spreken, dat is hier nog niet zo. Dat is een cultuur die we nog maar enkele jaren in huis gehaald hebben. Dus PO i.p.v. POP.” (beleidsmedewerker, BOS4)

Participanten hebben ook veel aan informele en formele *face-to-face uitwisseling* over pedagogisch-didactische kwesties of zorgvragen. Er zijn enerzijds voorbeelden van uitwisseling met beroepsgenoten uit andere scholen, waaronder soms ook ex-collega's of ex-medestudenten uit de lerarenopleiding (interschools). Anderzijds wordt er ook uitgewisseld met pedagogisch begeleiders, ondersteuners, werkveld, internationale partners, stagiaires en de hogeschool of universiteit (interorganisationeel). In de betrokken scholen heerst een expliciete openheid om te leren van anderen en daar ook naar op zoek te gaan, of om in te gaan op vragen van anderen om te leren van elkaars werking. Ook digitaal kan er uitgewisseld worden (bijvoorbeeld KlasCement, sociale media en digitale netwerken). Het lijkt erop dat vooral de samenwerking tussen ex-medestudenten concreet het meest vorm krijgt via digitale kanalen en persoonlijke rechtstreekse contacten.

“Omdat je daar [op informele uitwisselingsmomenten op een nascholing] veel meer je persoonlijke vragen kunt stellen. En daardoor ook veel meer gerichte antwoorden krijgt. Je kan formeel iets doen rond leerplandoelstellingen met dezelfde vakgenoten, maar het is die ene collega uit [gemeente] die je dan kent, waarbij je in de koffiepauze even vraagt: ‘Ik heb een leerlinge, dat lukt daar niet op stage, dat en dat. Heb jij dat ook al eens aan de hand gehad?’ Begrijp je wat ik bedoel? Daar haal ik meestal meer uit dan uit het formele gedeelte.” (leraar, SOS5)

De meerderheid van de schoolteams (BOS4, SOS1, SOS2, SOS4, SOS5, SOS6) doen beroep op de net- en koepelgebonden **pedagogische begeleidingsdienst** in het kader van interne professionalisering die aansluit op eigen behoefteformuleringen. Pedagogische begeleidingsdiensten kunnen echter ook optreden als procesbegeleider en facilitator voor bovengenoemde uitwisseling.

“Misschien is dat [de pedagogisch begeleider] niet per se mijn adviseur maar wel alle collega's die ik daar zie. Dat is mijn voornaamste externe. [...] Gewoon veel ontmoetingsplekken, dat vind ik heel belangrijk. Dat kan de pedagogische begeleidingsdienst zijn, maar het kan ook bijvoorbeeld de hogeschool, bijscholing of op Facebook of op Instagram. Dat zijn helemaal geen officiële instellingen, maar voor mij is een ontmoetingsplek met collega's heel belangrijk, in allerlei dingen.” (leraar-coördinator, SOS6)

Tot slot, schoolteams kiezen ervoor om samen te werken met organisaties, personen, ... die een bepaalde **expertise** hebben die een meerwaarde vormt en die niet of slechts beperkt in het team bestaat. Deze samenwerking inspireert en vermijdt dat de school zelf steeds ‘het warme water moet uitvinden’.

Wat staat zoal op de **leeragenda** van scholen die sterk zelf een beroep doen op externe (onderwijs)professionals (o.a. pedagogisch begeleiders) om zich te professionaliseren? In het secundair onderwijs zijn volgende thema's populair op basis van de onderzoeksresultaten:

- vakdidactiek en vakinhoud;
- omgaan met grensoverschrijdend gedrag in de vorm van nascholingen;
- trainingen en intervisiegroepen die de draagkracht van leerkrachten verhogen;
- beroepsregelgeving;
- preventiebeleid;
- OKAN.

Volgende items om leervragen rond op te bouwen komen meer voor in het basisonderwijs:

- zorg en leerlingenbegeleiding;
- specifieke onderwijsbehoeften;
- ICT;
- sport en cultuur;
- personeelsbeleid;
- verkeersveiligheid;
- oplossings- of herstelgericht werken met kinderen.

Ter samenvatting, in alle elf deelnemende scholen zet men actief in op uiteenlopende samenwerking om de **professionele ontwikkeling** van het schoolteam te stimuleren. Deze aandacht voor schooloverstijgende samenwerking in functie van professionele ontwikkeling vinden we ook terug in literatuur (bijvoorbeeld Ermeling & Yarbo, 2016; Hoffman et al., 2009). De samenwerking ondersteunt onder andere nieuwe inzichten en praktijkverandering, maar brengt ook andere perspectieven, bronnen en ideeën in.

Om duurzame innovatie- en veranderingsprocessen te observeren, bevragen, hospiteren, bestuderen en/of implementeren

Het observeren, bevragen en bestuderen van duurzame veranderingsprocessen bij externe partners kan ook een op zichzelf staande beweegreden zijn om samenwerking aan te gaan met externe (onderwijs)professionals).

Globaal gezien kunnen we stellen dat onze participanten als lid van een schoolteam het belang aangeven van teamleren, maar ze vinden het (nog) moeilijk om dit te realiseren met schoolexterne partners. Er zijn behoorlijk wat schoolteams die aangeven intern heel veel van elkaar te kunnen leren en zelfs dat als bovengeschild aan externe partners te vinden (BOS1, BOS2, SOS1, SOS3, SOS5). Bijgevolg lijkt het hen een goede optie om **procesbegeleiding** door een externe deskundige (bv. pedagogische begeleidingsdienst) te overwegen bij de implementatie van vernieuwingsinitiatieven die buiten de school ontwikkeld worden.

Opvallend is de bijzondere aandacht die in enkele schoolteams (BOS3, BOS5, SOS4, SOS5) wel al gaat naar '**hospiteren**' of 'collegiale visitatie' als een doelgerichte praktijk om samen te leren met

andere scholen. Het kan gaan om andere scholen in de regio, maar evengoed om scholen in het buitenland. Er wordt gericht gezocht naar een geschikte context voor een hospiteerbeurt, aansluitend bij de focus die werd bepaald voor de observatie/uitwisseling. De betrokkenen beamen allen de dubbele leerbeweging bij het hospiteren bij collega's.

“Wat ze willen zien bij het colhossen [collega's hospiteren] in andere scholen van hetzelfde onderwijsnet in de stad, dat kan vanuit twee kanten komen. Ofwel is het wat de leerkracht zelf graag ergens wil gaan zien, ofwel bekijken we wat ons team nodig heeft of wat ik als directie denk dat die leerkracht nodig heeft. Dat kan ook bijvoorbeeld in opvolging van een functioneringsgesprek of ter voorbereiding van een pedagogische studiedag.” (directeur, BOS3)

Deze beweegreden veronderstelt een duurzame **continuering en verankering** van de ingezette professionalisering (Beveridge, Gore & Mockler, 2017; März et al., 2017; Trotman, 2009; Whitty & Wisby, 2016). Bovendien houdt het verband met veranderingsprocessen die bezig zijn in onderwijs (bv. CLB van de toekomst).

Concluderend vinden we in een aantal schoolteams voorbeelden van hospiteerbeurten in andere scholen, waar observaties of uitwisselingen plaatsvinden vanuit een doelgerichte leerfocus. Tegelijk valt het op dat heel wat schoolteams dit nog moeilijk te realiseren vinden met schoolexterne partners, waarbij procesbegeleiding zou kunnen helpen om drempelvrees weg te nemen.

Om door samenwerking de leerlingenprestaties te verhogen

De zorg voor hun leerlingen is voor een groot aantal schoolteams (BOS1, BOS2, BOS4, BOS5, SOS1, SOS2, SOS4, SOS5, SOS6) een terugkerende, overkoepelende beweegreden voor veel samenwerking met externe (onderwijs)professionals; cf. beweegreden 2.1.1). Een onderliggende gedachte die door heel wat participanten expliciet benoemd wordt, is dat samen een goed zicht krijgen op de behoeften van leerlingen en hierop kunnen inspelen de leerlingenprestaties zichtbaar kan verhogen. En het hogere doel daarbij, is dat door leerlingen **tot (sterker) leren kunnen komen**.

Uit onze onderzoeksresultaten blijkt dat schoolteams menen dat partners die bijdragen aan de realisering van zorg voor leerlingen bij één of meerdere van onderstaande zaken van betekenis kunnen zijn:

- Een ander perspectief binnenbrengen in de begeleiding van leerlingen/jongeren
- Leerlingen leefwereldverbredende leerervaringen bieden
- Leerlingen hun talenten laten ontdekken
- Blik- of horizonverruiming, doordat mensen van buitenaf met een bepaalde expertise en passie die ook kunnen binnenbrengen in de klas
- Zelfconceptverandering, zichzelf leren kennen als lerende
- Zorgen dat leerlingen niet afhaken en dus wel een getuigschrift of diploma behalen (cf. door- en uitstroom)
- Leerlingen laten ontwikkelen om ze te oriënteren naar een volgende stap
- Investeren in het welbevinden

- Beroepsuitwegen voor leerlingen helder maken
- Leerdoelen behalen met specifieke ondersteuning van externe partners
- Doorverwijzen indien nodig in specifieke situaties

We kunnen veronderstellen dat de intentie om leerlingprestaties te verhogen ook onderliggend is aan andere beweegredenen, zoals het uitwisselen van vakdidactieken, programma's, leermiddelen, inhouden of bronnen of het organiseren van werkplekleren, duaal leren of stages.

Glasswell, Singh en McNaughton (2016), Jita en Mokhele (2014) en Visser (2011) gaan als onderwijsonderzoekers sterk in op **schooleffectiviteit als uitkomstvariabele** van samenwerking. Merchie et al. (2016) en van Keulen et al. (2015) stellen echter wel dat verbetering van leerlingprestaties ten gevolge van een professionaliseringsinitiatief naast de vooruitgang in andere elementen van de keten moet gelegd worden. Deze aanbeveling staat in de literatuurstudie (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) meer gedetailleerd beschreven als de *theory of improvement* (Leenheer, 2003).

Ter conclusie kunnen we stellen dat de beweegreden om door samenwerking leerprestaties te verhogen sterk aanwezig is in veel schoolteams en soms ook onderliggend is aan andere beweegredenen (bijvoorbeeld in functie van zorg en leerlingenbegeleiding). We besluiten dat onze schoolteams het erover eens zijn dat elke samenwerking met een externe (onderwijs)professional van betekenis moet zijn voor het leren van de leerlingen en dat elke vraag(verheldering) in het licht daarvan ertoe doet.

Om aan kwaliteitsontwikkeling te doen

Hoge verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs en het nodig vinden van kwaliteitsbewaking vanuit de onderzoekende blik van meerdere betrokkenen, circuleren in verschillende teams (BOS1, SOS4). Toch worden deze doelstellingen door onze participanten nauwelijks spontaan in relatie gesteld tot het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) van Inspectie 2.0. In wetenschappelijke literatuur wordt nochtans aangeraden om kwaliteitsontwikkeling te initiëren vanuit een duidelijke visie op integrale kwaliteitszorg en transfereffecten van professionalisering (Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Hatcher, 2014; Merchie et al., 2016; Schelfhout, 2018; Valckx, Devos & Vanderlinde, 2018).

Opvallend in SOS4 is de aandacht voor deelname aan **onderzoek** in het kader van de eigen kwaliteitszorg. Dit ondersteunt eerdere beweegredenen (nl. om de rol van onderzoekende professional of actief onderzoeker op te nemen en om tegemoet te komen aan decretale wensen) en sluit aan bij wat recent onderzoek aangeeft over het belang van een leer- en onderzoekscultuur als basis voor continue onderwijsverbetering en duurzame schoolontwikkeling (Carpenter, 2015; Godfrey, 2017; März et al., 2017; Ros & Van den Bergh, 2017; Tucker, 2019).

Samenvattend, hoge verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs en het nodig vinden van kwaliteitsbewaking vanuit de blik van meerdere betrokkenen, zijn in verschillende schoolteams een beweegreden om samenwerking met onderwijsonderzoekers aan te gaan. De link met het

referentiekader voor onderwijskwaliteit of de visie op kwaliteitszorg, wordt echter niet spontaan gelegd.

Om aan bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting te doen op het vlak van budget, personeel, infrastructuur, ...

Volgens onderzoeksliteratuur wordt de keuze voor het samenwerken met externe (onderwijs)professionals soms a priori ingegeven vanuit de vooraanname te zullen winnen in efficiëntie, zowel financieel als op het vlak van personeel, infrastructuur en/of expertise. Vaak heeft deze samenwerking te maken met bestuurlijke optimalisatie of **schaalvergroting** (Bullough & Baugh, 2008; Devos et al., 2010; Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Hatcher, 2014; Leenheer, 2003; Opstaele, Naert & Bonne, 2015; Ugurlu, 2016; Van den Beemt et al., 2015; Verbiest 2002; Whitty & Wisby, 2016). Kelchtermans, Janssen en Vandenberge (2003) clusteren schaalvergroting onder drie soorten die elk processen van onderwijsvernieuwing aanmoedigen: fusies, herstructureringen en samenwerkingsovereenkomsten.

Deze decretaal ingegeven beweegreden (cf. ontwerp van decreet over bestuurlijke optimalisatie in het leerplichtonderwijs) wordt niet met zoveel woorden aangehaald door de schoolteams. Vermoedelijk is er een inhoudelijke link met beweegreden 'om aan *incentivized netwerking* te (moeten) doen', bijvoorbeeld voor samenwerking met scholen uit de scholengemeenschap.

Concluderend, bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting worden niet expliciet aangehaald als beweegreden tot samenwerking met externe (onderwijs)professionals.

2.5 Conclusie

Collectief leren zien we net als Verbiest (2012) zowel als een procesvariabele als een uitkomstvariabele van leren door, van en met anderen. Onze onderzoeksresultaten helpen ons mee om collectief leren verder te conceptualiseren. Aan de ene kant formuleren schoolteams het zo dat ze samenwerking aangaan om leereffect te creëren op het niveau van de schoolorganisatie. Dit betekent dat zowel het leerproces als leerresultaat in hoge mate collectief van aard is: leraren professionaliseren zichzelf als team, met de hulp van externen. Aan de andere kant is het ook mogelijk dat er in samenwerking met externen (collectieve) leerkansen liggen, door de kennis en ervaringen die één persoon met externen opdoet, te delen met het team en hiermee aan de slag te gaan.

Dit hoofdstuk biedt een antwoord op de eerste onderzoeksvraag: **Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?** In deze eerste onderzoeksvraag wordt gefocust op samenwerking met externe (onderwijs)professionals, die gepercipieerd **leereffect dan wel leerpotentieel** heeft voor het schoolteam. Uit zowel de verdiepende als de verkennende cross-case analyse komt immers sterk naar voren dat contacten met externe organisaties en individuen leiden tot collectief leren op niveau van het schoolteam wanneer er sprake is van kennisdeling of een doorsijpeleffect naar het schoolteam.

Belangrijk is dat we ons niet beperken tot samenwerking waarbij vooraf een doelbewuste vraag werd gesteld gericht op leren van het team. Neem bijvoorbeeld student-leraren die stagelopen en doorgewinterde leraren inspireren met nieuwe werkvormen. Voornoemde praktijken hebben potentieel tot collectief leren. Betekenisgeving aan 'leervragen' kwam er - zoals verwacht - door als onderzoeker met de participanten in interactie te gaan over twee aanverwante gespreksonderwerpen, namelijk 'wie zijn prioritaire partners' en 'wat zijn diverse beweegredenen om samen te werken met verschillende externe (onderwijs)professionals'.

Wat betreft **actoren**, maakt de verdiepende cross-case analyse duidelijk wie globaal als prioritaire partner wordt beschouwd om beroep op te doen bij het realiseren van gezamenlijke doelstellingen. Dit blijkt hoofdzakelijk te gaan om beroepsgenoten; CLB, ondersteuningsnetwerk of andere partners in functie van zorg; en pedagogisch begeleiders. Ook ouders worden geregeld genoemd. Socio-culturele partners zijn voor een beperkt aantal schoolteams prioritair. Voor schoolteams waar leerlingen een grote praktijkcomponent moeten volbrengen, zijn ook werkveldpartners prioritair. Wanneer verwezen wordt naar prioritaire beleidsactoren, is het systematisch de directeur of beleidsmedewerker die deze partner als prioritair aanduidt. We stellen vast dat professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en schoolteams kan gerealiseerd worden met een breed netwerk aan partners rondom de school die elk apart vanuit een specifieke reden of verwachting prioriteit kunnen krijgen.

Wat betreft **beweegredenen** onderscheiden we 15 mogelijke beweegredenen tot samenwerken, waaronder impliciet leervragen/-doelen schuilgaan die verder reiken dan het praktisch-organisatorische van de schoolwerking en één leergierige leraar. Hieronder vatten we de belangrijkste conclusies samen. We starten met de beweegredenen die het vaakst terugkomen en we kunnen op basis van onze dataset amper voorbeelden geven van schoolteams die met externe (onderwijs)professionals samenwerken rond leervragen die vooraf zorgvuldig geformuleerd worden, bijvoorbeeld binnen een werkvorm. De betrokken schoolteams gaan nauwelijks samenwerken vanuit expliciete of bewuste leervragen, maar meer vanuit een nood aan uitwisseling over leerthema's. In wat volgt gaan we dieper in op conclusies daaromtrent.

Uit de 11 cases komt sterk naar voren dat vrijwel alle schoolteams structurele samenwerking opzoeken met schoolexternen met de beweegreden van **geïntegreerde zorg of leerlingenbegeleiding**. Het kan gaan om thematische zorgvragen, zoals omgaan met leerlingen met autismespectrumstoornissen, maar ook om urgente kwesties zoals agressie, grensoverschrijdend gedrag en mentale gezondheid. Schoolteams kunnen hiervoor terecht bij paramedici of onderwijsprofessionals die in dienst zijn van een CLB, ondersteuningsnetwerk, of andere partners in functie van zorg (bv. uit een revalidatiecentrum), die bijkomende expertise en ondersteuning bieden. Het valt in onze resultaten op dat de procesbegeleiding die de betrokken externen voorzien ten gevolge van uitwisseling vaak in eerste instantie inzet op vraagverheldering. Het besluit dat schoolteams algemeen gezien over een gedragen zorgvisie beschikken en bijbehorende partners inschakelen met expertise t.b.v. inclusievraagstukken, sluit aan bij het recente onderzoek van Van Mieghem, Verschueren, Petry en Struyf (2018).

Uit de cases blijkt daarnaast dat veel participanten zich op het moment van deelname bewust zijn van hun eigen professionele ontwikkeling en deze van het team. De visuele netwerkkaarten die

gebruikt zijn als methodiek, dragen bij aan dit inzicht. Het **ondersteunen van professionele ontwikkeling en reflectie** door in reflectieve dialoog te gaan met externen, is dan ook een frequent terugkerende beweegreden tot samenwerking. Vele participanten betrekken ook huidige collega's, ex-collega's en ex-medestudenten uit de lerarenopleiding bij hun professionele contacten die van betekenis zijn om stappen te zetten tot een kritisch zelfbewustzijn als (zorg)leerkracht of beleidsondersteuner. Deze uitwisseling verloopt af en toe via *computer-supported-collaborative-learning* (CSCL) en de themazetting is volgens onze praktijkvoorbeelden vaak vakdidactisch (bv. boekpromotie om begripend lezen te motiveren in de klas) of administratief-juridisch (bv. inschrijvingsrecht). Het lijkt erop dat vooral de samenwerking tussen ex-medestudenten concreet het meest vorm krijgt via digitale kanalen.

Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals wordt door verschillende participanten op conceptueel vlak spontaan in verband gebracht met expertise verzamelen door buiten te gaan en dus aan praktijkdeprivatisering te doen (Vanblaere & Devos, 2015). Dit vertoont parallellen met de beweegreden '**duurzame innovatie- en veranderingsprocessen observeren, bevragen, hospiteren, bestuderen en/of implementeren**'. Deze beweegreden geeft in een aantal schoolteams aanleiding tot het in de eerste plaats vragen naar observaties in of uitwisselingen met andere scholen. Het valt op dat heel wat schoolteams het hospiteren van collega's, "colhossen" genoemd in de schoolcases, nog moeilijk te realiseren vinden, waarbij procesbegeleiding door bijvoorbeeld een pedagogisch begeleider zou kunnen helpen om drempelvrees weg te nemen. Leraren zijn wel degelijk te vinden voor praktijkverbetering en kennisontwikkeling maar ze kunnen dit lang niet alleen en vaak ook niet zonder inspirerende voorbeelden als toetssteen.

Vooraf in basisonderwijs maar eveneens in verschillende secundaire scholen zijn **(tijdelijke) projecten** een beweegreden om samenwerking met externen aan het gaan. Het valt op dat projectwerking voornamelijk plaatsvindt vanuit de nood om leerinhouden in zinvolle contexten te plaatsen. Nauw daaraan verbonden is de beweegreden van **vakdidactieken, leermiddelen en inhouden uitwisselen** met collega's uit de buurt en niet-leraren die een specifieke expertise hebben, om een didactisch aanbod uit te werken en verduurzamen. De insteek van collectief leren is hier het pedagogisch-didactisch aanbod voor de leerlingen te versterken. We vinden zowel bij de projectwerking als bij het uitwisselen van vakdidactiek, leermiddelen en inhouden voorbeelden van expertise vraaggericht naar binnen het schoolterrein halen (via intermediaire partners), maar evengoed van aanbodgerichte expertise buiten de school opzoeken (bij ouders en lokale besturen). Informatie uit de handleidingen is immers niet hetzelfde als ingaan op een uitnodiging tot samen leren in de reële praktijken van bijvoorbeeld sport en spel, kunsten of natuurbeleving.

Beroepsgerichte en technische opleidingen vragen om ervaringsleren met **stages, duaal leren of werkplekleren**. Vanuit die beweegreden werken verschillende schoolteams uit het secundair onderwijs samen met bedrijven, organisaties, vzw's of zorginstellingen (soms zelfs in het buitenland). Het gezamenlijke leerdoel is in dit geval ingegeven door de eindtermen van de opleiding van de leerlingen en bijhorend de vraag naar gedeelde verantwoordelijkheid bij de evaluatie ervan, co-assessment dus. Zowel de leerkracht als de werkplek/stagementor bieden een onmisbaar stuk van de opleiding van leerlingen. Bovendien vinden we in deze samenwerking kansen tot collectief leren als (vak)leerkrachten zich als lerende willen en kunnen opstellen in de nabijheid van hun leerlingen en van mentoren.

Georganiseerde regionale samenwerking met een formele, beleidsmatige agendabepaling (vanuit beweegreden **incentivized netwerking**) bereikt vooral de schoolleiding en minder de (leraren)teams. Netwerking die gaat over beleidsvraagstukken is in onze schoolcases vooral een zaak van leidinggevend en minder van leraren, tenzij er door deze laatsten vraaggericht samengewerkt wordt met o.a. pedagogisch begeleiders. Dit onderzoeksresultaat sluit aan bij eerder onderzoek dat inzicht geeft in samenwerking op initiatief van (en bijgevolg vaak onder leiding van of opgelegd door) een lokale autoriteit, scholengemeenschap of een entiteit van een bovenlokale overheidsdienst (Schodts, 2009; Sai-rat, Tesaputa & Sriampai, 2015; Hatcher, 2014; Pianta et al., 2008; Feys & Devos, 2015).

Samenwerking met externe partners om **nieuwe connecties te faciliteren voor leraren die sociale kansen missen op school**, vinden we beperkt terug in het secundair onderwijs voor leraren die zich professioneel geïsoleerd of uniek voelen in hun vakgebied. Het helpt om met nieuwsgierige vragen naar nieuwe inzichten vlot terecht te kunnen bij collega's die geen lid zijn van het schoolteam maar wel consensus hebben over het leerdomein of een gedeelde doelgroep hebben.

Vervolgens zijn er twee beweegredenen die sterk aanwezig zijn in schoolteams, maar die vaak eerder onderliggend aan vragen naar procesbegeleiding worden aangehaald dan als ultieme doel of leervraag. Het gaat hier om de beweegredenen om **samen de leerlingenprestaties te verhogen** en om aan **kwaliteitsontwikkeling te doen**. Vooral de eerste van deze beweegredenen is in veel gevallen onderliggend aan andere beweegredenen (bijvoorbeeld samenwerking met externen in functie van zorg en leerlingenbegeleiding of stages). Bovenstaande wijst ons op raakvlakken tussen beweegredenen en implicaties van collectief leren.

Tot slot zijn er enkele beweegredenen die zelden of niet expliciet aan bod komen in de bestudeerde 11 schoolcases. Zo bieden de schoolcases geen expliciete voorbeelden van samenwerking vanuit de beweegredenen **'bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting'** en **'om tegemoet te komen aan decretale wensen'**. De beweegreden gelinkt aan **mensen en knowhow verbinden om aan co-creatie te doen** wordt eveneens weinig expliciet benoemd door respondenten, maar heeft wel linken met andere beweegredenen (bijvoorbeeld in functie van zorg of werkpleklernen/stages) waarbij 'samen vormgeven vanuit een ontwerpvraag' het vertrekpunt is. Ook **zondermeer kunnen terugvallen op een netwerk** wordt amper aangehaald als beweegreden (enkel door een basisschool met een brede schoolwerking), net als het onderhouden van een duurzaam partnerschap waarbij men zelf de rol van **actief onderzoeker** opneemt om eruit te leren op schoolniveau (enkel door een secundaire school, gelinkt aan kwaliteitsontwikkeling als tegenprestatie voor deelname aan onderwijsonderzoek).

Hoofdstuk 3: Randvoorwaarden voor leren uit samenwerking met externe professionals

Er wordt geleerd door leraren en schoolteams uit samenwerking met externe (onderwijs)professionals als ...

In wat volgt, geven we een **beeld van de culturele en structurele factoren die bepalen dat leraren en schoolteams leren naar aanleiding van een samenwerking met externe (onderwijs)professionals**. Deze vraagstelling is relevant omdat samenwerking met externe (onderwijs)professionals niet automatisch tot collectief leren of een meerwaarde voor het schoolteam leidt (zie o.a. Merchie et al., 2016; Vermeir, 2019). We gaan op zoek naar succesfactoren en belemmerende factoren bij het leren van externe (onderwijs)professionals. Anders gezegd: **Wat zijn relevante randvoorwaarden die ervoor te zorgen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?**

We maken een opdeling naar culturele en structurele randvoorwaarden. We vullen deze in volgens het model van collectief leren van Verbiest (2002) zoals gepresenteerd in de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Culturele factoren vatten we op als **randvoorwaarden in de collectieve leercultuur** die betrokkenen in de samenwerking opbouwen. Het gaat daarbij om culturele elementen uit de samenwerking zelf. Elke samenwerking heeft namelijk zijn eigen leergeschiedenis, leeropvattingen, doelstellingen, interacties, etc. Deze leercultuur is vaak impliciet maar functioneert als referentiekader dat mee bepaalt hoe gemotiveerd betrokkenen (blijven) deelnemen aan de samenwerking en de bijhorende kennisdeling. Daarnaast wordt leren met en van schoolexternen beïnvloed door de situatie en de context waarin gewerkt en geleerd wordt. Dit zijn structurele randvoorwaarden. Het gaat hierbij zowel om **structurele factoren in de situatie en omgeving** van de samenwerking met de externe partner, maar ook in de eigen schoolorganisatie.

We verwijzen geregeld naar literatuur die aansluit bij de bevindingen uit dit onderzoek. Een volledig overzicht van relevante culturele en structurele randvoorwaarden is te vinden in de eerder gepubliceerde literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019).

In dit hoofdstuk verwerken we zowel gegevens uit de brede onderzoeksfase als de vervolgcases. In de brede onderzoeksfase werd er door de meeste schoolteams al expliciet gesproken over bevorderende en belemmerende factoren voor collectief leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals (m.u.v. BOS3, SOS1 en SOS4 waar deze randvoorwaarden eerder impliciet aan bod kwamen). Dit leverde al een reeks randvoorwaarden op. Deze randvoorwaarden waren echter niet de primaire focus van het gesprek tijdens de brede onderzoeksfase en werden soms beperkt uitgediept. In de uitgelichte samenwerking in de vervolgcases in het basisonderwijs bleken dezelfde randvoorwaarden sterk terug te komen en kwamen er aanvullingen naar boven. Omdat er in deze vervolgfase wel ruimte was om deze randvoorwaarden te doorgronden en concretiseren, bieden de gegevens uit de vervolgcases in het basisonderwijs dus een goede aanvulling op de gegevens uit de brede onderzoeksfase. We rapporteren de **input uit de elf cases**

(**basisonderwijs en secundair onderwijs**) uit de brede onderzoeksfase en de drie vervolgcases **basisonderwijs** geïntegreerd in de tekst in dit hoofdstuk. Bij citaten verduidelijken we waar nodig expliciet of de input uit de brede onderzoeksfase dan wel uit een vervolgcase komt. Wanneer er in de tekst over ‘vervolgcases’ gesproken wordt, gaat het dus over vervolgcases uit het basisonderwijs.

De **drie vervolgcases uit het secundair onderwijs** werden via een alternatieve onderzoeksopzet bevraagd omwille van de coronamaatregelen en worden gebruikt om de bevindingen over de randvoorwaarden af te toetsen. Deze dataverzameling biedt slechts beperkte aanvullingen op eerdere bevindingen.

In wat volgt, bespreken we eerst de randvoorwaarden in de collectieve leercultuur en vervolgens de randvoorwaarden in de situatie en omgeving van de samenwerking. We sluiten af met een conclusie.

3.1 Randvoorwaarden in de collectieve leercultuur

Uit de data kunnen we **zes relevante factoren** in de collectieve leercultuur onderscheiden in functie van collectief leren: (1) gemeenschappelijk doel, (2) erkenning voor elkaars inbreng vanuit expertise, (3) belang van verbinding en identificatie met elkaar, (4) leeropvattingen en wederkerigheid, (5) leervaardigheden en (6) doorsijpeleffect. In wat volgt, gaan we dieper in op elk van deze factoren.

De vervolgcases uit het secundair onderwijs bevestigen bijna unaniem deze zes randvoorwaarden in de collectieve leercultuur. Uitzondering is de directie uit SOS5 die de wederkerigheid in leerprocessen niet herkent als randvoorwaarde tot leren uit de samenwerking met het lokale bestuur (factor ‘leeropvattingen en wederkerigheid’). In wat volgt voegen we in de kaders bijgevolg hoofdzakelijk citaten toe uit de vervolgcases secundair onderwijs die de eerdere bevindingen ondersteunen.

We verwijzen in de tekst geregeld naar de metaforen die de schoolteams in de brede onderzoeksfase gebruiken om de netwerkk kaart van hun school te beschrijven, omdat er vaak belangrijke randvoorwaarden te linken zijn aan de beeldspraak die de schoolteams gebruiken (Zie Hoofdstuk 2).

3.1.1 Gemeenschappelijk doel

Algemeen kunnen we stellen dat leerprocessen worden gefaciliteerd wanneer betrokkenen een **gemeenschappelijk doel en belang** hebben hij hun deelname. Gezamenlijke doelgerichtheid gaat over de mate waarin alle actoren in en rond de school expliciteren wat ze belangrijk vinden en gemeenschappelijkheid vinden in wat ze willen bereiken. Dit blijkt echter een complex en veelgelaagd concept te zijn, dat niet vanzelf wordt gerealiseerd. In de data uit de brede onderzoeksfase vonden we voorbeelden van gemeenschappelijke doelen en complementaire belangen waardoor leerprocessen gefaciliteerd worden. In wat volgt, lichten we elk van deze

aspecten verder toe. Daarnaast blijkt congruentie tussen het doel van de samenwerking en doelgerichtheid van de school, maar ook van individuele deelnemers belangrijk te zijn. Ook blijkt het zinvol om de grenzen van de samenwerking af te bakenen en om doelstellingen als veranderbaar te benaderen.

In de brede onderzoeksfase komen voorbeelden aan bod die wijzen op het belang van **complementaire doelen** van deelnemers in een samenwerking (bv. BOS2, SOS4, SOS5). Als individueel belang van sommige deelnemers primeert op de gemeenschappelijke doelen, zorgt dit voor wanvertrouwen en demotivatie bij andere deelnemers. Dit heeft dus een impact op bereidheid tot samenwerking, waardoor we kunnen veronderstellen dat de samenwerking ook op een andere manier vorm zal krijgen als individueel belang primeert. Feys en Devos (2015) maakten gewag van belang van een beperkte mate van competitie tussen netwerkpartners om die gemeenschappelijke en/of complementaire doelen te kunnen waarmaken.

“Ik heb niet veel vertrouwen meer in de scholengemeenschap omdat er heel veel collega’s in zitten die niet redeneren vanuit de belangen van de scholengemeenschap maar vanuit de belangen van hun eigen school.”
(directeur, BOS2)

In de brede onderzoeksfase komt algemeen naar boven dat nascholingen een meerwaarde bieden als er sprake is van een gedeelde visie en een **heldere gedeelde doelgerichtheid**. Bijkomend blijkt dat verschillende schoolteams expliciet het gemeenschappelijke doel **om de onderwijsloopbanen van leerlingen samen met de externe partner vorm te geven** beklemtonen in de metaforen die ze gebruiken om de netwerkaart van hun school te overschouwen (BOS1, SOS1 en SOS2). Een team verwijst bijvoorbeeld naar “een parachute of trampoline die één doel heeft, nl. het kind vangen”.

“Doelgerichtheid gaat ook over ‘in functie van het kind’, dat zit daar even goed weer in. Dat komt altijd terug. Bepaalde samenwerkingen is, ja, omdat je ze nodig hebt daarvoor, hè.” (zorgcoördinator, BOS1)

“Uitwisselen van ideeën en acties, acties op mekaar afstemmen kan als het doel van de samenwerking duidelijk is en gemeenschappelijk is.” (directie, SOS5)

In de vervolgcases kunnen respectievelijk “samen school en onderwijs maken” (BOS1 en BOS5) en “samen zorg voor leerlingen uitwerken door inzichten en veranderingen uit te wisselen en samen professionalisering doen” (BOS2) als fundamentele gemeenschappelijke doelen van de betekenisvolle samenwerking beschouwd worden. Deze doelen worden steeds expliciet gemaakt en zijn duidelijk gelinkt aan leerlingen en hun leerprocessen. Katz en Earl (2010) gaven eerder al aan dat samenwerking vaak pas effectief is als die een onophoudelijke doelgerichtheid heeft op het herdenken, verfijnen en veranderen in functie van leerlingen. Onze onderzoeksresultaten suggereren in dezelfde richting dat het leren uit samenwerking versterkt wordt als **de leerling centraal staat in de doelstelling van de samenwerking**. Daarnaast valt het op dat deze doelstellingen te linken zijn aan als “belangrijk” gepercipieerde **aspecten van de eigen schoolwerking** waarrond men samenwerking met externen opbouwt en sterk collectief leren kan uitbouwen. Met deze vaststellingen sluiten we aan bij de omschrijving van netwerksamenwerking

van l'Enfant (2008), namelijk een specifieke vorm van samenwerking rond een belangrijk aspect van de eigen werking, omdat uitsluitend met anderen een meerwaarde gehaald kan worden.

“De leerlingen die dreigen uit de boot te vallen, we gaan die niet uitsluiten. Dat is de kern he. We gaan er alles aan doen om die toch op de school te houden. Of in samenwerking met welzijnspartners te kijken wat we voor hen kunnen betekenen. Een leerling buitenzetten, dan gaat hij gewoon naar de school vlak naast of achter de hoek. Omdat [naam stad] vrij klein is, was dat het uitgangspunt. [...] (1) de doelgroep, (2) de nood aan ondersteuning en (3) de werkwijze, ja, voor dat doel, dat verbindt. Dat helpt om te leren.” (trekker lerend netwerk, SOS2)

Daarmee leggen we de link tussen het doel van de samenwerking en doelgerichtheid vanuit de school (d.w.z. de mate waarin de samenwerking past bij de visie en beleidsprioriteiten van de school, de doelgroep en eindtermen) als een stimulerende factor bij collectief leren. Uit de brede onderzoeksfase en de vervolgcases blijkt dat hoe coherenter de doelen van de samenwerking zijn met de doelen van de eigen organisatie, hoe gemotiveerder deelnemers zullen zijn om bij te dragen en er vervolgens in het eigen team mee aan de slag te gaan (Fehrer & Leos-Urbel, 2016; Leenheer, 1999; Vermeir, 2019). Vermeir (2019) benoemt dit als het belang van overeenstemming of **congruentie tussen de eigen agenda van de school en de vormgeving van de samenwerking met de externe partner**. Een voorwaarde om dit te realiseren is uiteraard dat de visie en beleidsprioriteiten van de school rond het topic van de samenwerking duidelijk zijn (zie ook Commissie Struyf, 2019). De schoolleider kan hierin een centrale rol opnemen (cf. infra).

“Ik denk ook dat de netwerken die wij gekozen hebben, in onze visie passen ook. Ik denk dat dat ook belangrijk is, de visie van onze school, dat alle netwerken daarin passen.” (leraar, SOS2)

Een sterk doorgedreven voorbeeld van hoe scholen bewust streven naar congruentie tussen eigen prioriteiten en doelen van samenwerking vinden we in BOS1. Het schoolteam gaat namelijk enkel samenwerking aan met externe partners als deze samenwerking aansluit bij het prioriteitenplan van de school, waarbij het plan zowel als strategisch als ontwikkelingsgericht wordt beschouwd. Het is een strategie om stapsgewijs en doelgericht in te zetten op samenwerkingen die onderwijsvernieuwing ondersteunen. Het is tegelijkertijd ook ontwikkelingsgericht, omdat er keuzes gemaakt worden waarbij rekening wordt gehouden met de draagkracht van leraren. Algemeen genomen vormt het prioriteitenplan het startpunt voor mogelijke samenwerkingen, waarbij niet-geprioriteerde samenwerkingen worden bekeken in functie van de budgetmogelijkheden en/of dringende leerlingennoden. Het prioriteitenplan zorgt voor de agendabepaling van collectief leren met externe partners.

“Jaarlijks wordt een prioriteitenplan opgesteld waar we willen aan werken, wat we willen bereiken en dan ga je kijken van ‘Oké, hebben we de expertise zelf in huis om de prioriteiten te realiseren of moeten we daarvoor extern kijken? Of moeten we intern mensen naar externen sturen om het dan intern te brengen?” (directeur, BOS1)

Het belang van congruentie geldt niet alleen op het niveau van de schoolorganisatie, maar ook voor individuele deelnemers. Een aantal leraren in de brede onderzoeksfase (bv. BOS2, SOS3, SOS5) geven namelijk aan dat ze in het verleden soms weinig leerden of “weinig hadden” aan bepaalde nascholingen, pedagogische studiedagen of professioneel ontwikkelingsinitiatieven als het thema voor hen niet relevant is of als ze er hun vragen niet kwijt kunnen. De leraren zelf wijten dit aan de aanpak van het initiatief of aan het feit dat het initiatief overkoepelend en gezamenlijk was voor het gehele schoolteam, waardoor de relevantie voor henzelf beperkt of afwezig was. Er was dan vaak wel een match tussen het doel van de professionalisering en schooldoelen, maar niet op het niveau van de individuele leraar. Zo’n mismatch **tussen doelen van een specifieke samenwerking en doelen van individuele** deelnemers kan dus zorgen dat deze samenwerking weinig bijdraagt tot collectief leren, omdat er geen draagvlak is voor kennisdeling en de deelnemer dus weinig leert. Het werk van Luther (zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015) toont daarbij aan dat er in zo een situatie niet collectief geleerd kan worden als schoolteam omdat een individu dat leert hiervoor het startpunt vormt. Daarnaast blijkt dat externe partners die **ruimte hebben om in te spelen op individuele vragen** of acute probleemstellingen, sterk geapprecieerd worden door schoolteamleden omdat ze iets kunnen realiseren in hun rol van externe begeleider (cf. infra; erkenning voor elkaars inbreng via expertise). Denk daarbij tegelijk aan nascholingen die aanleiding geven tot het uitwisselen tussen leraren met beroepsgenoten over hun eigen inhoudelijke vragen. Merchie et al. (2016) spreken over eigenaarschap en verwachtingen afstemmen.

Vermeir (2019) bevestigt dat het realiseren van congruentie geen sinecure is. In haar werk vinden we terug dat het idee van één collectief doel per schoolteam vaak geen recht doet aan de realiteit, maar dat individuen of groepen (zoals vakgroepen) kunnen verschillen in hun doelen. We nemen hieruit mee dat externe (onderwijs)professionals zich bewust moeten zijn van deze mogelijke discrepantie tussen schooldoelen en individuele doelen van deelnemers aan de samenwerking. Anderzijds speelt de schoolleider een belangrijke rol door ruimte te laten voor deze individuele noden en tegelijk waar nodig te zoeken naar synergie tussen individuele doelen, schooldoelen en doelen van de samenwerking (cf. supra).

“Het grootste probleem is dat dat iets moet zijn zo overkoepelend voor iedereen en heel vaak, vanuit mijn standpunt denk ik ‘Ja, waar kan ik iets mee doen?’ Als ik over al die jaren nadenk over van ‘Welke pedagogische studiedag onthoud ik nog altijd een aantal dingen?’, dan zijn er zo misschien maar drie, hè.”
(leraar, SOS3)

“[Naam school] zit echt op het ene uiterste, die zijn helemaal mee. En dan zijn er andere scholen op het andere uiterste, die we na al die jaren nog steeds niet mee hebben in het project. Daar zit een groot verschil op. Niet elke school kan dat. Ik denk dat te maken heeft met visie en kijk.” (trekker lerend netwerk, SOS5).

Daarnaast suggereren de vervolgcases dat het belangrijk is om het **eens te zijn over de grenzen van de specifieke doelen en bevoegdheden van de samenwerking**. De ouderwerkgroepen in BOS5 bieden een mooi voorbeeld. Men kiest er bewust voor om ouders te betrekken in alle niveaus van de schoolwerking vanuit het gedragen pedagogisch project van de school, waarin veel aandacht gaat naar contextgericht werken. Zo kunnen ouders een inbreng doen aan het klasgebeuren vanuit

Collectief leren – Hoofdstuk 3: Randvoorwaarden voor leren uit samenwerking met externe professionals

hun engagement tot “samen school maken”, meewerken in operationele werkgroepen en zijn er ook ouders betrokken op bestuursniveau in de algemene vergadering en het vestigingsbestuur. Vanuit deze betrokkenheid kunnen ouders voorstellen doen over het pedagogisch-didactisch proces (bv. leeruitstappen, ateliers, openluchtklassen, ...), maar de besluitvoering hierover blijft bij het (leraren)team. Deze afspraak zorgt voor duidelijkheid en focust de samenwerking.

Het gezamenlijke doel kan daarnaast ook **flexibel zijn en groeien** gedurende de tijd. Doelen zijn niet statisch, kunnen veranderen of kunnen aangevuld worden (BOS1, BOS2). Deze bevinding bevestigt dat agendabepaling (bestaande uit doelen en belangen in een samenwerking) een dynamisch proces is (Vermeir, 2019). Er worden dan ook groeikansen aangeduid in de samenwerking: zo geven de zorgcoördinatoren uit BOS2 aan dat ze door hun sterk informeel contact met de CLB-medewerker een eigen invulling kunnen geven aan de formeel vastgelegde doelen van de samenwerking en zo meer op maat kunnen werken. Gaandeweg maken ze **werkafspraken** en **actieplannen** op. Deze actieplannen concretiseren hoe men zal werken in de richting van het achterliggende doel (in dit geval begeleiding op maat waarmaken voor alle leerlingen). Ook Hoffman et al. (2009) wijzen op het belang van duidelijke actieplannen omdat ze houvast bieden. Met deze actieplannen speelt men in op de heersende noden en omstandigheden (bijvoorbeeld een vrij nieuw zorgteam op school waardoor veel ondersteuning geboden werd bij de start), maar bekijkt men ook de eigen werking kritisch (bijvoorbeeld het doel om de werkwijze van multidisciplinair overleg te optimaliseren binnen de samenwerking).

“Er worden nieuwe trajecten uitgewerkt om meer tegemoet te komen aan de noden van scholen. Zo ontstond een project waarbij een brugfiguur (uit Welzijn) ingeschakeld [werd] om laagdrempelig contact te leggen met een jongere die dreigt af te haken. Doel is om de jongere ofwel terug naar school te krijgen ofwel naar een andere instantie toe te leiden.” (directie, SOS2, over lerend netwerk als vervolgcas)

“Een geslaagde samenwerking vraagt goede afspraken rond overleg (tijdig communiceren, rekening houden met verschillende partners, voldoende aanwezigheid van alle partners, eventueel werken met back-up als vast lid niet kan aanwezig zijn, ...).” (directie, SOS5, over lokaal bestuur als vervolgcas)

3.1.2 Erkenning voor elkaars inbreng vanuit expertise

We wezen eerder al op het feit dat netwerksamenwerking gebaseerd is op het uitgangspunt dat er uitsluitend met anderen een meerwaarde kan gehaald worden (l'Enfant, 2008). Dit is nauw verbonden aan het **erkennen en waarderen van elkaars inbreng** in de samenwerking. Zowel in de brede onderzoeksfase als uit de vervolgcases blijkt dit erg belangrijk voor de participanten om tot leren te komen. De participanten spreken over “weten wat je aan elkaar hebt” en benoemen verder vooral hoe expertise van de externe partner aanzet tot leren. Het gaat om expertise die complementair en aanvullend is bij de expertise die in schoolteams al aanwezig is. We wezen bij de paragraaf over betekenisonderhandeling (cf. supra) al naar de twee bewegingen die ‘collectief leren’ oproepen, namelijk (1) ‘naar buiten gaan’ om expertise van externe partners op te zoeken en (2) expertise van externe partners ‘naar binnen halen’. Interessant is dat expertise van de externe

partner dus niet alleen belangrijk blijkt om tot leren te komen uit een samenwerking, maar ook een belangrijke reden blijkt om samenwerking aan te gaan (zie veelvuldige vermeldingen van 'nood aan expertise' bij diverse beweegredenen tot samenwerking, cf. Hoofdstuk 2).

Participanten geven aan dat ze leren door de bijkomende **inhoudelijke expertise** en de onderbouwing van kennis die de externe partner in de gesprekken en samenwerking met het schoolteam inbrengt. Daarnaast blijkt uit de vervolgcases dat een externe partner ook belangrijke **relationele expertise** kan hebben, zoals kennis van de sociale kaart en relevante partners, die aanzet tot verbinding met andere partners. We illustreren deze tweeledigheid op basis van de vervolgcasus uit BOS1. De betrokken brugfiguur kan veel inhoudelijke inbreng leveren over de financiële impact van beslissingen op ouders, manieren om te werken aan ouderbetrokkenheid bij anderstalige ouders of principes van een constructieve aanpak van laatkomers. Het schoolteam weet over welke onderwerpen de brugfiguur expertise heeft en waarover ze met haar kunnen uitwisselen. Tegelijk inspireert de brugfiguur ook door haar brede kennis van de sociale kaart en andere relevante partners. De brugfiguur kent de weg naar bijkomende relevante externe partners in de regio en legt connecties. Beide elementen (inhoudelijk en relationeel) activeren en motiveren tot collectief leren in het betrokken schoolteam.

Vermeir (2019) licht toe hoe expertise die door het schoolteam toegeschreven wordt aan externe partners in belangrijke mate bijdraagt aan hun informele autoriteit en sociale erkenning binnen het team, die ze vervolgens in de samenwerking met het schoolteam inzetten. Ook de commissie Struyf (2019) stelde vast dat inhoudelijke expertise én relationele expertise beschouwd worden als belangrijke elementen in het profiel van ondersteuners: schoolteams verwachten specifieke expertise die de eigen zorgmedewerkers niet hebben, zodat de ondersteuning een meerwaarde vormt.

De inhoudelijke en relationele rol blijken betekenisvol gecombineerd te kunnen worden, nauw gelinkt aan verbinding (cf. infra).

“Want dat [elkaar niet kennen] is dikwijls ook wel een grote drempel hoor. [Scholen zeggen vaak:] ‘We hebben wel van [naam welzijnspartner] gehoord, maar naar wie moeten we bellen, hoe gaat dat dan? En dat vraagt dan zoveel tijd, dat dat er meestal niet van komt.’ Maar doordat er dan intervisies zijn, brengen wij die samen. [...] Want achteraf krijgen we heel vaak mailtjes, van een leerlingenbegeleider bijvoorbeeld: ‘Dit had ik nodig, want ik heb altijd wel gedacht, maar het kwam er nooit van en dit was voor mij echt het zetje, het duwtje in de rug.’ Zeer belangrijk dus.” (trekker lerend netwerk, SOS2)

Aanvullend geven we nog mee dat schoolteams uit de brede onderzoeksfase veel belang hechten aan **praktijkgerichte expertise**. Enkele leraren in SOS5 geven bijvoorbeeld aan dat de leerwinst uit de samenwerking met hun pedagogische begeleider beperkt is omdat hun inbreng te theoretisch is. Ook een oplossingsgerichte inbreng creëert leerkansen: leraren willen graag concrete antwoorden op hun vragen. Hierbij aansluitend vinden verschillende schoolteams **voeling hebben met de concrete klas- en schoolpraktijk** een belangrijke randvoorwaarde (o.a. BOS1, SOS4, SOS5). We interpreteren dit als een vraag naar beginsituatie-analyse en flexibele invulling van de samenwerking, wat congruentie in doelen van de samenwerking en de school, waarnaar we eerder

al verwezen, lijkt te faciliteren (cf. supra). Voeling krijgen met de specifieke klas- en schoolpraktijk is enkel mogelijk als de externe partner beschikbare tijd en ruimte heeft en zo voldoende diepgang kan creëren in de samenwerking. De commissie Struyf (2019) benoemt dit in het geval van ondersteuners zeer passend als ‘schoolnabij werken’.

“Kijk, ik ga het een keer tekenen. Dat is een trap. Bij sommigen is de trap zo [trap zonder treden] en daar geraak je niet op. [...] En hier [trap met treden] krijg je den tijd om omhoog te gaan en te groeien. En hier niet, hier moet je van de eerste keer zeer sterk staan om daar te geraken en dat lukt niet. De rots, daar geraken wij niet op hè, dat is te steil voor ons. Dus liever de trap dan.” (directeur, BOS1)

“De PDB werkt vraaggestuurd (schoolbegeleiding) en daarbuiten doen ze de netwerking. Zij sturen bij waar nodig, op basis van de noden van de scholen.” (directie, SOS1, over pedagogische begeleidingsdienst als vervolgcas)

3.1.3 Belang verbinding en identificatie met elkaar

Met de verwijzing naar voeling maken we naadloos de overgang naar een volgende belangrijke factor in de collectieve leercultuur, namelijk het belang van verbinding en identificatie. In wat volgt bespreken we niet alleen het belang van verbinding en de rol die gezamenlijke voorkennis hierin speelt, maar duiden we ook hoe collectief leren persoonsgebonden kan zijn. We geven ook aan waarom aandacht voor vertrouwen, kennismaking en observatie belangrijk is bij de start van een samenwerking.

Uit **verbinding en identificatie** met elkaar kunnen effectieve leerprocessen groeien. Een aantal van de metaforen die schoolteams kiezen voor hun netwerkaart verwijzen expliciet naar onderlinge relaties, het zich verbinden en zich aan elkaar hechten. Ze gebruiken metaforen als een “een spinnenweb” of “een bol wol” (BOS4, SOS5).

De eerdergenoemde doelgerichtheid van de samenwerking zorgt voor een groepsgevoel, waaruit daadwerkelijk zinvolle samenwerking op gang kan komen. Ook het leerlingenpubliek blijkt verbindend te werken op twee niveaus. Uitwisseling met beroepsgenoten die een gelijkaardig publiek hebben op hun school (bv. BSO-leerlingen) wordt met name vooral in secundaire scholen tijdens de brede onderzoeksfase aangehaald als factor die verbinding geeft en de uitwisseling meteen leerrijker maakt (SOS1, SOS2, SOS5). In de vervolgcases basisonderwijs (BOS1, BOS2 en BOS5) ligt de verbindende factor in de leerlingen met wie ze werken: zowel het schoolteam als de externe partner zijn hier namelijk rechtstreeks betrokken partij bij dezelfde leerlingen.

Op basis van de vervolgcases voegen we toe dat verbinding ook voortkomt uit een gedeelde visie. Doorpraten over gedeelde overtuigingen en compatibiliteit van visie die de externe uitdraagt met de visie van de school komen in de brede onderzoeksfase naar boven als verbindende elementen. In navolging van Verbiest (2002) zorgen bovenstaande elementen voor **gemeenschappelijke voorkennis**, waaruit bijna automatisch verbinding voortvloeit en vandaaruit openingen tot collectief leren.

“Persoonlijk ga ik dan liever naar [naam lokaal project], omdat ik weet dat ik daar rond de tafel zit met scholen met waar dezelfde doelgroep, die hetzelfde publiek hebben.” (leerlingenbegeleider, SOS2)

De persoon uit een externe organisatie waarmee samengewerkt wordt, blijkt er erg toe te doen. Meerdere schoolteams uit de brede onderzoeksfase geven namelijk aan dat succesvol collectief leren persoonsgebonden kan zijn naargelang de persoon binnen een externe organisatie waarmee gewerkt wordt. De onderzoeksgegevens suggereren dat de mate waarin er op school collectief met externe partners geleerd wordt mede afhankelijk is van de **relatie met de partner in kwestie en persoonsgebonden eigenschappen, aanpak, visie of inbreng**. Vanuit het voorbeeld van de pedagogische begeleidingsdienst waar we eerder naar verwezen (SOS5), benoemt men onder andere het belang van een passende aanpak van een pedagogisch begeleider, zinvolle accenten leggen, mensen stimuleren om uit hun comfortzone te komen, tijd nemen voor veranderingsprocessen, concrete praktijkgerichte ondersteuning en voeling met de praktijk behouden. De persoonlijke bereikbaarheid en de professionele bekwaamheid van de betrokkene doen er erg toe. Dit zorgt ervoor dat percepties ten aanzien van één externe instantie binnen een schoolteam erg uiteenlopend kunnen zijn naargelang de persoon waarmee ze in contact komen. Deze persoonsgebondenheid kan ook voor onzekerheid zorgen: de participanten uit BOS5 vragen zich namelijk af of de expertise en openheid in een succesvolle samenwerking even groot zal blijven mocht de specifieke medewerker vervangen worden. Het lijkt erop dat vlotte contacten ook met elkaar aanvoelen te maken hebben.

Deze vaststelling wordt vanuit de vervolgcases uitdrukkelijk bevestigd. In alle cases geeft men aan dat het ervaren van een **‘professionele klik’** essentieel is om tot leerwinst voor leraren te komen. Dit onderzoeksresultaat sluit aan bij wat Rauch (2013) schrijft over het belang van synergie en wederzijds vertrouwen in de interactiepatronen en bij wat Suijs (1999) benoemt als de relatiedimensie. Interessant is dat de betrokkenen uit BOS2 er meteen bij vermelden dat hun goede klik niet wil zeggen dat ze het altijd eens zijn met elkaar, wel integendeel. Dankzij de klik kunnen ze perspectieven bespreekbaar maken en de gewaardeerde multiperspectiviteit binnenbrengen (cf. supra). Naar analogie met de literatuurstudie komt het erop neer dat interpersoonlijke processen die ontstaan door het teamleren op hun beurt het teamleren versterken (van Keulen et al., 2015).

Het valt op dat elke samenwerking in de vervolgcases een **positieve evolutie** heeft geboekt door eerst **aandacht te schenken aan vertrouwen winnen, observatie en kennismaking**. Er is dus sterk aan de verbinding en identificatie met elkaar gewerkt aangezien dit geen automatisch gegeven is. Vertrouwen en veiligheid zijn nodig om te durven delen met elkaar en betekenisvol te kunnen uitwisselen. Een samenwerkingsrelatie heeft immers ook een belangrijke socio-emotionele component. Dit is een proces waarvoor tijd nodig geweest is en waarbij de relatie actief de inzet van de samenwerking was (bv. eerst werken aan kennismaking en sfeer, om van daaruit wederzijds vertrouwen en respect op te bouwen in BOS 5 en het zoekproces aan het begin van de samenwerking om vanuit oprechte contacten voldoende **veiligheid** in te bouwen om samen aan beleid te werken in BOS2). In de literatuur zijn gelijkaardige stemmen te horen. De commissie Struyf (2019) verwijst naar deze processen wanneer ze spreekt over het belang van een vertrouwensrelatie en verbinding met een vaste ondersteuner (cf. infra). Devos et al. (2010) vonden dan weer dat samenwerking in een scholengemeenschap bevorderd wordt door een

gezamenlijke voorgeschiedenis, reeds gevormde banden tussen scholen en een vertrouwensband die opgebouwd werd doorheen de jaren.

“Dat veel dingen bespreekbaar zijn, dat niemand daar zit van ‘Oei, ik ga niks zeggen, want ...’” (leerkracht, SOS2)

3.1.4 Leeropvattingen en wederkerigheid

Leeropvattingen verwijzen naar de visie die men heeft over leren op hoe men tegen leren aankijkt: ziet men leren als een collectief iets of vooral als een individuele activiteit? En met wie kan er collectief geleerd worden? Het gaat met andere woorden over de zin die er is om samen te leren met en van elkaar. Uit de brede onderzoeksfase blijkt dat het idee “**leren van en met elkaar**” ingeburgerd raakt in de schoolteams. Schoolteams associëren collectief leren zowel met een intern leerperspectief (binnen het team) als extern (met partners buiten het schoolteam), al lijken verschillende schoolteams nog zoekende naar hoe ze dit in de praktijk vorm kunnen geven. In SOS3 blijkt het schoolteam echter vooral een intern leerperspectief te hanteren. Binnen het schoolteam doet men namelijk sterk aan kennisdeling, waardoor de nood aan actief samen leren met externen beperkt is. De weinige samenwerking met externe partners die benoemd wordt, blijkt vooral uit te gaan van initiatief van individuele leraren dan uit schoolbrede overwegingen. Deze bevinding bevestigt dat leeropvattingen die schoolteams hebben collectief leren met externe partners kan versterken of net beperken (Verbiest, 2002). Daarnaast spelen ook de leeropvattingen van individuele leraren. We refereerden hier al aan als we naar de congruentie tussen individuele doelen en doelen van samenwerking verwezen (cf. supra). Het rapport van de commissie Struyf (2019) verwijst hiernaar vanuit het perspectief van ondersteuners: het blijkt moeilijker samenwerken met een school of met individuele leraren die niet open staan voor het aanbod van ondersteuning of het idee van inclusie. We veronderstellen dat er in zo’n situatie eerst aan de leeropvattingen moet gewerkt worden vooraleer betekenisvolle collectieve leerprocessen kunnen opstarten. Ook Devos et al. (2010) geven aan dat een negatieve houding t.a.v. de samenwerking in de scholengemeenschap de verstandhouding kan belemmeren. In de vervolgcases geeft BOS5 expliciet aan dat ze bewust een **open leerhouding** aannemen in de samenwerking.

“Ouders zijn een meerwaarde in onze werking als je openstelt voor hen en authentiek handelt.” (leraar, BOS5, over ouderwerkgroepen als vervolgcase)

“Leren als schoolteam is een voorwaarde voor een dynamische school. De pedagogische begeleidingsdienst werkt hierin ondersteunend.” (directie, SOS1, over pedagogische begeleidingsdienst als vervolgcase)

Daarnaast blijkt het **wederkerige karakter** van collectief leren belangrijk omdat het iets prijsgeeft over kijken naar leren (cf. leeropvattingen). Verschillende schoolteams uit de brede onderzoeksfase (BOS1, BOS2, SOS1, SOS4) denken bij het concept “collectief leren” meteen aan een wederzijds proces van uitwisseling en delen, om zo te leren van elkaar, vanuit een open houding en vertrouwen naar elkaar toe. Er wordt gewezen op een bereidheid om zaken te delen met elkaar vanuit gelijkwaardigheid en om de eigen werking en ideeën in vraag te stellen. Het schoolteam van BOS5 verwijst in zijn metafoor over hun netwerkkaart hierbij ook naar wederkerigheid: een gieter waar iets in- en uitvloeit.

“De externen komen van buitenaf en komen mee leren of mee komen aanbrengen, dat kan ook gecombineerd worden. Ze komen vaker iets inbrengen dan mee leren, denk ik. Als ik dat bekijk vanuit onze samenwerking met [het initiatief voor begeleid werken], daar is dat tweerichtingsverkeer. Dat zijn mensen met een mentale beperking die hier op school komen helpen of wij gaan naar daar. Zij leren daar ook uit, zij leren sociale vaardigheden, competenties om te gaan met kinderen die ze anders vaak niet in hun buurt hebben, of ze leren wat breder denken. In dit geval is er echt een wisselwerking, hier leren we over de grenzen heen. Maar dat is niet zo voor alle partners waar we mee samenwerken. Vaak is het meer wat zij binnenbrengen en wat daardoor hier aan leren ontstaat.” (leraar, BOS3)

De vervolgcases in BOS1 en BOS2 geven zicht op het wederkerige karakter vanuit het oogpunt van de externe partner. Het gaat in deze cases om opgelegde samenwerking waarbij de externe partner zich in dienst stelt van het schoolteam (nl. brugfiguur en CLB-medewerker). Ook deze externen blijken zich **sterk als lerenden en gelijkwaardige partners** op te stellen en vinden dit ook belangrijk. Een gezamenlijke deelname van het schoolteam en de externe partner aan nascholingstrajecten (BOS2) en pedagogische studiedagen (BOS1) zijn illustratief voor het feit dat externen letterlijk mee kunnen leren met een schoolteam.

3.1.5 Leervaardigheden

Betrokkenen in een samenwerking (zowel vanuit de school als vanuit de externe partner) moeten gezamenlijk gebruik kunnen maken van **bepaalde (leer)vaardigheden** om tot leren te kunnen komen en een progressiegericht netwerkklimaat te creëren (Schodts, 2010; Verbiest, 2002; Commissie Struyf, 2019). **Goede communicatieve vaardigheden** zijn volgens vele participanten uit de brede onderzoeksfase essentieel om tot betekenisvolle onderlinge interactie en reflectie te komen, maar ook om het nodige vertrouwen in de samenwerking te creëren (cf. supra). Zo gebruiken participanten uit SOS4 de metafoer van “doorzichtig glas” om te verwijzen naar de nodige transparantie, de openheid en het vertrouwen. Deze open communicatie is zowel belangrijk op het niveau van de samenwerking, maar ook binnen het schoolteam zelf om doorsijpeleffecten te bereiken (cf. infra). Ook de passie waarmee een externe partner zijn/haar verhaal uitdraagt, werkt stimulerend voor de leermotivatie in het schoolteam (SOS6).

De vervolgcases (BOS1, BOS2, BOS5) bieden rijke voorbeelden van hoe externe partners vaardig inzetten op communicatie die helder ontvangen wordt, wat verbindend werkt en bijdraagt aan een sfeer van vertrouwen. Zo geeft de brugfiguur uit BOS1 aan doelbewust te zoeken naar passende taal om haar boodschap over te brengen, pleit ze voor waarderende communicatie in alle richtingen en zet ze technieken in zoals “positief roddelen” om spreekdurf aan te moedigen bij vnl. leraren, leerlingen en ouders. In het geval van de ouderwerkgroepen uit BOS5 waardeert men het feit dat er geen “verborgen agenda’s” gekoppeld zijn aan vrijwillig engagement en de korte lijn die er is met het lerarenteam.

“Als er iets misloopt kunnen we het zeggen aan het (leraren)team.” (BOS5, ouder, over ouderwerkgroepen als vervolgcase)

Daarnaast vinden we in zowel de brede onderzoeksfase als in de vervolgcases het belang terug van **initiatief nemen** door betrokkenen om dingen te delen en samen te werken aan een gezamenlijk project (cf. gezamenlijk doel). In de vervolgcases komen bijkomend factoren aan bod zoals doorzettingsvermogen en ambitie om zaken verwezenlijkt te krijgen samen met het team (BOS2) en een doordachte aanpak met aanzetten, opvolging en herhaling (BOS1). Dit laatste voorbeeld kunnen we interpreteren als een didactiek die in de samenwerking ingebracht wordt om veranderingsprocessen bij leraren te initiëren. De procesbegeleiding of coaching zorgt ervoor dat de leraren en het schoolteam leren van de externe (onderwijs)professionals. Het spreekt voor zich dat dit de nodige **coachingsvaardigheden en -expertise** vraagt (zie o.a. Commissie Struyf, 2019). Ook de eerdere vraag naar veranderbare doelen van een samenwerking (cf. supra) vraagt de mogelijkheid van alle betrokkenen om flexibel om te gaan met situaties.

[Over vraagverheldering bij CLB-aanmelding in BOS2] “Ik vraag regelmatig aan leerkrachten: wat heb je nodig om het zelf te kunnen en doen.” (CLB-medewerker, BOS2 over CLB-medewerker als vervolgcase).

In onze data vinden we slechts beperkt voorbeelden van hoe het verhelderen van het **professioneel zelfverstaan** en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2001) van de betrokkenen een rol zouden spelen als randvoorwaarde bij processen van collectief leren. In de brede onderzoeksfase wordt verwezen naar de nood aan gedeelde (leer)opvattingen en gedeelde visie met de externe partner. Professioneel zelfverstaan wordt daar een aantal keren aan gelinkt als mogelijke drempel: participanten vinden het moeilijk om te participeren en leren uit een samenwerking die botst met hun eigen zelfbeeld, zelfwaardegevoel, toekomstperspectief, beroepsmotivatie en/of taakopvatting als leerkracht. We sluiten echter niet uit dat deze factoren vaker spelen dan onze data doen vermoeden: Janssens en collega's (2006) geven namelijk aan dat onderwijsprofessionals zich vaak niet bewust zijn van hun professioneel zelfverstaan of subjectieve onderwijstheorie. Mogelijks wijzen betrokkenen ook deels op deze factoren als ze bijvoorbeeld het belang van een goed 'klik' of gezamenlijke visie benoemen. Het bewustzijn van deze factoren zou pas groeien door er expliciet over te reflecteren of door in gesprekken of discussies verantwoording te bieden voor bepaalde handelen. In dit opzicht is het boeiend dat leraren bewuster maken van hun eigen rol en mogelijkheden t.a.v. de leerthema's van de samenwerking (respectievelijke ouderbetrokkenheid en zorg) in de vervolgcases BOS1 en BOS 2 een expliciet onderdeel en resultaat van de samenwerking is (zie Hoofdstuk 4 - Implicaties).

“Maar als ik merk dat er bijvoorbeeld, daar zou ik het ook heel moeilijk mee hebben, dat er dingen worden opgedragen maar dat je zelf voelt van ‘Nee, dat botst met hoe ik ben.’” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7, BOS1)

3.1.6 Doorsijpeleffect

Diverse metaforen die schoolteams in de brede onderzoeksfase gebruiken (BOS1, BOS2, BOS3, SOS5), benadrukken het perspectief dat samenwerking met externe partners iets **toevoegt dat de eigen schoolwerking versterkt, verrijkt en compleet maakt**, bijvoorbeeld “een glas wijn bij een goed diner” en “een puzzel”. Hiermee verwijst men met andere woorden naar de leereffecten die de samenwerking teweegbrengt in de school en waardoor schoolteams aangezet worden om verder op zoek te gaan naar wat de samenwerking kan betekenen voor de beschikbare Collectief leren – Hoofdstuk 3: Randvoorwaarden voor leren uit samenwerking met externe professionals

beleidsruimte. Verbiest (2002) gaf al aan dat leereffecten in wisselwerking staan met randvoorwaarden tot collectief leren.

De brede onderzoeksfase bevat voorbeelden van samenwerking waarin geen goede collectieve leercultuur heerst, waaruit de school weinig haalt en die daarom ervaren worden als energievretend en frustrerend. In zulke gevallen is de **return-on-investment**, de win-win of het doorsijpeleffect beperkt (Schiff et al., 2015; Suijs, 1999) en is men soms minder gemotiveerd tot leren of zelf investeren in de samenwerking. Een aantal schoolteams geven aan dat ze samenwerking doelbewust afbouwen, dat ze letterlijk niet terugkomen, als ze geen evenwicht ervaren tussen wat ze ‘brengen’ en ‘halen’ uit de samenwerking (o.a. BOS5 en SOS6). Als de samenwerking wegvalt, verdwijnen daarmee ook de kansen en mogelijkheden tot collectief leren met deze partner. Leer- en deelprocessen met externen die via individuen doorsijpelen naar het schoolniveau geven het concept ‘collectief leren’ haar volle betekenis.

“Samenwerkingsverbanden of lerende netwerken die energievretend zijn doen deuren toe. [...] Uit bescherming en uit zelfzorg. Er moet balans zijn tussen draagkracht en draaglast.” (zorgcoördinator, BOS5).

“Soms voelt het aan als veel geven en minder terugkrijgen [in de stedelijke intervisiegroep leerlingenbegeleiding]. Dat gaat over zorgbeleid en zo’n dingen en dan denk ik als school dat wij ons zorgbeleid redelijk op punt en uitgebouwd hebben. [...] Toch zijn er echt al een aantal momenten geweest dat we daar wel iets uit haalden om met gelijkgezinden, met zelfde functies rond de tafel te zitten en te kijken ‘Hoe gaan jullie in jullie school daarmee om?’, om zo wat te leren van elkaar.” (leerlingenbegeleider, SOS2)

“Ik denk als we het gevoel hebben als team of ikzelf dat we er niets uit kunnen halen, dan gaan we zo snel mogelijk afbouwen.” (directeur, SOS6)

Ter afsluiting van deze factoren geven we nog mee dat literatuur suggereert dat er meer leermotivatie zou zijn voor samenwerking met een vrijwillige **instroom** in vergelijking met ‘leerdwang’ in opgelegde samenwerking (Malm, 2015; Ugurlu, 2016). Uit de brede onderzoeksfase blijkt dat schoolteams veel meerwaarde halen uit initiatieven die *bottom-up* of ‘van onderuit’ ontstaan zijn (bv. pedagogische werkgroep in SOS3, bedrijfsbezoeken in SOS6). Sommige van deze hebben gaandeweg een duurzame structuur en een vervolgverhaal gekregen (bv. in navolging van ad hoc samenwerkingen bij acute zorgbehoeften van leerlingen in SOS2). We merken ook dat schoolteams vrijwillige samenwerking gemakkelijk kunnen stopzetten als deze niet voldoet aan de nodige randvoorwaarden of als deze niet de verwachten resultaten oplevert. Dit ligt anders voor opgelegde samenwerking die moet behouden blijven, los van de randvoorwaarden of resultaten. Aan de ene kant geven verschillende participanten uit secundaire scholen (SOS2, SOS3 en SOS6) voorbeelden van opgelegde samenwerking die vervaagt of moeilijk vorm krijgt. Aan de andere kant vinden we zowel in de brede onderzoeksfase als in de vervolgcases ook tal van voorbeelden van opgelegde samenwerking waaruit collectief geleerd wordt, zoals samenwerking met een CLB, pedagogische begeleidingsdienst of brugfiguur. Een hypothese die we vooruitschuiven is dat het vrijwillige of opgelegde karakter van de samenwerking niet de doorslaggevende factor is voor

leermotivatatie of leeruitkomsten, maar wel hoe er binnen die samenwerking aandacht is voor andere culturele randvoorwaarden zoals de professionele klik en de gezamenlijke doelstellingen.

“Soms moet je het ook een beetje tijd geven, denk ik. Als het bijvoorbeeld nieuwe mensen zijn, dan moet je het ook een beetje tijd geven. Want soms heb ik bijvoorbeeld een samenwerking in het begin een beetje motivatie maar dat wordt motivatie als je voelt dat die klik er is of als je op dezelfde golflengte beland bent.” (zorgleerkracht-ondersteuner type 7, BOS1)

3.2 Randvoorwaarden in de situatie en omgeving van de samenwerking

Randvoorwaarden in de collectieve leercultuur worden aangevuld met structurele randvoorwaarden in de situatie en omgeving van de samenwerking (Verbiest, 2002). Het gaat hier om organisatorische factoren en leiderschap die de situatie bepalen waarin geleerd en gewerkt wordt, zowel op in de eigen organisatie als in de samenwerking. We benaderen ‘eigen organisatie’ in dit onderdeel vanuit de school omdat de onderzoeksvraag focust op randvoorwaarden voor het leren van leraren en schoolteams. Het situatie en omgeving in de eigen organisatie bij de externe partner worden enkel besproken als er een link is met het leren van leraren of het schoolteam. Het leerproces van externe partners binnen hun organisatie, valt buiten de scope van dit onderzoek.

Uit de data kunnen we volgende structurele randvoorwaarden filteren: (1) de gelegenheid voor frequente interactie met de externe partner, met een nadruk op de factor ‘tijd’, (2) tijd voor processen van collectief leren binnen de school om samenwerking voor te bereiden en inzichten uit de samenwerking te verwerken, (3) continuïteit in de samenwerking en (4) leiderschap. Deze structurele factoren worden in de volgende paragrafen toegelicht.

De vervolgcases uit het secundair onderwijs bevestigen unaniem deze vier randvoorwaarden in de collectieve leercultuur. Vooral met betrekking tot leiderschap op het niveau van de samenwerking (onderdeel van factor ‘leiderschap’) bieden vervolgcases SOS2 en SOS5 relevante bijkomende inzichten. Ook worden er nieuwe linken gelegd tussen structurele factoren. In wat volgt voegen we in de kaders dus citaten toe uit de vervolgcases secundair onderwijs die de eerdere bevindingen ondersteunen en bieden we enkele aanvullingen.

5.2.1 Gelegenheid voor frequente interactie met de externe (onderwijs)professional

Uit de data komen een aantal organisatorische factoren naar boven die we kunnen clusteren onder de noemer ‘gelegenheid tot frequente interactie’ (Verbiest, 2002). Omdat uitwisseling en kennisdeling met externe partners het startpunt zijn van verdere processen en uitkomsten van collectief leren, is ook gelegenheid voor interactie essentieel. Vooral belangrijk blijken structureel voorziene tijd voor samenwerking en de mogelijkheden tot informeel contact. Daarnaast wordt in beperktere mate verwezen naar geografische afstand, financiële middelen en infrastructuur.

Als randvoorwaarde in deze rubriek geven de participanten in de brede onderzoeksfase aan dat **tijd** hebben om samen te werken cruciaal is om te kunnen leren van externe (onderwijs)professionals. De tijd blijkt echter vaak beperkt en een hinderende factor voor betekenisvolle samenwerking in deze brede onderzoeksfase. Vanuit de kant van de school ervaren leraren vaak een tekort aan tijd **om samenwerking te realiseren**, voldoende aan vertrouwen te werken en daarin ook grondig samen te werken met externe partners. De commissie Struyf (2019) bevestigt dat het schoolteams, vooral in het basisonderwijs, soms ontbreekt aan de nodige middelen of lestijden om structureel overleg te organiseren, wat de samenwerking bemoeilijkt. Schoolleiders blijken op zoek te gaan naar creatieve oplossingen om tijd te maken. Zo vertelt de directeur uit BOS4 hoe het systeem van korte vervangingen³ dienstig kan zijn in functie van navorming. Vanuit de kant van de externe partner speelt tijd ook: externe partners die slechts traag en/of gedeeltelijk ingaan op vragen of die geen ruimte hebben om terug te koppelen naar het schoolteam, worden niet als echte partners op het vlak van collectief leren ervaren, waardoor schoolteams andere hulp opzoeken.

“Die [het CLB] zitten in een keurslijf van wetgeving en timing die daaraan vasthangt, maar dan ben je meteen drie maand verder en tegen die tijd is het probleem vaak al lang geëscaleerd.” (directeur, SOS4)

In de vervolgcases zien we dat men erin slaagt om **structureel tijd** te maken voor de externe partner en dat deze vaste frequentie van samenkomst en het inplannen ervan als zinvol wordt ervaren. Men slaagt er dus in om van tijd een hefboom te maken, veeleer dan een beperkende factor. Voorbeelden zijn het plannen van overleg waarvoor leraren moeten vrijgeroosterd worden op een jaarkalender op vaste dagen per week zodat er voorspelbaarheid is (BOS2), de structurele aanwezigheid van de externe partner op vergaderingen van het kernteam als er relevante thema's op de agenda staan en op werkvergaderingen (BOS1) en aanwezigheid van de externen in tal van werkgroepen die regelmatig samen komen en zelf verdere activiteiten plannen (BOS5). Deze randvoorwaarde van 'tijd' wordt ook in de literatuur erkend (Commissie Struyf, 2019; Devos et al., 2010; Leenheer, 2003; Van den Breemt et al., 2018; Wyatt-Smith et al., 2008). Interessant is dat deze structureel voorziene momenten in de drie vervolgcases aangevuld worden met frequente **informele en rechtstreekse contacten** tussen de externe (onderwijs)professional en het schoolteam. In BOS2 blijkt een getrapt mechanisme te spelen, waarbij contacten tussen de externe professional (i.c. CLB-medewerker) en het brede lerarenteam eerder beperkt zijn. De contacten gebeuren hoofdzakelijk met leden van het beleidsteam (i.c. zorgteam) van de school. Leraren gaan volgens, in overeenstemming met het beleid van de school zelf vaak eerst ten rade bij dit interne beleidsteam met vragen of problemen. Wanneer leraren de stap zetten naar de externe partner, is dit vaker meteen in een formele context. We wezen bij de bespreking van beweegredenen in functie van zorg eerder in dit rapport al op een gelijkaardig getrapt mechanisme (Zie hoofdstuk 2 over beweegredenen).

³ Het systeem van korte vervangingen bestaat enkel in het basisonderwijs.

“Er wordt voldoende tijd vrijgemaakt voor overleg ad hoc en structureel. Dit gebeurt op verschillende locaties, in verschillende CLW's.” (directeur, SOS1, over pedagogische begeleidingsdienst als vervolgcas)

De schoolteams geven in de brede onderzoeksfase vervolgens randvoorwaarden aan die zich situeren op het vlak van **geografische afstand** tot andere partners, waardoor gelegenheid tot interactie ontstaat. Nabijheid en informele contacten (BOS4, BOS5, SOS3, SOS5) blijken motiverende criteria te zijn voor partnerkeuze en ze helpen om de investering niet groter te maken dan de leeropbrengst. Een afgelegen ligging van de school of grote afstand tot scholen waarmee men zich identificeert, zorgen voor drempels om fysiek samen te zitten met beroepsgenoten. Er worden in beperkte mate digitale alternatieven voorgesteld, maar de meeste schoolteams hebben hier slechts beperkt ervaring mee. Ook Devos et al. (2010) geven aan dat geografische afstand tussen scholen, i.c. van een scholengemeenschap, als hinderpaal beschouwd wordt voor de werking: contacten zijn minder frequent, contexten kunnen erg uiteenlopend zijn en verplaatsingen nemen veel tijd in beslag. Tegelijk wijzen deze onderzoekers op een keerzijde: een te kleine afstand tussen scholen kan ook het gevoel van onderlinge concurrentie vergroten, vooral in secundair onderwijs (Devos et al., 2010).

Toch slagen enkele scholen erin om collectief leren te realiseren met partnerscholen in het buitenland met fysieke en digitale bijeenkomsten. Interessant hier is dat het internationale aspect -wat geografische afstand impliceert- in deze gevallen net maakt dat de partnerscholen vanuit een ander referentiekader naar onderwijs kijken en soms een heel andere visie en aanpak hebben, die aanzetten tot leren door schoolteam. We menen daarom dat geografische nabijheid kan motiveren, maar niet per se een drempel hoeft te zijn. Opstaele, Van der Sypt en Vanassche (2018) geven aan dat een succesvolle lokale regierol vereist dat lokale actoren zich laten inspireren door de lokale omgevingsanalyse om hun doelen en acties te bepalen, dat ze participeren aan samenwerking en hun krachten bundelen. In de vervolgcases wordt de fysieke afstand om samen aan de slag te gaan en samen te leren letterlijk beperkt doordat de externe partners een plaats krijgen binnen de school (bv. vast lokaal (BOS1) of omdat de betrokkenen sowieso vaak op school komen (BOS5)).

“Dat heeft ook weer te maken met die nabijheid die er niet meer is. Nabijheid waardoor je meer informele contacten krijgt, waardoor je meer open bent voor elkaar en waardoor die samenwerking gewoon beter verloopt. Dat is op alle gebieden zo. Vanaf dat die afstand vergroot, fysiek, dat gaat de mentale afstand ook groter worden.” (leerlingencoördinator, SOS5)

De coronamaatregelen blijken een grote impact te hebben op hoe er naar geografische afstand als randvoorwaarde gekeken wordt: contacten werden verplicht online, zoals SOS2 aangeeft.

“Gezien de coronatijd zijn fysieke contacten niet mogelijk. De geplande vergaderingen gaan toch nog door maar dan via videoconferentie.” (directie, SOS2, over lerend netwerk als vervolgcas)

Vervolgens blijkt ook de beschikbaarheid van **financiële middelen** een rol te spelen als randvoorwaarde, vooral in het mogelijk maken de samenwerking met externe

(onderwijs)professionals waaruit collectief geleerd kan worden. Zo geven enkele schoolleiders uit de brede onderzoeksfase aan dat ze vooral samenwerking in de buurt van de school aangaan om verplaatsingskosten te vermijden (bijvoorbeeld BOS2). Dit beperkt de kansen die er zijn tot collectief leren met externe partners tot de directe omgeving van de school. Daarnaast krijgen enkele scholen financiële (projectmatige) steun van de stad of andere instanties om specifieke samenwerking aan te gaan en te continueren (bijvoorbeeld brede school werking in BOS3) of doen ze bewust beroep op vrijwilligers omdat er onvoldoende middelen ter beschikking zijn (bijvoorbeeld BOS2). Ook Van den Beemt en collega's (2018) en Rauch (2013) bevestigen de nood aan geldelijke steun in functie van opstart en continuïteit in de werking van partnerschappen. Het gebrek aan autonomie over financieel beheer zorgt in de school die behoort tot het officieel gesubsidieerd onderwijs (BOS2) vooral voor praktische drempels, omdat toestemming nodig is. Verschillende schoolleiders benoemen ook de kosten om leerkrachten op externe nascholing te sturen en om gastsprekers uit te nodigen voor een pedagogische studiedag als beperkende factor. Omdat het nascholingsbudget beperkt is, lukt het niet altijd om het aanbod voldoende afstemmen op de noden van individuele leraren, wat kan leiden tot een mismatch in doelen en weinig collectief leren (cf. supra). Voldoende budget om geschikte externe partners ter lerarenprofessionalisering te kunnen betrekken, lijkt dus een structurele hefboom te zijn voor collectief leren. In de vervolgcases zien we hoe de scholen bewust middelen voorzien om de leraar als partner van ouders of verzorgers te ondersteunen (BOS1 en BOS5) en hoe de externe partner uit BOS1 vanuit die insteek ook inspraak krijgt in de begroting van de school.

(Project)financiering staat niet los van de andere culturele en structurele aspecten van de samenwerking, zo illustreert vervolgcasus SOS2. We gaan kort dieper in op deze casus om dit te illustreren: er wordt door het stadsbestuur financiering voorzien om een lerend netwerk met scholen en welzijnspartners te organiseren, waaraan ook middelen gekoppeld zijn waarmee de scholen de ondersteuning of hulp van welzijnspartners kunnen “inkopen”. Enerzijds werkt de financiering als een soort stimulans (of zelfs verplichting) om tijd te maken voor de samenwerking en hierin te investeren als school. In het verleden werd al gevraagd aan een school om het netwerk te verlaten omdat de school onvoldoende gebruik maakte van de beschikbare middelen en bijgevolg de geboden kansen onvoldoende aanwendde. We koppelen hieraan het “voor wat, hoort wat”-principe. Anderzijds zorgt de financiering ook dat de deelnemers van het lerend netwerk tijd hadden om elkaar te vinden en een sterke samenwerkingshistoriek op te bouwen. Men is ervan overtuigd dat deze historiek die er dankzij de financiering is, fungeert als hefboom om de samenwerking en het samen leren te continueren, zelfs in het geval de financiering van het project zou afnemen of wegvallen.

“Hoe minder tijd en middelen, hoe minder 'druk' er is om samen te komen. Het feit dat de begeleidingen gefinancierd werd, maakte dat er meer moeite gedaan werd om te overleggen en te kijken hoe de middelen best aangewend werden. Er wordt dan ook gemakkelijker tijd gemaakt. Scholen die deelnemen aan dit project hebben van nature minder middelen: een kansarm publiek met vaak veel onbetaalde schoolrekeningen ... Elke euro die de school of de ouders niet moeten betalen, is welkom.” (directeur, SOS2, over lerend netwerk als vervolgcasus)

Tot slot wordt er in de vervolgcases beknopt gewezen op de beschikbaarheid van **infrastructuur**. Dit blijkt soms in kleine zaken te zitten, zoals de noodzaak van een internetverbinding (BOS2) en de motiverende invloed van beschikbaar materiaal voor het engagement van de externe partners (BOS5).

5.2.2 Tijd voor processen van collectief leren binnen de school

Naast de gelegenheid om samen te werken met de externe partner om collectief leren mogelijk te maken, is het nodig om de **input vanuit de samenwerking te contextualiseren** op het niveau van de school, aansluitend bij eigen noden en prioriteiten. Er is een cultuur nodig in de school die gericht is op samen leren, werken en onderzoeken. Hierdoor vindt namelijk continue onderwijsverbetering plaats die doordacht en onderbouwd is en waarvan leraren zich eigenaar voelen. Dit vraagt structurele ondersteuning binnen de **school zelf als lerende organisatie of professionele leergemeenschap** (Vanblaere & Devos, 2016; Varga-Atkins et al., 2010). We verwezen eerder al op de openheid, interne leeroriëntatie en leercultuur die er in de meeste schoolteams aanwezig is (cf. supra.) Daardoor blijven de leerresultaten niet beperkt tot het niveau van deelnemers aan de samenwerking met de externe (onderwijs)professional, maar gaat het breder tot bij hun collega's. Luther (zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015) spreekt over individueel ontwikkelde kennis die gedeeld wordt met anderen, waaruit nieuw collectief gedrag kan volgen. Op deze manier dragen individuen bij aan het leren van de organisatie (Verbiest, 2002). Uiteraard spelen hier opnieuw factoren in de collectieve leercultuur op schoolniveau, zoals open communicatie en verbinding die we eerder bespraken op niveau van de samenwerking. De conceptualisering bij de vervolgcase over ouders die bijdragen aan het pedagogisch-didactisch aanbod (BOS5) gebeurt vooral op klasniveau: de inbreng van de ouders wordt achteraf verdiept en blijft ook hangen voor de leraar en leerlingen.

“We hebben bij een personeelsvergadering, hebben we rond die verschillende aandachtspunten van ‘Hoe kan ik mijn onderwijsgedrag als leerkracht aanpassen?’ gaan versterken om kinderen beter te gaan betrekken in de les, om aandacht te vragen en zo meer. We hebben dat aangereikt gekregen van [naam pedagogisch begeleider]. [...] Er is iemand van het kernteam die een PowerPoint maakt, die het samengevat heeft en die het ook brengt. En dat is ook ‘vanuit de buik van de school’, het is dan iemand intern die het brengt, maar het is aangereikt door een externe.” (directeur, BOS1)

“Als ik een bijscholing volg voor mezelf is dat geen collectief leren hé. Tenzij ik het terugbreng naar het team, dan wordt het collectief.” (leraar, SOS1)

Om dit te realiseren blijken **tijd en mechanismen om binnen de eigen school** de samenwerking voor te bereiden, terug te koppelen en aan de slag te gaan essentieel. Het gaat met andere woorden om tijd om een expliciete dialoog te kunnen voeren met andere schoolteamleden (het gehele team of een subteam zoals een vakgroep in het secundair onderwijs) naar aanleiding van de samenwerking met de externe partner. Een aantal schoolteams wijzen op tijdsgebrek als belemmerende factor om overleg collega's georganiseerd te krijgen (o.a. BOS2). In de vervolgcases blijkt deze voorbereiding en terugkoppeling naar het gehele team vooral te gebeuren door overleg op de personeelsvergadering. In BOS2 overlegt het zorgteam onderling frequent en zijn er daarnaast ook

vaak contacten tussen het zorgteam en de leerkrachten, waarin ze de input van de externe partner (i.c. CLB-medewerker) concretiseren op klasniveau, maar ook vragen gericht voorbereiden die later gesteld zullen worden aan deze partner. Deze stap is essentieel omdat leerkrachten zelf weinig rechtstreeks contact hebben met het externe partner en deze contacten vooral via het zorgteam van de school lopen.

“Sommigen van ons staan ook op verschillende scholen en dan is dat inderdaad wel een voorwaarde voor een goede werking. We hebben niet op elke school waar we staan diezelfde teamgeest of open communicatie of. En dan merk je wel dat dat heel belangrijk is om van elkaar te kunnen leren.” (leraar, SOS5).

Onderstaand praktijkvoorbeelden geven aan dat dezelfde bekommernis om voorbereiding én terugkoppeling zich stelt in het secundair onderwijs.

“De deelnemers aan de vergaderingen kijken hoe het besprokene geïmplementeerd kan worden in de school. Soms wordt er gewerkt met individuele collega's, soms met een voltallige klassenraad, soms met het hele team door middel van een interne nascholing op een personeelsvergadering.” (directie, SOS2, over lerend netwerk als vervolgcas)

“Overleg goed voorbereiden en ter voorbereiding al nodige documenten ter beschikking stellen is nodig zodat een overlegmoment zo nuttig mogelijk besteed wordt. Dit willen we scherpstellen om de effectieve teamtijd optimaal te benutten, want tijd is schaars.” (directie SOS5, over samenwerking met het lokale bestuur als vervolgcas)

5.2.3 Continuïteit in de samenwerking

Een langere duurtijd en **continuïteit** in de samenwerking wordt geapprecieerd en biedt tegelijk mogelijkheden tot collectief leren, zo blijkt uit de vervolgcases en beperkt ook uit de brede onderzoeksfase. Door gedurende een langere tijd duurzaam samen te werken, ontstaan er mogelijkheden tot meer trajectmatig werken en diepgaander leren (zie ook Wyatt-Smith et al., 2008). Bij de bespreking van randvoorwaarden in de collectieve leercultuur kwamen ook al verschillende elementen naar boven die moeilijk te realiseren zijn zonder continuïteit, zoals ruimte om doelen van samenwerking te laten evolueren, kennis van elkaars expertise, een positieve evolutie kunnen doormaken in de samenwerking door aandacht te schenken aan vertrouwen winnen, observatie en kennismaking en het bereiken van een ‘klik’ met de externe partner. Ook op het vlak van implicaties blijkt stabiliteit te spelen (zie Hoofdstuk 4 - Implicaties).

“Als je naar een gezamenlijke schoolvisie gaat, dan is het collectief. En is het occasioneel? Nee, want wij doen daar meestal trajecten over, meerdere jaren, om dat te implementeren ook.” (directeur, SOS6)

In de vervolgcases gaat het steeds over samenwerking die structureel ingebouwd is, waardoor een bepaalde mate van continuïteit automatisch voorzien is. Toch speelt dit gegeven meer in de vervolgcas waar de samenwerking het meest vrijblijvend is, namelijk de ouderwerkgroepen in

BOS5. In deze school geeft men aan actief inspanningen te leveren om continuïteit te garanderen omdat de samenstelling van de werkgroepen sterk wisselt per schooljaar en men de werkgroepen ook fris wil houden. Daardoor is er uitdrukkelijk aandacht voor instroomopties: er wordt jaarlijks een open informatie- en inschrijfmoment voorzien. Toch is het soms zoeken voor nieuwe ouders hoe ze kunnen instappen en waar ze kunnen bijdragen. Deze vaststelling wijst er ook op dat **continuïteit in samenwerking** (i.c. de ouderwerkgroepen) **niet noodzakelijkerwijs continuïteit in deelnemers hoeft te betekenen** (i.c. wisselende samenstelling). Continuïteit blijkt ook niet altijd in handen van het schoolteam te liggen: zo is de OVSG-school (BOS2) niet vrij in de keuze van het CLB waarmee ze nu betekenisvol samenwerken, maar beslist het schepencollege over het CLB waarmee de school moet samenwerken.

“Het is niet dat we met een ander CLB zouden samenwerken, maar er wordt wel voor ons gekozen. Ik bedoel, als het bestuur verandert, en kiest, na 6 jaar voor een ander CLB, dan gaan wij naar een ander CLB. Wij hebben daar niets aan te zeggen. Wij zitten nu bij het Gemeenschapsonderwijs, maar voor hetzelfde geld zegt een andere politieke partij dat ze voor een ander CLB kiezen.” (zorgcoördinator, BOS2, over CLB-medewerker als vervolgcas)

“Het is belangrijk dat 1 persoon het project leidt en opvolgt. Zo is er meer garantie op continuïteit.” (directie, SOS2, over lerend netwerk als vervolgcas)

5.2.4 Leiderschap

Literatuur over leren van en met externe partners benadrukt het belang van leiderschap en sturing om tot beoogde resultaten of vernieuwingen te komen (o.a. Devos et al., 2010, März et al., 2017; Verbiest, 2002, Suijs, 1999). Aansluitend bij het realiseren van gedeelde verwachtingen en gemeenschappelijke doelen blijkt het generieke kader van beleidsvoerend vermogen breed toepasbaar op onze schoolcases (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Samen met partners kan een schoolteam haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwenden om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit. De onderzoeksgegevens uit de brede onderzoeksfase en de vervolgcases bevestigen dat **leiderschap** een rol speelt bij collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals, zowel op schoolniveau als op het niveau van de samenwerking.

Op **schoolniveau** verwijzen verschillende participanten tijdens de brede onderzoeksfase naar het **sterk ondersteunende leiderschap** op school als stimulerende factor voor collectief leren. Gericht vernieuwingsimpulsen geven en eigen schooldoelen formuleren zet aan tot het maximale halen uit samenwerking en collectief leren (intern en extern). De schoolleider kan ook tijd en ruimte creëren voor interne processen van collectief leren door organisatorische ingrepen (cf. supra). In zekere zin zorgt die er zo voor dat wat geleerd wordt uit samenwerking verspreid geraakt in de hele school. De schoolleiders die deelnamen aan de brede onderzoeksfase beamen tijdens het gesprek allemaal het belang van een collectieve leercultuur. Door dit belang te benoemen en expliciet te maken, modelleren ze bepaalde leeropvattingen naar hun schoolteam, waardoor ze op die manier de leeropvattingen in het team kunnen beïnvloeden (zie ook Vanblaere & Devos, 2016; Verbiest, 2002). Vooral in de vervolgcases is het opvallend dat schoolteamleden aangeven dat ze **autonomie** krijgen

om samenwerking met externe partners op te zetten, bij te wonen en ermee aan de slag te gaan. Dit eigenaarschap sluit nauw aan bij de concepten van gedeeld leiderschap (März et al., 2017; Rincon-Gallardo & Fullan, 2016) en het belang van professionele autonomie geven aan participanten (Opstaele et al., 2013). Uit onze onderzoeksresultaten blijkt dat je als schoolleider al veel kan bereiken door het zoeken van collega's buiten de school te stimuleren en door deze initiatieven te waarderen.

“Alles valt of staat met de juiste directie. Ik ben de enigste die tien directeurs heeft gehad en daar valt of staat echt alles mee. [...] Ik denk dat iedereen met de neus in dezelfde richting staat en dat is toch wel de verdienste van de directie.” (leraar BSO, SOS6)

“De relatie met de directie: vertrouwen. Ook de ruimte die je krijgt om... Ik bespreek zoveel en ik krijg ook vaak groen licht van ‘Oké, doe maar’. Je wordt ondersteund en van daaruit voel je je ook al veel sterker om alle netwerken te contacteren.” (leraar-stagecoördinator, SOS2)

Op het niveau van de **samenwerking** blijkt uit de brede onderzoeksfase dat er in de meeste gevallen **geen duidelijke aansturing** of externe facilitator aanwezig is. De regie ligt vooral bij de deelnemers aan de samenwerking zelf. Onderstaand citaat illustreert dat de trekkersrol in een samenwerking variabel kan zijn.

“De koetsier, de trekker, naar gelang de omstandigheden kan ook altijd wisselend zijn. Een ouder kan de koetsier zijn op een bepaald moment. Die ouders kan met iets afkomen waaraan wij nooit aan gedacht hadden en ons op die manier, hup, weer aan het werk zetten.” (directeur, BOS1)

Deze zelfsturing komt ook sterk naar boven in de drie vervolgcases. Deelnemers bepalen de agenda en de gezamenlijke doelen van de samenwerking en geven vorm aan de onderlinge leercultuur. Ze functioneren als het ware als zelfsturende teams (Opstaele et al., 2013). In de vervolgcases met externe partners met een decretaal vastgelegde rol (BOS2 en BOS1) is de regelgeving uiteraard richtinggevend. Deze zelfsturing van de ouderwerkgroepen spoort in BOS5 samen met ondersteunende opvolging door de coördinator. Teamleden kunnen bij hem terecht en hij volgt de samenwerking in de meeste werkgroepen van de zijlijn op, terwijl hij participeert aan enkele andere werkgroepen (zoals financieel beheer). De coördinator beslist wat er uit elk van deze werkgroepen doorsijpelt naar het vestigingsbestuur van de school.

Voorbeelden uit de brede onderzoeksfase waar we wel een duidelijke regie of vorm van coördinatie terugvinden, zijn vooral interschools gefaciliteerde uitwisselingsmomenten tussen vooraf samengestelde kernteams die vaak bestaan uit beroepsgenoten (o.a. georganiseerd door pedagogisch begeleiders of stadsdiensten) en samenwerking met beleidspartners (o.a. georganiseerd op het niveau van de scholengemeenschap of LOP).

Wanneer er sterke trekkers zijn, blijkt dit in vervolgcases SOS2 en SOS5 bij te dragen aan processen van collectief leren. De directie van SOS2 geeft expliciet aan dat de trekker van het lerend netwerk en bredere project bijdraagt aan het leren in het netwerk, zowel omdat ze de werking praktisch ondersteunt als omwille van haar verbindende rol. Interessant is ook dat de aanwezigheid van een

vaste trekker op het niveau van de samenwerking kan bijdragen tot continuïteit (cf. supra voor citaat).

“Voor dit project was het fijn dat iemand de 'trekker' was, zorgde voor verslagen, agendapunten, bevestigingen, contacten legde, ... Dat houdt iedereen 'bij de les'.” (directie, SOS2, over lerend netwerk als vervolgcasus)

Tot slot blijkt uit de brede onderzoeksfase dat er soms **toestemming** van de scholengemeenschap, met name van de algemeen directeur, of van het stadsbestuur als inrichtende macht nodig is om nieuwe partnerschappen of samenwerking aan te gaan (BOS2, SOS2, SOS6). Schoolleiders en leraren zijn dus soms beperkt in hun autonomie op dit vlak.

3.3 Conclusie

Bovenstaande analyse identificeert factoren in de collectieve leercultuur (culturele factoren) en factoren in de situatie en omgeving van de samenwerking (structurele factoren) die ervoor zorgen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals. Hiermee leveren we een bijdrage aan een beter begrip van het complexe samenspel van randvoorwaarden als het over collectief leren met externe (onderwijs)professionals gaat. We formuleren enkele conclusies.

Een eerste conclusie betreft de relevante **factoren in de collectieve leercultuur** die zeer prominent aanwezig zijn in de data. Het gaat om zes culturele factoren.

- Een **gemeenschappelijk doel** in de samenwerking en complementaire belangen blijken leerprocessen te faciliteren. Dit gemeenschappelijk doel in samenwerking blijkt echter complex en veranderbaar, waarbij de nood aan congruentie op verschillende niveaus speelt, vanuit doelen van de school maar ook vanuit individuele lerenden.
- Vervolgens speelt ook het ‘weten wat je aan elkaar hebt’ of ook wel de **waardering voor elkaars inbreng en expertise**, als aanzet tot leren.
- Daarnaast vinden we het belang van **verbinding en identificatie** met elkaar om samenwerking en leerprocessen te laten groeien. Een professionele klik met de externe partner op persoonlijk vlak en een evolutie in de samenwerking door eerst aandacht te schenken aan vertrouwen, observatie en kennismaking, vallen hierbij op als faciliterende factoren.
- Als team ontstaan voor de inbreng van de externe partner en de overtuiging dat leren actief en collectief dient te gebeuren, bevordert collectief leren, net als wederkerigheid, waarbij de externe ook een lerende en gelijkwaardige partner is. We clusteren onder de noemer **leeropvattingen en wederkerigheid**.
- Vervolgens worden verschillende **leervaardigheden** benoemd, waarbij het vooral gaat over communicatievaardigheden die het proces beïnvloeden om te komen leren bij het schoolteam of leraren.
- Tot slot speelt ook het **doorsijpeleffect**: wie het gevoel heeft veel meer te ‘geven’ dan voor het eigen professioneel handelen of de schoolorganisatie te ‘krijgen’ uit een samenwerking ervaart daardoor vaak minder leermotivatie of trekt zich zelfs terug uit de samenwerking.

In het volgende hoofdstuk over implicaties gaan we dieper in op waar opbrengsten precies kunnen zitten.

Opvallend is dat in verschillende van deze culturele factoren **gezamenlijke visie** een rol lijkt te spelen. Zo wordt visie in één adem genoemd met doelgerichtheid, maar speelt het ook mee bij het zich als schoolteam verbinden met de externe partner en bij leeropvattingen. Het lijkt er dus op dat gedeelde visie als zevende, meer onderliggende, randvoorwaarde kan beschouwd worden, die enkele van de andere culturele randvoorwaarden verbindt en overschouwt. Hiermee sluiten we aan bij eerder Vlaams onderzoek naar schoolintern collectief leren in professionele leergemeenschappen (Vanblaere, 2016). Zij vond door kwantitatieve factoranalyses namelijk terug dat ‘gezamenlijke waarden en visie’ sterkt samenhangt met andere culturele factoren in een samenwerking, in casu **gezamenlijke verantwoordelijkheid**, en hier niet empirisch als aparte factor van te onderscheiden is maar eerdere onderliggend aan leek te zijn. Ook in voorliggend onderzoek vinden we dit gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid om alle leerlingen zo goed mogelijk te laten leren terug. De onderzoeksresultaten suggereren namelijk dat het leren uit samenwerking versterkt wordt als de leerling of het versterken van zijn leerproces of onderwijsloopbaan centraal staan in de doelstelling van de schoolexterne samenwerking. De mate waarin de externe partner daadwerkelijk actief bijdraagt aan het leerproces van leerlingen, verschilt uiteraard naargelang zijn of haar rol (vergelijk bijvoorbeeld de deelnemers aan een lerend netwerk voor directeurs met een ondersteuner op school die actief actie onderneemt om de schooleigen visie en missie omtrent het leren van alle leerlingen te ondersteunen).

Een tweede conclusie gaat over de **structurele randvoorwaarden in de situatie en omgeving** van de schooloverstijgende samenwerking die uit de data naar boven komen. Uit de data komen vier belangrijke structurele factoren naar boven die collectief leren van leraren of teams ondersteunen en de organisatie ervan ten goede komen.

- Omdat uitwisseling en kennisdeling met externe partners het startpunt zijn van verdere processen en uitkomsten van collectief leren, blijkt **gelegenheid voor interactie** essentieel. Vooral tijd blijkt hierin een rol te spelen: zonder voldoende structureel maar ook informeel voorziene tijd om in de samenwerking bronnen te delen en kennis uit te wisselen, dreigt de uitwisseling oppervlakkig te blijven. Zo leren individuen maar beperkt en komt verder collectief leren in het gedrang.
- Tegelijk faciliteert **tijd voor collectief leren binnen het eigen schoolteam** contextualisering en terugkoppeling. Concreet zorgt tijd voor voorbereiding, reflectie of terugkoppeling van inzichten naar het team ervoor dat inzichten, bronnen of informatie vanuit de samenwerking verwerkt worden, aansluitend bij de eigen noden en prioriteiten van het schoolteam.
- Een volgende structurele factor is de **continuïteit in de samenwerking** zodat trajectmatig werken en diepgaander leren mogelijk worden.
- Tot slot speelt ook **leiderschap op niveau van de samenwerking en de school**. Het gaat enerzijds om ondersteunend leiderschap binnen de school, onder andere om collectieve leerprocessen op school te versterken of begeleiden. Anderzijds gaat het om leiderschap op het niveau van de samenwerking. Hierbij kunnen naargelang de situatie capabele

trekkersfiguren een rol spelen, net als leerkrachtenautonomie om zich zelfgestuurd te bewegen in samenwerking met externe (onderwijs)professionals.

Een derde conclusie betreft de **verwevenheid** van factoren in de leercultuur en in de situatie en omgeving van de samenwerking. De data bevestigen dat deze factoren geen dualiteit zijn, maar sterk in wisselwerking staan (zie o.a. Verbiest, 2002 en Vermeir, 2019). Het is zeer moeilijk om de collectieve leercultuur in een samenwerking te beschouwen zonder inzicht in de structurele elementen die deze samenwerking bepalen. Denk maar aan de rol van leiderschap in het bereiken van congruentie of tijd hebben zodat er in de samenwerking tijd genomen kan worden voor het opbouwen van vertrouwen en kennismaking. Ook binnen de twee clusters zien we veel samenhang en verbanden tussen de factoren. Een schoolleider heeft bijvoorbeeld invloed op tijd die er binnen een schoolteam voorzien of vrijgemaakt wordt voor teamleren en op de lerende organisatiecultuur die daaromtrent heerst.

Hoofdstuk 4: Implicaties van samenwerking voor de professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en voor leerlingen

In de (inter)nationale literatuur valt het op dat het voor leraren en hun schoolteams lastig is om vat te krijgen op de **leeropbrengsten** van hun bijeenkomsten met externe (onderwijs)professionals (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Ten eerste is complexiteit een veelvoorkomend begrip in de netwerkbenadering. Dat heeft te maken met het complexe samenspel van individu, organisatie en netwerk op het vlak van leren en met het aankunnen van complexe taken waarvoor veel informatie-uitwisseling nodig is (Blankestijn, 2015; Opstaele et al., 2013). Ten tweede heeft collectief leren, net als professionele ontwikkeling, een vrij onzichtbaar proceskarakter en wordt er als uitkomst niet steeds iets zichtbaar productmatig gecreëerd, ontworpen of behaald (Nijland & van Amersfoort, 2013). Spreken in termen van veranderingen is vaak gemakkelijker dan de vraag wat je geleerd hebt. Ten derde beschrijven voornoemde onderzoekers de leeropbrengsten meer als toegevoegde waarde en voordelen dan als onmiddellijke meeteffecten. Wat hoort bij de leeropbrengsten in zijn complexiteit en ‘verhaal’ categoriseren we in wat volgt onder de grote noemer van implicaties.

Werk- en leeroutput wordt doorgaans gekoppeld aan ervaringen en betekenisverlening. Het kader van **waardecreatieverhalen** biedt een relevant kader om implicaties te benaderen. Nijland en van Amersfoort (2013) gaan ervan uit dat deelname aan een samenwerking vijf verschillende soorten waarden kan hebben die nauw met elkaar verbonden zijn en waarbij de ene waarde niet noodzakelijk tot een andere leidt:

- (1) productieve (gespreks)activiteiten,
- (2) nuttige bronnen,
- (3) veranderende praktijk,
- (4) zichtbare opbrengsten die bijdragen aan verbeterde prestaties en
- (5) nieuwe inzichten.

Met ‘productieve activiteiten’ benoemen we de waarde van de dialoogvoering op zich en wat daar relationeel uit voortvloeit als dichtere band. Onder ‘nuttige bronnen’ verstaan we de materialen, contacten en (les)ideeën die je al lerend opdoet. De uitwisseling van nuttige bronnen kan tot ‘praktijkverandering’ leiden: er moet gekeken worden naar de manier waarop de praktijk is veranderd vanuit een welbepaalde actie of interventie. Van ‘zichtbare opbrengsten’ is sprake als de veranderde praktijk leidt tot verbeterde prestaties van leraren, leerlingen, de schoolorganisatie of het schoolteam. Als individu of groep anders naar de dingen gaan kijken, betekent ‘nieuwe inzichten’ opdoen. Waardecreatieverhalen gaan dus over het geven van taal aan waarden van activiteiten. Ze helpen om de eerder besproken vaak onzichtbare processen van collectief leren zichtbaar te maken.

Dit hoofdstuk rapporteert over de derde onderzoeksvraag: **Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen?** Er is veel interesse in de **uitkomst van de leerprocessen** die zich daar kunnen afspelen. Grote nieuwsgierigheid gaat uit naar wat geoperationaliseerd wordt als leereffect voor (individuele) leraren en de leerlingen. Hoewel schoolteams met een veelheid en verscheidenheid van externe partners samenwerken vanuit een veelheid en verscheidenheid aan beweegredenen (cf. supra), valt echter op dat de vraag naar wat deze samenwerking teweegbrengt in de (klas)praktijk niet steeds wordt gesteld. We onderschrijven de redenering van Merchie et al. (2016) dat evaluatie van professionele ontwikkeling bij leraren belangrijk is maar dat het methodologisch onduidelijk is hoe dit het best wordt aangepakt. De link tussen de professionele ontwikkeling van leraren en verbeterde leerlingprestaties is bijvoorbeeld vaak niet zo eenvoudig te leggen (Struyve, Frijns, Vanblaere, Delrue, & De Fraine, 2019).

Hieronder gaan we per kernactor, respectievelijk leraren en leerlingen, in op wat het leer- en ontwikkelperspectief is dat drie basisscholen ervaren bij het systematisch samenwerken met de brugfiguur (BOS1), ouders in werkgroepen (BOS5) of de CLB-medewerker (BOS2).

De onderzoeksgegevens uit de drie vervolgcases in secundair onderwijs werden opgenomen in tekstkadervorm. De alternatieve dataverzameling die naar leerwinst zoekt in de samenwerking van (vak)leraren(teams) met de pedagogische begeleidingsdienst (SOS1), een lerend netwerk (SOS2) en lokale besturen (SOS5), gebeurde door de coronamaatregelen niet in *face-to-face* focusgroepen maar via een online bevraging.

De specifieke voorbeelden van samenwerking die in de zes vervolgcases geselecteerd werden, vloeien duidelijk voort uit gemeenschappelijke verantwoordelijkheden en betrokkenheden. Het is logisch dat er in de schoolcases implicaties aan bod komen die in relatie staan met beweegredenen en randvoorwaarden van de schooloverstijgende samenwerking. Recente literatuur raadt immers aan om naar impact van een samenwerking te zoeken door vooraf te kijken naar de contextgebonden werkwijze van het netwerk, de interventies, leerkrachtcompetenties en schoolorganisatorische inbedding (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016; Schiff et al., 2015; Vanblaere & Devos, 2016).

We starten de verdiepende *cross-case* analyse met de waardecreatieverhalen die van toepassing zijn op leraren en gaan vervolgens in op de leerlingen.

4.1 Implicaties voor leraren

Samenwerken met schoolexternen wordt in de vervolgcases uitgebreid benaderd vanuit een variëteit aan implicaties voor (individuele) leraren. Lezers die meer achtergrondinformatie wensen over de belangrijkste inhoudelijke leerthema's die de uitwisselingsprocessen in elk van de vervolgcases a priori faciliteerden en waarover geleerd werd, vinden een toelichting terug in *Bijlage 19*.

In wat volgt overstijgen we waar mogelijk deze inhoudelijke leerthema's en gaan we dieper in op de manier waarop externe partners ondersteunend zijn bij de professionele ontwikkeling van leraren in de Vlaamse context. We maken gebruik van de eerder besproken vijf soorten (meer)waarden (Nijland & van Amersfoort, 2013). Wat leraren (in)direct rapporteren over hun professionele groei staat vermeld, waar mogelijk in combinatie met wetenschappelijke evidentie zoals opgenomen in de literatuurstudie (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Ondanks het feit dat onze focus op leren ligt, moet wat volgt gelezen worden vanuit de wetenschap dat niet elke betrokkene uit de vervolgcases op voorhand duidelijke of concrete verwachtingen heeft gesteld naar de externe partner op het vlak van leren. Kortom: er was niet steeds een expliciete leervraag voorafgaand aan de samenwerking. Er was wel steeds een specifieke beweegreden om de samenwerking aan te gaan, bijvoorbeeld om zorg aan leerlingen te versterken, waarbij dergelijk inhoudelijk gedreven samenwerking leerpotentieel in zich draagt voor schoolteamleden. Net zulke impliciete of informele vormen van collectief leren zijn geschikt om aan de hand van waardecreatieverhalen in beeld te brengen (Nijland & van Amersfoort, 2013).

Ten eerste gaan de waardecreatieverhalen over productieve (gespreks)activiteiten om bijvoorbeeld tot nieuwe inzichten te komen. Onze drie vervolgcases bevestigen dat er **professionele ruimte ontstaat voor delen, samenwerken en reflecteren door de dialoogvoering van leraren met de respectieve schoolexterne partners**. Dat leidt tot vragen over de professionele identiteit en biedt cognitieve en affectieve groeimogelijkheden (Daniels et al., 2007; Schiff et al., 2015; Trust, Krutka, & Carpenter, 2016; Varga-Atkins, 2010). De opbrengst van de samenwerking zit dus ook deels in de meerwaarde van de uitwisseling en dialoog die het creëert. In twee van de drie vervolgcases (BOS1, BOS5) wordt voorgaande expliciet in verband gebracht met 'samen school maken' en met leerengagement in twee richtingen. Dit gegeven werkt zeer verbindend tussen de schoolteams en de externe partner, zowel in basisonderwijs als in secundair onderwijs.

“Naast het maandelijks overleg tussen alle secundaire scholen, de stad en externe partner zijn er intussen aparte werkgroepen opgericht waarin (vak)leraren over 5 items concrete acties uitwerken.” (directie, SOS5)

Het valt overigens op dat dialoogvoering als leeropbrengst sterk onderhevig is aan randvoorwaarden die te maken hebben met de relatiedimensie (Suijs, 1999; cf. infra: collectieve leercultuur) en affectieve uitkomsten. Wat te vinden is in de lerende netwerkliteratuur (Johnson & Rakestraw, 2015; Leenheer, 2003; Rauch, 2013; Van den Beemt et al., 2018) zien we impliciet terugkomen in onze data: leraren leren collectief vanuit een gevoelservaring van inclusie, troost en herkenning, groeiend zelfvertrouwen, motivatie en goesting (zie ook Hoofdstuk 3 - Randvoorwaarden).

“Je weet dat je er als school niet alleen voor staat, dat ook andere scholen met de besproken problematieken te maken krijgen. De school wordt sterker in het omgaan met bepaalde problemen. Belangrijker nog is dat er vooral ingezet wordt op preventie van deze problemen. Dit komt ten goede van de leef- en leersfeer op school. Leerkrachten voelen zich gesteund in hun functioneren omdat problemen niet blijven aanslepen. Ook zij merken het belang van preventie.” (directie, SOS2)

Ten tweede slagen externe partners er ook in om **nuttige bronnen uit te wisselen** met individuele leraren en zo verbindend te leren. Onder nuttige bronnen verstaan we de materialen, contacten en (les)ideeën die je al lerend opdoet (Nijland & van Amersfoort, 2013). Dit veronderstelt uiteraard dat de externe (onderwijs)professional over de nodige expertise en kennis beschikt om deze bronnen te identificeren en op het gepaste moment in te brengen (zie ook Randvoorwaarden over expertise). In de vervolgcasus BOS 1 wordt er bijvoorbeeld een leeropbrengst uitgesproken ten gevolge van het zoeken van de externe partner (i.c. brugfiguur) naar andere externe partners en hulpbronnen. Het gaat hier zowel over mee zoeken met leraren naar partners in functie van specifieke doelen (bv. studiebegeleiding of tolkentelefoon) alsook naar concrete materialen (bv. materiaal om lees- en boekplezier te verhogen). Het komt erop neer dat er extra **integratief en innoverend** gewerkt kan worden in de klas door beroep te kunnen doen op de externe partner in kwestie of zijn netwerk. Dit illustreert hoe de uitwisseling van bronnen meteen ook praktijkverandering tot gevolg kan hebben. Ook in BOS2 zien we dat bronnenuitwisseling leidt tot goede praktijkvoorbeelden (en dus inspiratie) om zelf materialen en fiches te herwerken.

Dit resultaat bevestigt wat er in de literatuur te vinden is over de rol van externe (onderwijs)professionals bij het synthetiseren en katalyseren van *best-practice research* door en voor leraren (Hoffman, Dahlman, & Zierdt, 2009; Johnson & Rakestraw, 2015; Pianta et al., 2008). Onze onderzoeksbevindingen sluiten aan bij literatuur die stelt dat de uitwisseling over lespraktijken door toegankelijke leraren die (willen) samenwerken met o.a. ouders, bevorderlijk werkt voor open klasdeuren en reflectie (Jita & Mokhele, 2014), minder isolatie (Snow-Gerono, 2005) en meer externe feedback responsiviteit (Eva et al., 2012). **Leren is voor de participanten reflecteren en teams maken** rond krachtige collega's en experts uit de onderwijsgemeenschap, wat in vele concrete gevallen samen spoort met een gezamenlijk raadplegen van nuttige bronnen die leerlingengericht zijn.

In alle drie de vervolgcases uit het secundair onderwijs worden 'uitwisseling van nuttige bronnen' en 'een zinvolle integratie van het externe pedagogisch-didactische aanbod in het ruimere curriculum en onderwijsaanbod' aangeduid als implicaties van de betekenisvolle samenwerking.

“We weten dat we een werkpunt hebben als schoolteam: het CLB reflexmatig op de hoogte brengen van zaken (bv. het beleidsplan, kinderziektes). Onze inhoudelijke vragen moeten we ook meer bundelen.” (directie, BOS2)

“Er waren er zelfs die zeiden: we hebben nu met twee iets uitgeschreven, we komen dat nu hier even aftoetsen, want we willen dat voorstellen aan ons team. En dan denk ik: amai, hoe geweldig is dat. Ze bedenken dan in hun school een

plan, gaan dat dan aftoetsen bij andere scholen, om het dan in de eigen school verder te gaan voorleggen aan een ruimer team. Ja chapeau. [...] ‘Zijn er dingen waar we nog niet aan gedacht hebben als we dit nu vertellen? Stel maar vragen, geef maar’, om dan een sterk plan te kunnen voorleggen intern.” (trekker lerend netwerk, SOS2)

Ten derde, structureel ingebedde **samenwerkingsinitiatieven kunnen de verwachting of de perceptie van praktijkverandering scheppen** bij leraren (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Voor de vervolgcas in BOS2 betekent dit bijvoorbeeld concreet dat een stukje van de schoolvisie samen herwerkt wordt in relatie tot de taakopvattingen van leraren, dat elk overleg start met een evaluatiecomponent of een terugblik op actiepunten uit een vorig overleg en dat leerkrachten versterkt worden en groeien in hun eigen vraagverheldering (i.c. om daaruit een gestructureerde aanmelding van een leerling voor uitbreiding van zorg te doen). In de andere vervolgcasussen (BOS1 en BOS5) vinden we ook voorbeelden van een doordachte mix aan praktijken als concrete uitkomst van samenwerking met externe partners (i.c. procedureel in lijn gezette communicatie met ouders, naast informele contacten en activiteiten). Deze praktijkveranderingen worden aangezet vanuit de gedeelde verantwoordelijkheid voor zorg en het leren van elke leerling.

Praktijkverandering wordt aangewakkerd vanuit **multiperspectiviteit** en tijdsinvesteringen in **vraagverheldering** (SOS2).

“Dus die kijk op situaties, die probeer ik mee aan te sturen, mogelijkheden te zien. Om het op flessen te trekken: een leerkracht denkt wat rechtlijnig, en een vormings- of welzijnswerker, die denkt in alle richtingen, ziet in alles context. Dus die match probeer ik heel hard te maken. En vraagverheldering helpt om te zien wat er allemaal mogelijk en nodig is.” (trekker lerend netwerk, SOS2)

Bovendien sporen gezamenlijke inspanningen voor praktijkverandering samen met **reflecteren op vragen die de samenwerking oproept**:

“Samen met de leraren werken we blijvend aan ouderparticipatie. Dit zijn bovendien vragen die we samen bespreken:

In hoeverre verwachten we niet te veel?

Zijn de werkgroepen nodig, moeten ze afgebakend zijn i.p.v. ad hoc?

Wat met de ouders van uitstromende leerlingen, blijven ze, welke communicatie wensen ze (bv. nieuwsbrief)?

Wat als het pioniersgevoel wegeeft van de school, blijft het engagement?

Wat als het steeds dezelfde zijn die een activiteit trekken?

Wat als de trekkers wegvallen omdat ze eens gewoon willen ‘genieten’ bij een schoolactiviteit (vnl. bij leerling in 6e leerjaar)?” (ouders, BOS5)

Ten vierde zien we met betrekking tot **zichtbare opbrengsten** die bijdragen aan verbeterde prestaties dat leraren veel waarde hechten aan **resultaatgerichte interactietijd met schoolexternen**. Zo blijkt dat leraren **zien samenwerken met een veelheid aan partners, doet samenwerken**, en dat dit dus een mooi voorbeeld stelt aan zowel leraren als leerlingen in volle ontwikkeling (BOS5).

Uit de vervolgcasussen blijkt dat je een **rijker denkproces** krijgt **door invalshoeken te confronteren**. Dit sluit aan bij literatuur over de versterking van interdisciplinaire uitwisseling omwille van netwerklere (Jita & Mokhele, 2014; Rauch, 2013). De voortgang in zorgdossiers, de meer gestroomlijnde communicatie met ouders over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, de sterke(re) uitrol van het continuüm van zorg en zich bekwaam voelen in het (her)schrijven van de zorgvisie zijn voorbeelden van hoe leraren leren uit de samenwerking met de CLB-medewerker (BOS2). Interessant is dat deze inclusie-inspanningen niet enkel te merken zijn in voorgaande casus met de CLB-medewerker: de **inspanningen om het leren van alle leerlingen te versterken** komt ook sterk terug als zichtbare opbrengsten in de vervolgcasus met de brugfiguur (BOS1).

In alle drie de vervolgcasussen uit het secundair onderwijs worden ‘een rijker denkproces door invalshoeken te confronteren en combineren’ en ‘zorgwerking sterker maken’ aangeduid als implicaties van de betekenisvolle samenwerking.

“We proberen wat zich breed aandient uiteindelijk uit eenzelfde standpunt te bekijken. Dit wil zeggen CLB en school op 1 lijn naar externen (ouders). Intern overleg is nodig, wantrouwen is te vermijden. Fouten uitspelen ten opzichte van elkaar is een gevaar.” (directie, BOS2)

“Een blikverbredend perspectief van buitenstaanders, ze helpen ons nadenken over hoe we onze school en opleidingen kunnen sterker maken.” (directie, SOS1)

Tot slot merken we dat leraren gaan leren en ontwikkelen, oefendrang voelen en willen bewust vaardiger worden naar aanleiding van schoolexterne samenwerking (BOS1 en BOS2). Korenhof et al. (2010) spreken over **bewustere competente leraren**. Samenwerking met deze externe partners leidt tot **nieuwe inzichten**, bijvoorbeeld over hun eigen rol (BOS1 en BOS2) of over het sterk(er) maken van leraren in het realiseren van zorg op maat en leerlingenbegeleiding (BOS2).

Daarenboven suggereren de resultaten uit BOS2 dat de interventies van schoolexternen als leerrijk worden onthaald omdat ze dissonanties of **onderwijsdilemma's** laten ontstaan in de hoofden van de leraren (Odenthal et al., 2011, Laferrière et al., 2012; Trust, Krutka & Carpenter, 2016). Leraren worden gewezen op en geconfronteerd met hun grenzen, in deze casus m.b.t. inclusie, en uitgedaagd om ermee aan de slag te gaan. We stellen vast dat vertrouwde onderwijsopvattingen in vraag worden gesteld door de samenwerking met experts.

4.2 Implicaties voor leerlingen

In onderstaande paragraaf gaat het over hoe de samenwerking met schoolexternen past in het leerproces dat je als (leraren)team met de leerlingen loopt. We onthouden uit de literatuurstudie

(De Smet, Ruys, & Frijns, 2019) en het onderzoek naar de meerwaarde van masters basisonderwijs voor de klas (Struyve, Frijns, Vanblaere, Delrue, & De Fraine, 2019) dat een causaal verband aantonen tussen lerarenprofessionalisering en leerlingenvariabelen (bv. prestaties, leeropbrengsten, motivatie, welbevinden) zo goed als onmogelijk is wegens te veel variabelen in de keten. Als we in de vervolgcases op zoek gaan naar implicaties van collectief leren op leerlingen in het basisonderwijs, zijn er wel een aantal waardecreatieverhalen terug te vinden. Het gaat hier vooral om elementen die versterkt worden in het handelen van leraren, waarvan men verwacht of weet dat het een effect heeft op de leerlingen. De inhoudelijke leerthema's van de samenwerking met de externe (onderwijs)professional komen in deze implicaties vaak expliciet naar voren.

Wat betreft **productieve activiteiten** gaan de externe partners in BOS1 en BOS2 sterk met het schoolteam **in dialoog over de leerlingen**. De dialoogvoering op zich is hier betekenisvol en gaat over omgaan met diversiteit van leerlingen: het schoolteam leert bij over het communiceren in functie van de noden van de leerlingen. Illustratief is dat de externe partner in BOS 1 (nl. de brugfiguur) spreekt over het hebben van een 'waakhondfunctie' als externe (onderwijs)professional, wat ze koppelt aan de dialoog met leraren die concrete implicaties hebben voor leerlingen:

- Er worden positieve boodschappen gegeven over leerlingen;
- Specifieke begeleidingsnoden van leerlingen worden bespreekbaar en krijgen een passend antwoord.

“Het is belangrijk om te laten voelen dat je het kind waarover je spreekt goed kent en dat je het positieve benoemt, dat zet zich door.” (brugfiguur, BOS1)

De structurele ondersteuning van de vervolgcases nauw gerelateerd aan zorg (nl. de brugfiguur in BOS1 en CLB-medewerker in BOS2) bereikt de leerling (en diens opvoeders) vooral vanuit de **uitwisseling van nuttige bronnen** (bv. vertaalde ouderbrieven, een aanmeldingsfiche, leerlingendossiers). Vermeir (2019) definieert deze voorbeelden van bronnen, die aan de basis liggen van de kennisdeling en in hun meest ideale uitwerking de connectie leggen tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk, als *artefacten* omdat het fysieke instrumenten zijn die los kunnen bestaan van hun ontwerpers. De externe partners spreken over een vlotte (on)rechtstreekse samenwerking met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften omwille van hun specifieke expertise op vlak van geïntegreerde zorg en leerlingenbegeleiding. Collectief leren schuilt hier in het leveren van nuttige bijdragen die passen in **een groter geheel van te behalen doelstellingen over het realiseren van veranderings- of verbeterprocessen in Vlaamse scholen**.

Vervolgens merken we ook voorbeelden van **gewijzigde praktijken**. In het geval de externe partner in de klas komt, merken de leerlingen dat de instructiepraktijken veranderen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de ouderwerkgroepen in BOS5 waar hun engagement in verschillende werkgroepen meestal leerlinggericht en bijgevolg ook activerend voor de leerlingen. Zo worden er leden van de ouderwerkgroepen ingezet als leesouders, in *teamteaching* met de leraar. Leerlingen ervaren dat de **instructiepraktijken veranderen door het *teamteachen*** van leraren met ouders.

Bovendien kunnen de gewijzigde praktijken ook meer schoolbreed plaatsvinden, zoals door toegenomen ouderbetrokkenheid en verandering in hoe de school algemeen samenwerkt met de buurt (BOS1, BOS2). De verandering voor leerlingen schuilt hier in de vervolgcasussen in het feit dat kwetsbare kinderen en jongeren op school via de externe partners in contact komen met organisaties (bv. voor studie- en opvoedingsondersteuning, voor herstelgericht werken) met het doel hen kansrijker te maken.

“Ik ondersteun breed leren en ga daarover in dialoog.” (brugfiguur, BOS1)

“Leerlingen leren hoe ze kunnen omgaan met bepaalde problemen, zonder te vervallen in bijvoorbeeld agressief taalgebruik, ze leren uit een moeilijke situatie weg te gaan en te herstellen indien het fout liep. Ze worden betrokken in de oplossing van het probleem: er wordt met hen gewerkt. Dit bevordert het leren want er komt letterlijk meer rust in hun hoofd.” (directie, SOS2)

In onze vervolgcases uit het basisonderwijs zitten geen expliciete linken met het (beter) bereiken van eindtermen, ontwikkelingsdoelen of leerplandoelstellingen door de samenwerking. Wel merken we een concreet voorbeeld van contextueel werken: leeractiviteiten die door of in samenwerking met ouders uit ouderwerkgroepen gegeven worden, zetten extra in op contextueel werken, zo blijkt uit onze onderzoeksresultaten (BOS5). Het lijkt erop dat het diverse pedagogisch-didactische aanbod van deskundige ouders (bv. bij projectwerk, leeruitstappen, technisch lezen) zinvol geïntegreerd kan worden in het ruimere curriculum en onderwijsaanbod en op die manier het potentieel heeft om de leerlingenprestaties te verbeteren. Bijgevolg bevestigen onze resultaten dat **contextueel werken via ouders de leraren kan beïnvloeden in het leerproces dat ze met leerlingen aangaan**. Betere resultaten bij leerlingen kunnen een gevolg kunnen zijn van leraren die samenwerken, informatie uitwisselen, elkaar adviseren en op die manier hun didactische strategieën verbeteren (Deal & Peterson, 2010; Strahan, 2003).

Tot slot gaan de waardecreatieverhalen over **nieuwe inzichten** opdoen en de signaalfunctie de externe partners daarin kunnen hebben. We merken dit sterk in BOS5, waar leraren **ontevredenheden bij leerlingen beter kunnen opsporen en uitklaren door alert te zijn voor mogelijke signalen op dit vlak van externe partners**. De externe partners in deze vervolgcasus zijn dan ook ouders die deelnemen aan ouderwerkgroepen en die daardoor een korte lijn hebben met zowel de leerlingen als de leerkrachten. Speelplaatsideeën van leerlingen bereiken het schoolteam bijvoorbeeld via de ouderwerkgroepen (BOS5). Het komt er in de casus op neer dat ouders de spreekdurf aanwakkeren bij de leerlingen over het geven van pedagogische verbetersuggesties. Kortsluiten over een aangenaam schoolklimaat voor alle leerlingen zien de ouderwerkgroepen immers als een cruciale implicatie van hun betrokkenheid in de samenwerking. Deze gedachtegang bouwt voort op wat aangegeven wordt in recent onderzoek over een sterke leerlingengerichtheid in samenwerkingen. Het scholennetwerk is namelijk (pas) effectief als het een onophoudelijke doelgerichtheid heeft op herdenken, verfijnen en veranderen in functie van het beste voor elke leerling, in functie van studievoortgang voor alle leerlingen stimuleren (Katz & Earl, 2010; März et al., 2017). Schooloverstijgende samenwerking werkt als het (ook) over de leerlingen blijft gaan. Meer nog, als schoolteam leerlingen actief betrekken bij collectieve leerprocessen met externen kan voor een groter pedagogisch draagvlak zorgen.

4.3 Conclusie

Onze onderzoeksresultaten bevestigen dat professionele ontwikkeling van leraren niet langer een kwestie is van enkel aanbodgerichte nascholing in een gesloten en uniforme leeromgeving (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016). De vervolgcases geven aan dat opleiden en leren geen passieve processen zijn die betrokkenen ‘ondergaan’, maar dat collectief leren een actief proces is dat plaatsvindt via samenwerking met collega’s en/of met externe professionals. Daarbij kan de leervraag vooraf expliciet geformuleerd worden (bv. Hoe kunnen we een leerling voor uitbreiding van zorg aanmelden bij het CLB?) maar evengoed impliciet blijven terwijl de samenwerking gestuurd wordt vanuit een heldere beweegreden voor schooloverstijgende samenwerking (bv. verdiepend of verrijkend pedagogisch-didactisch aanbod). We formuleren enkele conclusies.

Ten eerste wordt actieve betrokkenheid in de samenwerking doorgaans benadrukt via het **uitwisselen van nuttige bronnen** die aan onderwijspraktijken gerelateerd zijn en via **dialogoog** als wezenlijk element van collectief leren. Deze dialoog en uitwisseling tonen wat er collectief is aan de samenwerking als lopende activiteit. Het collectieve in de leeruitkomsten schuilt dan weer in het delen van individueel ontwikkelde kennis met het schoolteam en het vastleggen ervan. De samenwerking met schoolexternen kan collectief leren echter niet zomaar veronderstellen. Op vlak van leren is het belangrijk dat er vanuit de kennisdeling samen competenties ontwikkeld worden om doelgericht met die kennis om te gaan, wat op termijn leidt tot nieuwe gedeelde inzichten en/of nieuw collectief gedrag (Luther, zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015). Leraren werken dus samen om iets te bereiken (o.a. nieuwe inzichten, een praktijkverandering, leerlingen die het zichtbaar beter doen), samenwerken is zelden een doel op zich.

Ten tweede weten we dat het samen delen en ontwikkelen van kennis in het team een positieve bijdrage kan leveren aan het leren van zowel het geheel van de organisatie als van de individuele professional (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019). Onze onderzoeksresultaten sluiten door hun **generieke kenmerk** van ‘willen delen en leren met anderen’ dicht aan bij de conclusies van Rauch (2013), Glasswell, Singh en McNaughton (2016) en Ugurlu (2016). De auteurs stellen dat doelgerichte uitwisselingsprocessen van kennis, ideeën en materialen een gunstige invloed hebben op de continue professionele ontwikkeling van leraren en de actiegerichtheid ervan. Uit de vervolgcases in basisonderwijs blijkt dat **het proces van kennisdelen leerwinst oplevert bij de leraren(teams) omdat het een vorm is van professionaliseren**. Om tot echt kennisdelen te komen, is het wel nodig kennis zodanig te delen dat de ontvanger er ook iets mee kan, in zijn context die leerlingengericht is. Die vertaal oefening zorgt voor een verdieping en verbreding van oorspronkelijke kennis. De resultaten van de meervoudige gevalsstudie wijzen erop dat de toenemende professionele groei één van de belangrijkste implicaties is van collectief leren voor leraren. Collectief leren biedt daarbij kansen om sterke scholen te maken. We besluiten dat professionele ontwikkeling van (individuele) leraren kan gerealiseerd worden met een breed netwerk aan partners rondom de school die prioriteit kunnen krijgen in functie van specifieke vragen of noden.

Ten derde blijkt elke vervolgcasus de vijf (meer)waarden (Nijland & van Amersfoort, 2013) te herkennen (nl. productieve (gespreks)activiteiten, nuttige bronnen, veranderende praktijk, zichtbare opbrengsten die bijdragen aan verbeterde prestaties en nieuwe inzichten). Hieronder

staat samengevat wat de participanten concreet ervaren als ‘toegevoegde waarde op oorspronkelijke kennis’. We beschouwen de opgesomde empirische evidentie als **opties van wat samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie kunnen opleveren voor leraren:**

- Een zinvolle integratie van het externe pedagogisch-didactische aanbod in het ruimere curriculum en onderwijsaanbod;
- De zorgwerking sterk(er) maken (nieuwe beleidsmaatregelen implementeren, vaak vanuit het doel om het leerproces van elke leerling te versterken)
- Uitwisseling van nuttige bronnen (o.a. goede praktijken, lesmaterialen, lesideeën);
- Een rijker denkproces door invalshoeken te confronteren en combineren;
- Dialoogvoering tussen leraren(teams) en de externe over het omgaan met diversiteit van leerlingen.

De drie bevraagde directies in secundair onderwijs hebben elk de bovenste vier implicaties voor leraren aangeduid in hun online vragenlijst. Dit maakt dat we kunnen suggereren dat deze vier items werkelijk gelden als leeropbrengst van samenwerking met externe (onderwijs)professionals, in uiteenlopende cases, meer dan enkel basisonderwijs: geïntegreerd werken, zorg op maat, gerichtheid op bronnen en multiperspectiviteit.

Tegelijk zijn er ook gepercipieerde **leeropbrengsten voor leerlingen**, doordat leraren hun professioneel handelen versterken in de samenwerking met externen:

- Een verandering in instructiepraktijken die merkbaar is voor leerlingen (bv. *teamteaching*);
- Het kunnen opsporen en uitklaren van ontevredenheden van leerlingen doordat ze binnengebracht worden door een externe (cf. signaalfunctie);
- De leerlingenbegeleiding sterk(er) maken;
- Een voorbeeld bieden aan leerlingen over samenwerking (door als lid van het schoolteam zelf zichtbaar samen te werken met diverse partners).

De voornoemde leeropbrengsten zijn niet unaniem bevestigd door participanten in secundair onderwijs. Dit suggereert dat leeropbrengsten op het niveau van leerlingen sterk kunnen verschillen naargelang de inhoudelijke focus van de samenwerking met de externe partner.

Een laatste conclusie betreft de meerwaarde die dit onderzoek geeft aan de definitie die Luther (zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015) over collectief leren ontwikkelde. Deze meerwaarde uit zich in de bovenstaande **concrete invulling van nieuwe gedeelde inzichten en/of nieuw collectief gedrag**. Bovendien blijkt samenwerken niet altijd onmiddellijk goed te verlopen (zie ook Randvoorwaarden) waardoor samenwerking niet steeds een meerwaarde biedt. De resultaten kunnen andere leraren(teams) in hun praktijk dus doen reflecteren over tal van relevante vragen:

- Waar zijn we mee bezig?
- Waar willen we naartoe?
- Wat is het nut van een schoolexterne samenwerking?
- In hoeverre stelt deze samenwerking de leerlingen centraal?

Deze **reflectieve aanpak** kan bovendien het goede versterken en leiden tot een beter begrip van leervragen in hun context van leren door sociale interactie. De onderzoeksresultaten bevestigen dat reflecteren een essentieel onderdeel is in professionele ontwikkeling en dat je eigen professioneel handelen als leraar kritisch onderzoeken mogelijk is in teamverband, waarbij kennis en praktijken samen worden opgebouwd. Een structurele partner die zich samen met leraren buigt over praktijkcasussen en aan vraagverheldering doet levert een bijdrage aan reflectieve dialoog, zo blijkt uit de cases. Leraren vertrekken in deze gespreksvoering vanuit hun eigen professionaliteit.

Hoofdstuk 5: Implicaties van samenwerking voor de schoolorganisatie en in verhouding tot schoolontwikkeling

Wanneer schooloverstijgende samenwerking leidt tot nieuw ontwikkelde kennis en/of gedrag dat het hele schoolteam aanbelangt, dan heeft dit een aantoonbare link met collectieve leeruitkomsten (cf. supra). Hoe beïnvloeden de samenwerking met schoolexterne (onderwijs)professionals en de leerprocessen die daarbinnen (kunnen) ontstaan, de werking van de school als geheel? Wat sijpelt schoolintern door aan bronnen, inzichten of praktijken? Deze vragen zijn richtinggevend voor de onderzoeksresultaten hieronder. Anders gezegd: de praktijkvoorbeelden horend bij drie vervolgcases in basisonderwijs gaan in op **welke betekenisvolle opbrengsten er voor de school als organisatie vasthangen aan de samenwerking met externe partners** (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019).

Het conceptueel kader dat zich op basis van de data vormt, vertrekt in eerste instantie van een betekenisgevingsperspectief over implicaties die de samenwerking met externe (onderwijs)professionals heeft voor de school als organisatie. In tweede instantie wordt theorie rond schoolontwikkeling ingebracht en kwalitatief-interpretatief gekoppeld aan de praktijken in de vervolgcases. Bijzondere aandacht gaat naar kennisdeling en onderwijskwaliteitsverbetering die de school als organisatie raken, want in dat aspect schuilt het collectieve. Dit hoofdstuk geeft dus via twee onderdelen antwoord op de vierde onderzoeksvraag: **Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag?**

De onderzoeksgegevens uit de drie vervolgcases in secundair onderwijs werden opgenomen in tekstkadervorm. De alternatieve dataverzameling die naar leerwinst zoekt in de samenwerking van (vak)leraren(teams) met de pedagogische begeleidingsdienst (SOS1), een lerend netwerk (SOS2) en lokale besturen (SOS5), gebeurde door de coronamaatregelen niet in *face-to-face* focusgroepen maar via een online bevraging.

5.1 Implicaties voor de school als organisatie

In de eerste plaats bevestigen de vervolgcases dat **interpersoonlijke processen die ontstaan door het teamleren het teamleren zelf op hun beurt weer versterken** (van Keulen et al., 2015). Zo ontstaat er een wisselwerking tussen collectieve leerprocessen en collectieve leerresultaten. De samenwerking gebeurt in de vervolgcases vanuit een schoolcultuur van collegialiteit en ook de samenwerking zelf gebeurt in een sfeer van verbinding. Het valt op dat elke samenwerking met externe (onderwijs)professionals in de vervolgcases basisonderwijs een positieve evolutie heeft

geboekt door eerst aandacht te schenken aan vertrouwen winnen, observatie en kennismaking (zie Hoofdstuk 3 - Randvoorwaarden).

“Aanspreekpunten leren kennen en vertrouwen opbouwen, dat brengt de tijdsinvestering eerst op. Zo leren we gaandeweg van andere scholen en externe diensten.” (directie, SOS5).

De productieve (gespreks)activiteiten blijken bij te dragen aan een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel tussen de betrokkenen. Daar maken ‘eilanden’ van collega’s plaats voor ‘wijlanden’ (Heymans & Creemers, 2014). De betrokken externe partners verwoorden de **productieve (gespreks)activiteiten** waarover sprake met het schoolteam als “betrokken meeschuiven” in het “schoolverhaal” en “bruggen bouwen” (BOS1), “kortsluiten” (BOS5) en “samen groeien” (BOS2).

“Ik luister naar verzuchtingen, ben een aanspreekpunt voor het lerarenteam en de directie.” (brugfiguur, BOS1)

De vervolgcases geven vervolgens weer wat het **delen van bronnen**, materialen, gespreksruimtes, werkmiddelen, ... kan teweegbrengen op beleidsniveau. Enerzijds wordt met behulp van bronnen over inhoudelijke leerthema’s de taakdimensie van de samenwerking aangesproken (Suijs, 1999). Anderzijds komt ook de relatiedimensie sterk aan bod doordat het schoolteam door de externe partner op schoolniveau meegenomen wordt in bepaalde acties (bv. verbindende acties met ouders, zoals vroege vogelactie en koffieklets aan de schoolpoort in BOS1). In deze vervolgcase (namelijk een brugfiguur in BOS1) speelt ook het afsprakenkader van de structurele samenwerking. We gaan hier iets dieper op in. In het actieplan van de brugfigurenwerking staat namelijk letterlijk als doelstelling dat de brugfiguur **de draagkracht van het schoolteam verhoogt**. Meer concreet sluit de collectieve meerwaarde omtrent de brugfiguur grotendeels aan bij twee topics waarop **toekomstgericht ondersteund** wordt met nuttige bronnen: doorstroom van leerlingen en ouders als volwaardige partners. De brugfiguur maakt als “interne externe” een actief deel uit van het beleidsteam van de school.

“Ze is één van ons, ongelooflijk hoe ze meedenkt.” (directie over de brugfiguur, BOS1)

“Leerkrachten die mee in een werkgroep zitten en iets ontwikkelen, vergroten de gedragenheid binnen het team.” (trekker lerend netwerk, SOS2)

In BOS5 is er ouderparticipatie op bestuursniveau (nl. algemene vergadering en vestigingsbestuur). Dit past volgens de participanten in de visie van “samen school maken” en bij het pedagogische project van de school, waar veel aandacht is voor contextueel werken. Ook de CLB-contactpersoon (BOS2) wisselt **on-site hulpbronnen** en ideeën uit die een leereffect hebben voor het hele schoolteam. Concreet gaat het om het samen (her)werken en concretiseren van de zorgvisie van de school en over het samen toepassen van een specifieke intervisiemethodiek op personeelsvergaderingen.

“[De OASE-techniek] dat was eigenlijk onze manier van teamoverleg in het CLB die ik dan hier geïntroduceerd heb. En die wordt nu nog gebruikt op teamoverleg” (CLB-medewerker, BOS2). “Ik herinner me de eerste keer dat een juf echt zwaar in de problemen zat met een leerling met nood aan zorg op maat. De OASE-methodiek heeft rechtstreekse repercussies gehad voor het kind ook. Op een korte manier, zeer snel, met een groot effect. [...] Sindsdien doen we dat regelmatig.” (directie, BOS2)

“Ouders betrekken op bestuursniveau, zoals in de algemene vergadering en vestigingsbestuur, dat geeft meerwaarde en is uniek. Ouders worden naar de werking getrokken omdat we contextueel willen werken, ouders doen input vanuit engagement (directie, BOS5).

“Het team leert via het olievlekeffect. Succeservaringen worden gedeeld
Sommige tools worden algemeen verspreid (bv. proactief cirkelen)” (directie, SOS2)

Wanneer schooloverstijgende samenwerking leidt tot een **praktijkverandering** die het hele schoolteam aanbelangt, dan heeft dit in de vervolgcases vaak **een link met gezamenlijke professionalisering en de terugkoppeling ervan naar het team**. Gezamenlijke deelname aan professionaliseringinitiatieven blijken een middel voor (of gevolg van) collectief leren te zijn in zowel BOS1 als BOS2. Wanneer de externe zich ten aanzien van het schoolteam opstelt als gelijkwaardige lerende partner en mee deelneemt aan bijvoorbeeld een pedagogische studiedag (BOS1), lerend netwerk van de scholengemeenschap (BOS2) of prioritaire nascholing (BOS2) dan zitten daar leeropbrengsten in op het niveau van de schoolorganisatie. We verwijzen naar de externe onderwijsprofessional (bv. CLB-medewerker) die schoolteams, o.a. in het verlengde van gezamenlijke professionalisering, bijstaat bij de succesvolle implementatie van onderwijsvernieuwing (bv. M-decreet).

Wat **zichtbare opbrengsten** voor de school als organisatie betreft wijzen de vervolgcases ons op **duurzame samenwerking**. In elke vervolgcase wordt een standvastig karakter van de samenwerking met een externe (onderwijs)professional expliciet toegejuicht. Dit gegeven wordt stevast gekoppeld aan vooruitgang kunnen tweegbrengen vanuit goede relaties en (in)formeel contact op de werkplek. Een andere zichtbare opbrengst die schoolintern doorsijpelt, is **een schoolexterne die nieuwe praktijken demonstreert en evolutie ziet in hoe die vervolgens praktisch uitgerold worden door het schoolteam zelf**. We verwijzen hier bijvoorbeeld naar de externe partner die kindcontacten introduceert in BOS1 die daarna door het schoolteam zelf uitgevoerd worden of de externe uit BOS2 die het schoolteam hun eigen rol laat. De externe modelleert nieuwe praktijken, waarbij leraren kunnen observeren en geleidelijk deze praktijken zelf overnemen. Het gaat duidelijk om praktijken die het niveau van de individuele leraar overstijgen en relevant zijn voor de schoolorganisatie, wat overigens nauw samenhangt met randvoorwaarden voor collectief leren.

[Over kindcontacten leren organiseren in BOS1] “Er is zo een gezegde: leren vissen in plaats van vis te geven, dat tracht ik te doen en dit wordt opgepikt.”

“We vinden het belangrijk dat het team kan ervaren dat iets werkt. Dit zet immers aan om er in de toekomst naar terug te grijpen.” (directie SOS2)

“Schoolpartnerschappen kunnen helpen om verder te bouwen op de al aanwezige bekwaamheid en om te profiteren van elkaars expertise. Ook omgekeerd, samenwerking kan structureel (nog) niet-aanwezige expertise blootleggen en bijgevolg het (interne) professionaliseringsbeleid attenderen. Sommige auteurs koppelen het verwerven van nieuwe inzichten op schoolniveau aan de positieve invloed van een interdisciplinaire benadering van specifieke leerinhouden” (De Smet, Ruys, & Frijns, 2019; p. 65).

Onze onderzoeksresultaten vinden aansluiting bij voorgaande passage uit de literatuurstudie. Het verder bouwen op aanwezige bekwaamheid en profiteren van elkaars **expertise** waarnaar verwezen wordt, houdt sterk verband met de werkelijkheidsnabije leeractiviteiten die worden opgezet door externe partners (BOS5). Er kan ook ondersteund worden door het blootleggen van niet-aanwezige expertise en door het professionaliseringsbeleid van de school te inspireren (BOS1, BOS2).

“Door samen anderen (bv. CLB, REVA, thuisbegeleiding, ondersteuningsnetwerk) te betrekken bij de aanpak van gedragsproblemen, stoten we op onze grenzen op het vlak van inclusie inspanningen.” (directie, BOS2)

Het verwerven van **nieuwe inzichten** op schoolniveau herkennen we bij alle drie de vervolgcases van basisonderwijs. Het gaat erover dat er een collectief leerkader is gevormd en dat er onderbouwing is bij wat kernteams realiseren op vlak van specifieke leerinhouden.

Deze focus op nieuwe inzichten op schoolniveau komt in de drie vervolgcases secundair onderwijs tegelijk naar boven.

“De focus in het lerend netwerk ligt op intervisie en delen van expertise en ervaringen. Die *knowhow* wordt de school binnengebracht door de deelnemers.” (directie, SOS2)

We kunnen globaal genomen stellen dat de intense samenwerking van schoolteams met de in dit onderzoek bevraagde externe partners, de leden van het schoolteam **‘breder, rijker en dieper’ doen kijken** naar o.a. gelijke onderwijskansen, omgaan met diversiteit, specifieke onderwijsbehoeften en ouderparticipatie. We stellen vast dat er professionaliseringsnoden uitgesproken worden ten aanzien van deze (en andere) inhoudelijke leerthema’s. Bovendien beamen de externe (onderwijs)professionals (BOS1, BOS2) dat hun gecontinueerde **multidisciplinaire steun** in de vorm procesbegeleiding bijdraagt aan kwaliteitsontwikkeling op schoolniveau. De gekozen overlegstructuren maken het verschil, bijvoorbeeld, intervisie werkt goed. In de marge van bovenstaande thematieken gaat ook het curriculum van de Educatieve Bacheloropleiding voor Lager Onderwijs over de lippen en worden er inhoudelijke suggesties (cf. nieuwe inzichten) aan elkaar gemeld die voor de school nuttig kunnen zijn bij aanvangsbegeleiding.

Ook in de vervolgcases SOS1 en SOS2 wordt de link met kwaliteitsontwikkeling expliciet gelegd. Onderwijsondersteunende diensten, zoals de pedagogisch begeleiding uit de regio, nemen in deze decretaal verankerde verwachtingen een belangrijke rol op.

“Dit kunnen startende leraren soms te weinig: omgaan met ouders en hen motiveren, meer dan de slecht-nieuwsgesprekken dus” (ouders, BOS5)

5.2 Bijdragen aan schoolontwikkeling

Uit de implicaties voor de school als organisatie (zie 5.1) en de besproken randvoorwaarden (zie Hoofdstuk 3) blijkt dat de vervolgcases een grondig uitgebouwd professioneel netwerk hebben waarbinnen kennis en expertise wordt ontwikkeld en uitgewisseld. Enerzijds valt het in onze resultaten op dat er nauwgezette aandacht gaat naar het creëren van een omgeving voor collectief leren door individuele *knowhow* van leraren te **verbinden** met het ruimere schoolteam en te **verankeren** in professionaliseringsbeleid. Rond de samenwerkingen worden structuren gebouwd die inspiraties ruim doen verspreiden in de school, idealiter bereiken implementaties ook de scholengemeenschap (bv. vanuit een lerend netwerk). Anderzijds wordt **deze brug gebouwd terwijl erop gelopen wordt**: er wordt in overleg met de externe zoekend omgegaan met (digitale) manieren van kennisdeling die de school als organisatie versterken.

“Ik ondersteun het schoolteam toekomstgericht met kleine stapjes eerst. (...) Ik help de ouderbarometer mee opstellen, leraren vragen om suggesties.”
(brugfiguur, BOS1)

“Het is erg mooi dat scholen [manieren om op schoolniveau aan de slag te gaan met inbreng uit het lerend netwerk] ook zo van elkaar kunnen leren: hoe bepalen we onze visie en aanpak en hoe nemen we het team mee? Dat maakt het heel sterk door die uitwisseling te doen.” (trekker lerend netwerk, SOS2)

Uit de bespreking van de randvoorwaarden tot leren (zie Hoofdstuk 3) nemen we mee dat schoolteams sneller leren uit samenwerking als (1) de doelen van de samenwerking aansluiten bij eigen visie, prioriteiten of doelen van de school en (2) de samenwerking over “als belangrijk gepercipieerde” onderwerpen gaat.

We concluderen uit de implicaties voor de school als organisatie dat de werking van de basisschool als geheel **leer- en groeivermogen** ervaart bij het voorkomen van (één of meerdere van) onderstaande opbrengsten of procesaspecten van de samenwerking met externe partners:

- Een praktijkverheldering en -verandering door gezamenlijke deelname van (een deel van) het schoolteam én de externe aan professionaliseringsinitiatieven;
- Demonstraties of modelgedrag van de externe partner;
- Continue professionele ontwikkelingskansen voor leraren(teams) door doelgerichte uitwisseling van kennis, ideeën en materialen;
- Een bredere, rijkere en diepere kijk op gelijke onderwijskansen, omgaan met diversiteit, het continuüm van zorg, betekenisvolle taken en/of ouderparticipatie.

Bovenstaande **onderwijskwaliteitsverbeteringen** zijn gelinkt aan de school, reiken verder dan de individuele klas en gaan onrechtstreeks over levenslang leren en dus een loopbaan lang professionaliseren. Leren vanuit samenwerking met externe (onderwijs)professionals lijkt zich met andere woorden tot **schoolontwikkeling als uitkomst** te verhouden. Bovendien levert het samenwerken een bijdrage aan **processen van schoolontwikkeling** als schoolteams iets bijleren over hun eigen drijfveren voor samenwerking met externen. In voorliggend onderzoek realiseerden we dit door met elf schoolteams een netwerkkaart op te maken in de brede onderzoeksfase (zie Beweegredenen in Hoofdstuk 2). De 15 beweegredenen zijn geordend volgens de taak-, relatie- en groeidimensie, gebaseerd op het theoretisch kader van Suijs (1999). We stellen vast dat alle redenen die voorkomen in de groeidimensie voldoen aan de **definitie van schoolontwikkeling**: “Schoolontwikkeling is het voortdurende proces van het bewust, planmatig veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school met als doel het verbeteren van de leerlingenresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit” (Güthe, 1997, p. 21).

Hieronder raken we op basis van de onderzoeksgegevens **vijf mechanismen** aan die ten grondslag liggen aan schoolontwikkeling doordat ze veranderingsverhalen in zich dragen: ontwikkelruimte laten ontstaan, vernieuwingsgezin omgaan met collectief leren, samen school maken, sterk beleidsvoerend vermogen en als (leraren)team responsief zijn. Het valt op dat de mechanismen vooral het **samen-verhaal** toevoegen aan de definitie van Güthe (1997): door interactie komt betekenis tot stand over het leren en ontwikkelen van schoolteams via samenwerking met externe (onderwijs)professionals.

Wat gebeurt er op vlak van schoolontwikkeling als leraren en schoolteams samenwerken met externe (onderwijs)professionals?

Ten eerste blijkt uit onze resultaten het belang van de relationele elementen die kwaliteitsvolle professionele interacties onder onderwijsprofessionals faciliteren (Derksen, de Caluwé, Rupert, & Simons, 2014; März et al., 2017). Derksen en collega's (2014) spreken van ontwikkelruimte bij schoolontwikkeling, namelijk de ruimte die teams nodig hebben om complexe taken zoals onderwijsinnovatie succesvol aan te pakken op schoolniveau. Ontwikkelruimte is een sociale en mentale dynamische ruimte die ontstaat vanuit de interactie tussen mensen onderling en tussen mensen en hun omgeving. Er zijn **drie bevorderende elementen voor ontwikkelruimte** die de auteurs expliciet benoemen en waar de betrokken schoolteams ook naar verwijzen in hun samenwerken met schoolexternen willen ze eruit leren:

- (1) het *reflecteren* over individueel en collectief leren in termen van deskundigheidsbevordering, bijvoorbeeld onder vorm van het terug- en vooruitblikken op ervaringsgerichte leeractiviteiten in directe samenwerking met ouders (BOS5);
- (2) het *samen organiseren en collectieve verantwoordelijkheid dragen* voor het leren van alle leerlingen, bijvoorbeeld onder vorm van acties rond welbevinden op school (BOS1);
- (3) het *in dialoog zoeken naar betekenis* als aanzet voor visieontwikkeling en een gedragen professionaliseringsbeleid op het niveau van de school, bijvoorbeeld onder vorm van samen een zorgvisie uitschrijven (BOS2).

Ten tweede spelen veranderthema's (März et al., 2017) een cruciale rol zowel bij het intern uitwisselen van nuttige bronnen met collega's uit het ruimere schoolteam als bij extern tijdens bijvoorbeeld netwerkdagen. Dankzij deze uitwisseling ontstaat er namelijk een diepgaand begrip, een gevoel van eigenaarschap en een breed draagvlak voor de vernieuwing (Daly, Moolenaar, Bolivar, & Burke, 2010; Datnow & Stringfield, 2000). Het valt in onze resultaten op dat een vernieuwing of verandering die doorsijpelt naar het schoolteam, een praktijk kan doen uitbreiden naar een andere klaspraktijk en zo aan kwaliteit wint (bv. kindcontacten, CLB-aanmeldingsfiche, openluchtklassen). De onderzoeksresultaten suggereren dat de externe partners uit de vervolgcases (BOS1, BOS2, BOS5) optreden als externe begeleiders van onderwijsontwikkeling. In meer of mindere mate spelen ze allen **vernieuwingsgezind** in op een nood aan collectief leren van een schoolteam. Het lijkt erop dat externen die het team coachen, die innoveren en reflecteren, en die zich daarbij beroepen op een eigen specialisatie die (nog) in het schoolteam ontbreekt, in onze cases voor leereffect zorgen omdat ze zo werkelijk iets betekenen in de school. Bovendien spelen leraren en het schoolteam in op de onderzoekende houding van de externe bij een expliciete gerichtheid op bronnen en communicatiekanalen om over uit te wisselen. Zo leert het schoolteam uit BOS1 van de ervaringen die de brugfiguur heeft met taalstimulerende activiteiten Nederlands door lokale besturen in samenwerking met partners in onderwijs en de vrijetijdssector. De besproken voorbeelden onderschrijven de idee dat **engagement van leraren(teams) in een leer- en onderzoekscultuur** die het schoolinterne kan overstijgen, voor zowel de in- als output ervan, aan de basis ligt van continue onderwijsverbetering (März et al., 2017). Bovendien blijkt dat **hoe urgenter en/of meer uitgesproken de nood aan nuttige bronnen is**, hoe meer een externe met specifieke expertise inhoudelijk kan realiseren.

Ten derde willen we ingaan op het resultaat dat in twee (BOS1, BOS5) van de drie vervolgcases door de participanten expliciet wordt verwezen naar 'samen school maken' met onderwijspartners. We trachten deze uitspraak die belangrijk is voor de praktijk te begrijpen vanuit wat een schoolontwikkelaar beoogt wanneer die schoolontwikkeling als proces realiseert, namelijk **samen school maken, de mensen en het beleid van de school met elkaar verbinden zodat zowel het individu als de organisatie kunnen groeien** (Fullan, St. Germain, & Kopmels, 2009; Verbiest, 2012). Het doel is dat iedereen blijft leren zodat ook de verandercapaciteit van de school groeit. We sluiten met voorgaande nauw aan bij auteurs die aangeven dat het cruciaal is om, bij de professionalisering van leraren en bij duurzame schoolontwikkeling, parallel in te zetten op individuele en collectieve leerprocessen (März et al., 2017; Merchie et al., 2016). In BOS2 werd de aanbeveling gedaan om waar mogelijk als schoolteam samen met de externe (onderwijs)professional in te stromen in hetzelfde professionaliseringsinitiatief of nascholingstraject, op basis van goede ervaringen ermee door de CLB-medewerker én leraren. We voegen met andere woorden een extra laag toe aan gezamenlijke professionalisering: het gaat niet enkel over leraren binnen het schoolteam samen laten deelnemen (schoolinterne verbinding en afstemming), maar ook over de externe partner hiermee verbinden. We concluderen dat de succesfactoren onderliggend aan deze vorm van gezamenlijke professionalisering aansluiten bij een gedeelde visie van samen school maken en bij een lerende schoolcultuur die inzet op inhoudelijke en relationele verbinding. Het werkt verbindend om de zorgen en dromen van een schoolteam te kunnen delen met ook niet-leraren.

Uit onze onderzoeksresultaten blijkt ten vierde dat verbeteringen die gerelateerd zijn aan de school vooral betrekking hebben op nieuwe praktijken die ontstaan naar aanleiding van samenwerking

van externe (onderwijs)professionals met leraren. De resultaten suggereren dat schoolontwikkeling kan starten van onderuit, van binnenuit, dicht bij het brede takenpakket van de leraar. Hierbij aansluitend **bevestigt elke schoolleider** in onze dataset **ondersteunende relaties te hebben met leraren**. Dat zorgt ervoor dat leraren niet het gevoel hebben alleen te staan in de uitoefening van hun eigen nieuwe taken rond bijvoorbeeld zorg op maat, gelijke onderwijskansen of ouderparticipatie. Het begrip ‘**beleidsvoerend vermogen**’ (Vanhoof & Van Petegem, 2017) duikt vaak op in het denken over schoolontwikkeling en de indicator ‘de school streeft naar ondersteunende relaties en samenwerking’ speelt dus een belangrijke rol in ons onderzoek. Daarnaast komt de indicator ‘de school communiceert doeltreffend’ ruim aan bod in de cases.

Verschillende concrete zaken lijken van belang te zijn om een doeltreffende communicatie te bewerkstelligen doorheen de samenwerking met externen die collectief leren mogelijk maakt vanuit interactie. Ten eerste zijn communicatievaardigheden en aandacht voor de relatie (cf. supra) essentieel om vanuit vertrouwen samen te kunnen werken. Ten tweede speelt ook eensgezindheid en vanuit ‘wij’ communiceren om in te spelen op verwachtingen, o.a. van ouders (BOS1, BOS2). Ten derde krijgen deelnemers aan de samenwerking veel autonomie en vertrouwen vanuit de school. Ten vierde is ook afbakening belangrijk, bijvoorbeeld het pedagogisch-didactische dat qua besluitvorming over bereikte doelen bij het (leraren)team blijft, terwijl de externe partners op andere vlakken wel beleidsmatige inspraak hebben (BOS5). Afbakening wil dus niet zeggen dat er door schoolexternen niet geparticipeerd kan worden in besluitvorming over bijvoorbeeld evaluatie- en zorgbeleid, maar wel dat er doordacht beslist moet worden waarin de externen inspraak hebben en waarin niet. In alle drie de schoolteams is er naar eigen zeggen sprake van gedeeld leiderschap en worden er systematisch momenten en mogelijkheden voorzien om ook externen te betrekken bij beleidsvoering die gewoon basisonderwijs betreft. Het uitgangspunt is daarbij dat de betrokkenen **samen ontwikkelend aan de slag gaan om het strategisch beleid uit te tekenen**. We besluiten dat men beter in staat is om collectief te leren als zowel **de activiteiten als onderwijsvisies van collega’s en externen op elkaar zijn afgestemd** en wanneer er **sterk beleidsvoerend vermogen** is dat streeft naar betrokkenheid door middel van gedeeld leiderschap.

Verwachtingen en doelstellingen afstemmen bij lerarenprofessionalisering is een eerder gelezen aanbeveling (Merchie et al., 2016; Vermeir, 2019). Op basis van voorliggend onderzoek kunnen we, tot slot, beargumenteren dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals als **de externe zich op de werkplek begeeft in de rol van semi-schoolontwikkelaar** én als het (leraren)team op een effectieve manier inspeelt op diens (al dan niet decretaal verankerde) verwachtingen, met name **responsief** is. Dat blijkt uit enkele praktijkvoorbeelden uit vorige hoofdstukken (zie Hoofdstuk 3 - Randvoorwaarden). Ten eerste helpen de brugfiguur (BOS1) en CLB-medewerker (BOS2) leraren(teams) bij het stellen van doelen en bij het behalen ervan. Ze ondersteunen inclusie-inspanningen met waarderende feedback, opties en documenten, ze doen aan inspirerend **coachen** en, niet onbelangrijk, aan vraagverheldering. Ten tweede worden wetenschappelijke bronnen, beleidsdocumenten en communicatiekanalen **onderzocht**, o.a. doordat de externe zijn professioneel netwerk aanspreekt en het schoolteam zo kansen grijpt om nieuwe contacten te leggen met lokale besturen of organisaties of docent-onderzoekers (bv. bij taalstimulering Nederlands in BOS1; opzoekwerk n.a.v. het decreet leerlingenbegeleiding in BOS2). Ten derde kunnen **onderwijsinnovaties gecoördineerd** worden door externen zonder dat er verlies zit op leren uit de verandering binnen de schoolorganisatie, integendeel. Denk maar aan het

doorsijpeleffect van in lijn gezette schoolpoortacties (BOS1), intakegesprekken voor uitbreiding van zorg (BOS2) en het plaatsen van leerinhouden in betekenisvolle contexten door ouders (BOS5). Deze veranderingen werden geïnitieerd en gedemonstreerd door de externe partner en vervolgens overgenomen door het schoolteam. Ten vierde staat het **verbinden** van knowhow en communicatie genoteerd als een belangrijke randvoorwaarde om als lid van het schoolteam tot leren te komen in de samenwerking met schoolexternen. Alle externen in onze cases hebben welbepaalde out-of-context expertise die ze kunnen delen en het is ook dat ‘frisse’ dat motiveert, activeert en collectief leren faciliteert. Tenslotte kenmerkt **reflectieve dialoog** elke schooloverstijgende samenwerking die concreet bijvoorbeeld gaat over openlijk kunnen zeggen wat gaat en moeizaam verloopt (BOS5), over het zoeken naar een handelingsgerichte zorgaanpak die werkt (BOS2) en over het positieve benutten om een situatie rond gelijke onderwijskansen te begrijpen, doelen te formuleren en een succesvolle interventie te kiezen (BOS1).

De algemene onderzoeksbevinding die van toepassing is op voorgaande is dat externe (onderwijs)professionals collectief leren faciliteren wanneer die (deels) model staan voor **wat een schoolontwikkelaar doet in onderwijs**: coachen, onderzoeken, coördineren, verbinden, innoveren en reflecteren (Corthouts, 1995; Fullan, St. Germain, & Kopmels, 2009; Roelofs, 2002; Vanhoof & Van Petegem, 2017; Verbiest, 2012). Anders gezegd, **externe (onderwijs)professionals realiseren met hun acties verschillende competenties** en komen mogelijkerwijze in de rol te staan van semi-schoolontwikkelaar.

De drie vervolgcasussen in secundair onderwijs bevestigen bovenstaande bijdragen uit cases van basisonderwijs aan schoolontwikkeling. Het komt uit de onderzoeksgegevens als een sterke wens naar voren dat het voltallige team uiteindelijk betrokken wordt bij een schooloverstijgende samenwerking die leidt tot nadenken, iets aanpassen, een nieuw inzicht verwerven, iets uitstippelen, ... Het meest enthousiasme gaat uit naar iets aftoetsen bij andere scholen. Bronnen en activiteiten die vanuit de interschoolse samenwerking op school- en klasniveau bruikbaar zijn bereiken het schoolteam o.a. via digitale nieuwsbrieven, de pedagogische raad, een personeelsvergadering, interne nascholing, individuele collega's en/of de schoolleiding. Het gaat dan vooral om het delen en vieren van successen die voortkomen uit samenwerking met externe (onderwijs)professionals.

5.3 Conclusie

Collectief leren betreft een dynamisch proces van samenwerkende mensen die een rol en gedeelde verantwoordelijkheid opnemen, conform de visie van de school, met zorg voor onderwijskwaliteit en met het oog op uitkomsten zoals lerarenprofessionalisering. Als schoolteam kan je veel bereiken door te inventariseren wie samenwerkt met wie, waarom, hoe en waartoe.

In dit hoofdstuk wordt schoolontwikkeling in verband gebracht met schooloverstijgende samenwerking met externe (onderwijs)professionals omdat dit bijdraagt aan het begrijpen van processen én uitkomsten van collectief leren die in hun essentie een link hebben met het implementeren van onderwijsvernieuwing. Schoolontwikkeling gaat kort gezegd over het creëren van een verander- en verbetercultuur (Fullan, St. Germain, & Kopmels, 2009; Güthe, 1997).

Op basis van onze data kunnen we besluiten dat **veranderingsprocessen begeleiden en ondersteunen vaak parallel verloopt met het delen van relevante hulpbronnen die het schoolteam inspireren** om ermee aan de slag te gaan, soms eerst onder supervisie van de betrokken externe dan autonoom. Binnen schoolontwikkeling is voortschrijdend inzicht nodig, wat in de vervolgcases niet zelden verband houdt met het weloverwogen inbrengen van *outside context expertise* in het team (Ermeling & Yarbo, 2016). Inspiraties en connecties met leren buiten de schoolorganisatie kunnen de kracht van sterke samenwerkingen laten doorsijpelen naar de rest van het team. Leer- en deelprocessen met externen die via individuen doorstromen naar het schoolniveau geven het concept ‘collectief leren’ haar volle betekenis.

Een systematische analyse over feitelijke praktijken heen en een toetsing aan de wetenschappelijke kennis ter zake, laat zien dat het leren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals zich tot schoolontwikkeling verhoudt als de samenwerking niet iets eenmaligs is. Het **structureler inbouwen van samenwerking met externe (onderwijs)professionals** maakt de besproken vijf mechanismen die onderliggend zijn aan schoolontwikkeling mogelijk:

- ontwikkelruimte laten ontstaan;
- vernieuwingsgezinnd omgaan met uitkomsten van collectief leren;
- samen school maken vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid;
- sterk beleidsvoerend vermogen in functie van kwaliteitsontwikkeling;
- een (leraren)team dat responsief is voor de verschillende competenties die de externe (onderwijs)professional schoolnabij inzet.

Een bijhorende conclusie is dat externe (onderwijs)professionals de leerdrempels voor **duurzame schoolontwikkeling** kunnen verlagen door schoolteams voor te stellen om duurzaam samen te werken (en vice versa). We menen dat dit werkingsprincipe bijdraagt aan de voornoemde kwaliteitsverwachtingen van schoolontwikkeling. Op basis van onze data kunnen we suggereren dat een ‘ideale’ externe (onderwijs)professional verbeter- of veranderingsprocessen in de school vanuit overleg ondersteunt, conform de visie van de school, met zorg voor de onderwijskwaliteit en met het oog op duurzaamheid. Een (onderwijs)professional die zich aangesproken voelt door de visie, werkzaamheden en plannen van het schoolteam, die gemeenschappelijke doelstellingen helpt realiseren, is meestal een structurele partner.

Hoofdstuk 6: Aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Dit SONO-onderzoek focuste op collectief leren van leraren en schoolteams via samenwerking met externe (onderwijs)professionals in het Vlaamse onderwijs, zowel in cases van basisonderwijs als secundair onderwijs. Via literatuurstudie, een brede onderzoeksfase en vervolgcases zijn er op school- en klasniveau meer en nieuwe exploratieve inzichten verkregen in wie allemaal, waarom, hoe en waartoe samenwerkt in functie van leren en professionaliseren. We brachten collectief leren via samenwerking met externe partners diepgaand en grondig in beeld. Collectief leren is immers enkel niet schoolgebonden, maar gaat ook ruimer, de hele onderwijsgemeenschap kan betrokken worden. We kozen bewust voor een brede focus door het onderzoek niet te beperken tot één specifieke externe (onderwijs)professional waarmee scholen samenwerken (zie voor zulke rapporten bijvoorbeeld Commissie Struyf (2019) en Vermeir (2019) over ondersteuningsnetwerken en Commissie Monard (2019) over pedagogische begeleidingsdiensten).

In wat volgt bespreken we eerst de aanbevelingen die we uit dit onderzoek halen voor de beleids- en schoolpraktijk. We richten ons op verschillende actoren, namelijk beleidsmakers, schoolteams en externe (onderwijs)professionals. Daarna gaan we in op suggesties voor vervolgonderzoek.

6.1 Aanbevelingen voor beleidsmakers, schoolteams en externe (onderwijs)professionals

We stellen in navolging van eerder onderzoek in deze SONO-onderzoekslijn naar *teamteaching* in het Vlaamse basisonderwijs (Meirsschaut & Ruys, 2019) vast dat de door ons bevroegde schoolteams uit het basisonderwijs en secundair onderwijs stuk voor stuk proberen in te spelen op de actuele uitdaging om kwaliteitsvol onderwijs te bieden voor elke leerling in een context van toenemende diversiteit. Deze inspanningen houden ze zorgzaam in evenwicht met het streven naar continue professionele ontwikkeling van elke onderwijsprofessional. Dit onderzoek toont aan dat collectief leren en kennisdeling via samenwerking met externe (onderwijs)professionals krachtige hefboomen zijn om dit streven van leraren en schoolteams waar te maken.

We starten met concrete en vrij specifieke aanbevelingen en gaan geleidelijk naar algemenere aanbevelingen. We gaan eerst in op hoe netwerkkaarten gesprek over collectief leren kunnen ondersteunen en bespreken het belang van continuïteit, met aandacht voor een professionele klik tussen betrokkenen. Vervolgens spreken we over het opmaken van werkingsprincipes en kwaliteitscriteria en over de nood om voldoende tijd te investeren. Daarna suggereren we om in te zetten op uitwisseling met beroepsgenoten. We ronden af door de externe (onderwijs)professional te benaderen van zijn rollen als semi-schoolontwikkelaar en het belang van ondersteuning in deze uiteenlopende rollen. Elke aanbeveling wordt steeds gekaderd en

vervolgens uitgewerkt ten aanzien van verschillende actoren. We gebruiken onderstaande symbolen om aan te geven welke actor we primair aanspreken met een aanbeveling.



Beleidsmakers



Schoolteams (incl. schoolbeleid)



Externe (onderwijs)professionals

6.1.1 Zet netwerkkarten in als een middel om collectief leren bespreekbaar te maken, ter ondersteuning van participatief beleid

Uit dit onderzoek blijkt dat Vlaamse schoolteams werkvreugde en baat hebben bij het samen maken van een rijke netwerktekening, waarin expliciet gemaakt wordt welke samenwerking in functie van collectief leren er is met externe (onderwijs) professionals vanuit (een deel van) het schoolteam. Weinig scholen hadden al dergelijk **omvattend beeld van het netwerk van de school in functie van collectief leren** gemaakt. Doelgerichte visualisaties door middel van een netwerkkart zijn helpend bij betekenisonderhandeling over complexe situaties, zoals collectief leren. Er worden taal en beelden gebruikt die sprekend zijn voor de school. De netwerktekeningen van alle deelnemende schoolteams zijn met de bijhorende tekstuele toelichting terug te vinden in de bijlagen.

De leerwinst van het maken van zo'n netwerkkart zit hem in het expliciteren van met wie er waarom, hoe en waartoe collectief geleerd wordt door (een deel van) het schoolteam. Externe partners die schoolnabij functioneren en die als prioritair gezien worden door het schoolteam komen in een discussie over collectief leren eerst aan bod en krijgen steeds een centrale plaats in de netwerkkart, zo blijkt uit de resultaten. Tegelijk stemt het maken van een netwerkkart tot reflectie over afwezige partners of partnerschappen waar niet de gewenste resultaten uit gehaald worden. Wie of welke expertise ontbreekt nog of kan versterkt worden en waarom, vertrekkende vanuit de noden, vragen en wensen van de school?

Schoolleiders betrokken in onze cases geven zelf aan dat een netwerkkart een gestructureerd middel kan zijn naar **participatieve besluitvorming over het professionaliseringsbeleid en nascholingsplan**, waarin het extern leerperspectief omvat zit. Aangezien leden van het schoolteam samen betekenis geven aan een visualisering, komt de gewenste beleidsdiscussie onmiddellijk op gang door hoe beeld wordt neergezet met tekst, kleur en lijnen. In onderstaande aanbevelingen is (ook) de schoolleider aan zet in collectief leren.



- Maak collectief leren met schoolexterne partners aanschouwelijk door het maken van een netwerkkart met (een deel van) het schoolteam en benoem prioritaire partners.

Ga het gesprek aan over welke betekenis er gegeven wordt aan het begrip ‘collectief leren’ en over de eigen leeropvattingen in het schoolteam.

- Voorzie naar het hele schoolteam toe in een duidelijke en volledige communicatie en bespreek de doelen en invulling van de lopende samenwerkingen, wie hierin welke rol opneemt en welke leerprocessen of -resultaten ontstaan. Het is belangrijk om deze vraag naar leren ook te stellen bij samenwerking die initieel is opgestart uit een andere beweegreden dan ‘professionalisering’ en/of waar het hoofddoel niet louter professionaliseren is. In dergelijke samenwerking liggen namelijk ook tal van sterke leerkanalen voor individuele leraren, het team, leerlingen of de school als organisatie. Het gesprek voeren over wat een bepaalde samenwerking bijdraagt aan leren, laat ook toe om na te gaan waar de leerwinst beperkt is en maakt bijstellen mogelijk.
- Maak van deze netwerkkaart een dynamisch werkinstrument. Actualiseer de netwerkkaart geregeld, gekoppeld aan een evaluatie of reflectie op de huidige stand van zaken. Denk tegelijk na over (nog) afwezige partners bij wie relevante *out-of-context expertise* (OCE) of een ander perspectief verondersteld wordt.
- ‘Denk groot, begin klein’ met het versterken van partnerschappen en uitbouwen van nieuwe samenwerking die structureel ingebed is. Denk daarbij waar relevant na over complementariteit met de huidige samenwerkingen. We menen dat externe professionalisering en deskundigheidsbevordering samen sporen met kwaliteitsontwikkeling en dat gerichte uitnodigingen tot samenwerking in functie van collectief leren hieraan verbonden kunnen worden.
- Gebruik de netwerkkaart als aanschouwelijk instrument bij participatieve besluitvorming over het professionaliseringsbeleid en het bijhorende nascholingsplan van de school. In integraal en samenhangend personeels- en professionaliseringsbeleid kan collectief leren als een specifiek aspect onder de loep genomen worden. De netwerkkaart en bijhorende dialoogvoering heeft ook potentieel voor interne kwaliteitszorg op school, bijvoorbeeld in functie van de kwaliteitsverwachtingen “BL4 – In de school heerst een innovatieve en lerende organisatiecultuur” en “BL5 – De school bouwt samenwerkingsverbanden uit die het leren en onderwijzen ten goede komen” uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit.



- Bespreek en expliciteer de mate waarin je een structurele of prioritaire partner bent van een school en in functie waarvan dan precies. Behoor je bijvoorbeeld tot de essentiële derden die toegang hebben tot scholen tijdens corona? Welke (leer)processen en uitkomsten ontstaan er op de school n.a.v. de samenwerking? In welke mate is er complementariteit t.o.v. andere externen waarmee de school samenwerkt?



- Inspectie 2.0 verwacht van een school als lerende organisatie dat die transparant communiceert over haar werking met alle betrokkenen. De netwerkkaart kan daarbij een mogelijk middel zijn om samenwerking die het leren en onderwijzen ten goede komt visueel te maken en te borgen.

6.1.2 Streef naar continuïteit, met aandacht voor de professionele klik

Continuïteit als structurele factor lijkt te bepalen of er geleerd wordt uit samenwerking met externe partners. Vanuit het standpunt van diverse actoren blijkt dat continuïteit een omvattende randvoorwaarde is om de samenwerking in functie van leren te intensifiëren en verduurzamen. Een **vast aanspreekpunt en stabiliteit** zijn essentieel. Duurzaam samenwerken biedt mogelijkheden tot trajectmatig werken, diepgaand leren en versterken van verschillende elementen uit de collectieve leercultuur (bv. evolutie in doelen van samenwerking, kennis over elkaars expertise, vertrouwen opbouwen; zie verder voor aanbevelingen over gelinkt aan de collectieve leercultuur). Om samenwerking te kunnen continueren, is er vaak nood aan financiële steun.

Tegelijk is het een valkuil van streven naar continuïteit om steeds dezelfde externe partner te betrekken, zonder na te gaan of deze over de expertise beschikt voor de specifieke (leer)nood of -vraag die voorligt. Als de nodige expertise niet aanwezig blijkt te zijn bij de huidige externe partners van de school, is het zinvol om op zoek te gaan naar nieuwe bijkomende partners. Streven naar continuïteit binnen samenwerking sluit dus niet uit dat schoolteams een groot netwerk extern experts rond hen hebben die ze kunnen aanspreken in functie van bepaalde noden én dat dit netwerk dynamisch wordt opgevat (cf. aanbeveling 1).

Aansluitend bij de vraag om continuïteit willen we hier wijzen op het belang van de **relatie met de betrokken externe partner** om tot verbinding en leren te komen. **Persoonsgebonden** eigenschappen, aanpak, visie of inbreng blijken er erg toe te doen. In een aantal cases met intermediaire partners (CLB, brugfiguur, pedagogische begeleiding) benoemen betrokken leraren dit als een ‘professionele klik’ die nodig is om tot leerwinst te komen. Hierin ligt een belangrijk aandachtspunt in het streven naar continuïteit aangezien een mismatch tussen betrokkenen ervoor kan zorgen dat het leerproces helemaal stilvalt en de samenwerking vooral op papier bestaat. Het lijkt er sterk op dat het in zulke scheefgetrokken situaties te overwegen is om vooral te streven naar continuïteit in samenwerking, veeleer dan naar continuïteit in de persoon van de externe.



- Heb aandacht voor continuïteit bij het uitzetten van initiatieven met externe partners. We menen enerzijds dat scholen zich bewust moeten zijn van de beperkingen van kortlopende ad hoc partnerschappen. Anderzijds kunnen kortlopende partnerschappen gericht ingezet worden op vlakken waar ze wél een meerwaarde betekenen (bv. bij urgente kwesties en voor korte uitwisselingen) en moet het mogelijk blijven om nieuwe partners te zoeken voor kwesties waarover te weinig expertise is binnen het bestaande netwerk van de school (cf. aanbeveling 1). Ad hoc samenwerking kan wanneer zinvol op termijn ook verduurzaamd worden.
- Werk actief aan een goede wederzijdse relatie, verbinding en identificatie tussen betrokkenen en maak het relationele proces (bijvoorbeeld verwachtingen, visie, ...) bespreekbaar. Dit is namelijk geen automatisch gegeven. Vertrouwen en veiligheid zijn nodig om te durven delen met elkaar en betekenisvol te kunnen uitwisselen.
- Werk niet enkel samen met “gelijkdenkers”. Omarm multiperspectiviteit bij praktijkcasussen en ga actief op zoek naar “kritische vrienden” omdat het inbrengen van verschillende invalshoeken uitdaagt tot kritische reflectie en een rijker denkproces.



- Zorg voor een vast aanspreekpunt of contactpersoon bij elke samenwerking. Het antwoord op de vraag: “Wie als externe partner kan ik waarvoor bereiken?” zou geen zoektocht mogen zijn voor een schoolteam. Het helpt als scholen een ankerfiguur toegewezen krijgen die waar nodig zelf verder doorverwijst of vervolcontacten legt.
- Werk actief aan een sterke relatie met schoolteams vanuit een streven naar continuïteit (zie boven). Wanneer de samenwerking stroef loopt, kan het zinvol zijn om voldoende flexibiliteit te hebben om in zulke gevallen wel te zoeken naar een betere match tussen het schoolteam en de betrokken externe professional. Blijven vasthouden aan continuïteit in de persoon kan immers leerprocessen en zelfs continuïteit in samenwerking in de weg staan.



- Voorzie voldoende duidelijkheid en standvastigheid in de opdracht van externe onderwijsprofessionals die van overheidswege worden ingezet zodat een duurzame samenwerking uitgebouwd kan worden.
- Ondersteun schoolexterne betekenisvolle samenwerking financieel, zodat deze gecontinueerd kan worden. Er is nood aan personeelsmiddelen die zorgen dat schoolteamleden vrijgemaakt kunnen worden om deel te nemen (zie ook aanbeveling 4) of bepaalde initiatieven op te volgen en te coördineren. Daarnaast gaat het ook om werkingsmiddelen, bijvoorbeeld verplaatsingskosten, middelen om externe sprekers te betalen of middelen om externe ondersteuning in te kopen. Een mogelijke piste is om scholen zelf een budget toe te kennen dat ze autonoom kunnen inzetten, al dan niet als onderdeel van het nascholingsbudget, of om na te denken over structuren op het niveau van de scholengemeenschap of scholengroep om de middelen hiervoor te verdelen.
- Neem ‘continuïteit’ mee als aandachtspunt bij het toekennen van projectmiddelen. Projectmiddelen kunnen namelijk een opstart bieden aan betekenisvolle samenwerking met bepaalde doelstellingen voor ogen, maar zijn vaak van tijdelijke aard. Het blijkt niet vanzelfsprekend om samenwerking te continueren nadat projectmiddelen wegvallen. We menen dat het belangrijk is om tijdens het project, zelfs al van bij de aanvraag, na te denken over hoe en in welke vorm de samenwerking verdergezet kan worden. Aanvraagformulieren zouden hier een specifieke vraag over kunnen bevatten.

6.1.3 Formuleer werkingsprincipes en kwaliteitsverwachtingen om een betekenisvolle samenwerking met externe (onderwijs)professionals te laten ontstaan en bestaan

Zowel leraren en schoolteams als externe (onderwijs)professionals associëren "samen school maken" met collectief leren. Dit kwamen we te weten bij de metaforische reflecties en input tijdens de verdiepende vervolgcases. Niettemin kan het leerpotentieel in samenwerking met externen onderuitgehaald worden door verschillende factoren. Collectief leren gaat hand in hand met het opnemen van engagement en met een doorsijpeleffect (bv. andere leden van het eigen schoolteam

inspireren via het extern professionaliseren van één leraar). De betrokken externen geven aan te streven naar een kwaliteitsvolle multidisciplinaire samenwerking en menen dat (al dan niet geëxpliciteerde) **werkingsprincipes** nodig zijn om de samenwerking schoolnabij te kunnen uitrollen. Het gaat om een antwoord bieden op de vraag: “Hoe gaan we samenwerken en samen leren in de gegeven context?” Zo weet iedereen wat te doen. Enkele voorbeelden zijn werken vanuit co-creatie met respect voor ieders expertise; blended samenwerken bespreekbaar stellen; een contactpersoon aanduiden; een kernteam samenstellen; werken vanuit een inclusief gedachtengoed; en duidelijke verwachtingen omtrent engagement. In sommige gevallen is er een decretaal kader dat een aantal lijnen uitzet waarbinnen gewerkt wordt (bijvoorbeeld CLB).

Nauw aansluitend bij werkingsprincipes blijkt uit voorliggend onderzoek dat een samenwerking in functie van leren ook valt of staat met het definiëren van een helder **gemeenschappelijk doel en kwaliteitsverwachtingen**. Gezamenlijke doelgerichtheid gaat over de mate waarin alle actoren in en rond de samenwerking expliciteren wat ze belangrijk vinden en gemeenschappelijkheid vinden in wat ze willen bereiken. Het is nodig om de inhoudelijke leerthema's en doelen in een samenwerking scherp te stellen. Uit onze cases blijkt dat het zinvol is om de link met het leren van leerlingen te proberen maken. Daaraan kunnen dan gedragen kwaliteitscriteria gekoppeld worden: “Wanneer bereikt de samenwerking voor ons zijn doel?” Het gaat immers niet alleen om het organiseren van betekenisvolle samenwerking (cf. werkingsprincipes), maar ook om het bieden van een kwaliteitsvolle invulling. Het perspectief van individuele deelnemers, bredere schoolteams en andere betrokkenen in de samenwerking worden daarbij in de weegschaal gelegd. Het is immers niet mogelijk om een universele normstelling voor kwalitatieve samenwerking in functie van leren van en met externe (onderwijs)professionals te definiëren, aangezien dit steeds contextgebonden is. Een voordeel is dat deze kwaliteitsonderhandelingen professionele taal geven aan collectief leren en reflectie stimuleren op deze krachtige vorm van leren.



- Formuleer samen een aantal werkingsprincipes die toelaten om vanuit de schoolexterne positie te werken in een constructieve samenwerkingscultuur. Het kan gaan om factoren in de collectieve leercultuur, maar ook in de situatie en omgeving van de samenwerking. Met andere woorden, de hele schoolorganisatie dient afgestemd te worden op de culturele en structurele mogelijkheden en beperkingen voor het samen leren en kritisch reflecteren van leerkrachten(teams). Elke leerkracht en schoolleider heeft een rol in te spelen in deze organisatorische ‘hoe-vragen’ en tijd- en middelenkwesties.
- Formuleer een inhoudelijke leeragenda waarop de samenwerking focust, die voorbij het praktisch-organisatorische en het leren van één individu gaat.
- Pik in op de grote verbindende waarde die een (on)rechtstreekse focus op het leren van leerlingen blijkt te hebben. Leren uit de samenwerking met de externe partner blijkt namelijk gefaciliteerd te worden door een doelgerichtheid op het herdenken, verfijnen en veranderen in functie van leerlingen. Naast de leerlingengerichtheid van de ondersteuning is gerichtheid op praktijkgerichte vakdidactische professionalisering een sterk element. Bekijk eventueel of (en hoe) de externe partner eindtermen mee helpt bereiken.

- Bepaal of en hoe de externe een brede schoolwerking mee initieert, mee ondersteunt of mee uitvoert. Klaar uit waar de externe partner zich tijdelijk of blijvend wil en kan voor inzetten.
- Expliciteer kwaliteitscriteria en evalueer regelmatig of de (samen)werking voldoet aan de vooropgestelde kwaliteitsverwachtingen.
- Stel, ondanks de gezamenlijke doelen en gedeelde verantwoordelijkheid, de grenzen van de samenwerking scherp. Definieer bijvoorbeeld waar schoolteams zelf de regierol opnemen en waar het initiatief bij de externe partner ligt.



- Evalueer geregeld de werkingsprincipes die vastliggen voor samenwerking binnen een decretaal kader (bv. CLB, PBD, ONW). Deze evaluaties kunnen aanleiding geven tot reflectie op beleidsniveau en eventuele bijstellingen. Het lijkt daarbij zinvol om te verwachten dat betrokkenen in een samenwerking autonoom werk maken van interne kwaliteitszorg.
- Moedig externe (onderwijs)professionals in functiebeschrijvingen aan om bereidheid te tonen om te werken vanuit een inclusief gedachtengoed. Geïntegreerde zorg en leerlingenbegeleiding (incl. de nieuwe beleidsmaatregelen daaromtrent) en breder de motivatie om samen het leren van leerlingen te versterken, zijn in onze cases immers een frequente beweegreden en doelstelling voor schooloverstijgende samenwerking die gericht is op collectief leren.

6.1.4 Investeer in tijd voor collectief leren, zowel voor de samenwerking als voor schoolinterne processen

Dit onderzoek toont dat schooloverstijgende samenwerking met externen die niet aangesteld zijn als personeelslid van de school, **tijd voor dialoog en doelgerichte actie** vraagt opdat leraren en schoolteams er leerpotentieel dan wel leereffect uit halen. Tijdsgebrek wordt in heel wat samenwerking ervaren als een hinderende factor om eruit te kunnen leren, bijvoorbeeld omdat te weinig diepgang bereikt kan worden, omdat er geen tijd is om aan vertrouwen te werken, omdat de doelstelling niet verhelderd of geconcretiseerd kan worden, omdat er te weinig kan afgestemd worden of omdat niet ingespeeld kan worden op dringende vragen.

Bij succesvol collectief leren door samenwerking met externe partners wordt individuele kennis van deelnemers expliciet gemaakt, waardoor deze uitgewisseld en onderhandeld kan worden binnen het schoolteam met aandacht voor de individuele leraar én de school als organisatie. Uit de randvoorwaarden blijkt namelijk dat collectief leren pas mogelijk is als ook op het niveau van de schoolorganisatie teruggekoppeld en voorbereid wordt. Dit is nodig om de input vanuit de samenwerking te contextualiseren op het niveau van de school, aansluitend bij eigen noden en prioriteiten. Collectief leren vraagt dus **inbedding in een reflectieve praktijk in de school** met over de tijd heen veel **gelegenheid** tot het vastleggen van wat als praktijkverheldering of –verbetering bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren.



- Neem 'tijd maken' voor samenwerking in functie van collectief leren serieus in het licht van betekenisvolle bijdragen leveren aan schoolontwikkeling op basis van voortschrijdend inzicht. Het gaat hierbij zowel om tijd voor de processen met de externe onderwijsprofessional als voor de interne voorbereiding en terugkoppeling. Kom regelmatig bijeen: zorg voor structureel ingeplande tijd, maar laat ook ruimte voor informele en spontane interacties. We suggereren dan ook aan directies om de aanwending van het beschikbare lestijdenpakket en de roostering van leraren gericht te bekijken om betekenisvolle samenwerking maximaal te faciliteren. Uit de data halen we de concrete suggesties om externen uit te nodigen tijdens overlegmomenten die sowieso gepland staan op school en om jaarkalenders op te maken voor structureel intern en extern overleg.
- Bouw expliciet initiatieven in om de transfer van leeropbrengsten naar het schoolteam te vergroten. Maak met andere woorden gebruik van communicatieve en reflectieve bouwstenen om de kennis die ontwikkeld is in de samenwerking vast te leggen en verder te delen met anderen in het schoolteam. Het vraagt namelijk een actieve inspanning, vaak vanuit enkele trekkers, om leer- en ontwikkelperspectief te halen uit het (willen) delen met anderen. We raden leraren aan om teams te vormen rond krachtige collega's om zo de positieve uitkomsten van collectief leren te versterken op klas- en schoolniveau. Met andere woorden, laat niet enkel praktische zaken aan bod komen maar reflecteer over pedagogisch-didactische aanpakken.
- Bouw aan een professionele leergemeenschap in het schoolteam of in vakgroepen, waar het lerarenteam gezamenlijk de verantwoordelijkheid opneemt voor het leren van de leerlingen en waarbij men vanuit reflectieve gesprekken en open klasdeuren het eigen onderwijs tracht te versterken. Koppel collectief leren aan personeels- en professionaliseringsbeleid en aan interne kwaliteitszorg (cf. aanbeveling 1).



- Zorg voor voldoende structureel voorziene tijd voor samenwerking, die tegelijk voldoende flexibel aangewend kan worden om met relevante partners flexibel te kunnen inspelen op urgente kwesties. Het is zinvol om daarnaast ook in te zetten op informele ontmoetingen: bouw tijd in om even bij het koffiezetapparaat een babbel te slaan.



- Bekijk hoe er structureel tijd voor schoolinterne én schoolexterne kennisdeling georganiseerd kan worden (met quick wins) voor schoolteamleden. De huidige toekenning van lestijden focust sterk op de tijd die leraren doorbrengen in de klas, waardoor schoolinterne en -externe samenwerking moeilijk een plaats lijkt te vinden. Het recente TALIS-rapport (2018) laat zien namelijk dat Vlaamse leerkrachten in vergelijking met internationale collega's eerder weinig tijd spenderen aan samenwerking en overleg met collega's binnen de school én aan professionaliseringsactiviteiten. Uit het rapport van de commissie Struyf (2019) geven we mee dat scholen hierbij zelf vaak de overweging maken dat overleg niet ten koste mag gaan van lespraktijken en dat het schoolteams, vooral in het basisonderwijs, vaak ontbreekt aan de nodige middelen of lestijden om structureel overleg te organiseren.

Het tijdsbestedingsonderzoek is in deze optiek hoopgevend: voltijds werkende leraren rapporteren tijdens een lesweek 8 tot 10% (respectievelijk in basisonderwijs en secundair onderwijs) van hun werktijd te spenderen aan intern of extern professioneel overleg (Minnen, Verbeylen, & Glorieux, 2018). De data uit voorliggend onderzoek laten niet toe om onderbouwde pasklare uitspraken te doen over hoé de tijd voor kennisdeling vanuit de overheid verder gefaciliteerd kan worden. Een lopend ontwerponderzoek naar hoe veranderingsprocessen kunnen gerealiseerd worden met aandacht voor werkbaar werk (Wijze® werkbare scholen), is in deze optiek mogelijk inspirerend aangezien ‘tijd’ ook in dat onderzoek een belangrijke factor blijkt (zie Meirsschaut, Hostyn en Naert (2020) voor het eerste deel van dit onderzoek).

- Voorzie in de opdrachten van intermediaire, externe onderwijsprofessionals (bv. CLB, PBD, ONW) genoeg actieve samenwerkingstijd met schoolteams om verdiepend leren mogelijk te maken.

6.1.5 Faciliteer uitwisseling met schooloverstijgende beroepsgenoten

Voortbouwend op de aanbeveling om prioritaire partners te identificeren (zie aanbeveling 1), geven we mee dat samenwerking met beroepsgenoten in heel wat schoolteams een prioritaire samenwerking blijkt te zijn i.f.v. collectief leren. Er wordt vooral belang gehecht aan uitwisselingsmogelijkheden met **collega's uit andere scholen**, door in gesprek te gaan, materialen of bronnen uit te wisselen en door bij elkaar op bezoek te gaan (collega's hospiteren). Dit geeft inspiratie en zet aan tot reflectie, niet in het minst wanneer er in kernteams extern geprofessionaliseerd kan worden. Een gezamenlijke of gelijkaardige doelgroep (bv. BSO-leerlingen of basisonderwijs) kan ook verbindend werken en maakt de uitwisseling meteen leerrijker. Het gaat daarbij niet alleen om leraren, maar ook voor beleidsondersteuners of directies heeft collegiale uitwisseling een meerwaarde. Voorliggend onderzoek biedt voorbeelden van interschools gefaciliteerde duurzame uitwisselingsmomenten, maar ook van gefaciliteerde kortere uitwisseling (bv. tijdens een discussiegroep op een studiedag) of zelfs spontane uitwisseling (bv. tijdens een koffiepauze op een studiedag) die allemaal collectief leerpotentieel dan wel leereffect hebben. Dit laatste is een voorbeeld van waardevolle maar weliswaar beknopte ad hoc samenwerking in functie van collectief leren.



- Stimuleer leden van het schoolteam om ‘over het muurtje’ te kijken. Denk samen na wie of welke school waarover kan inspireren en sta ook zelf open om andere schoolteams te ontvangen vanuit deze insteek.
- Maak gebruik van de mogelijkheid om met het nascholingsbudget van de school uitwisseling tussen schoolteamleden te installeren in professionele leergemeenschappen op het niveau van de scholengroep of scholengemeenschap.
- Hervorm bestaande structuren naar activiteiten met collectieve leercomponenten. Vraag raad aan de pedagogische begeleidingsdiensten die een actieve rol moeten opnemen om collectief leren interschools mogelijk te maken.
- Ga waar mogelijk voor collectieve participatie in professionaliseringsinitiatieven.

- Werk aan een systeem dat toelaat om vlot overzicht te houden op deze initiatieven en het geleerde te borgen, zonder administratieve planlast te creëren (bijvoorbeeld in een verdere uitwerking van een netwerkkaart; zie ook aanbeveling 1). Dit kan eventueel op vakgroepniveau voor het secundair onderwijs.



- Creëer kansen tot uitwisseling tussen beroepsgenoten en neem waar nodig de rol van procesbegeleider op. Richt fora op voor de uitwisseling van goede praktijken en hulpbronnen. Sommige externe (onderwijs)professionals kunnen door hun kennis van de sociale kaart of good practices bijkomend een belangrijke rol opnemen als bruggenbouwer en verbinder om relevante uitwisselingspartners te identificeren.
- Maak samen met schoolteams en lokale onderwijsactoren werk van ondersteuning in communicatie en reflectie tussen wie schooloverstijgend samenwerkt, bv. via intervisiemethodieken en digitale platforms om leerprocessen en leeruitkomsten te borgen en bundelen.
- Houd (administratief) overzicht op het aanbod dat je doet als externe. Sta ook regelmatig samen stil bij de professionele “waarom” ervan, bij het essentiële ervan.



- Suggereer ‘colhossen’ of collega’s hospiteren op basis van of in competentieprofielen van leraren.
- Stimuleer naast schoolinterne ook schoolexterne informatie-uitwisseling en kennisdeling. Het consulteren van collega’s per leergebied of vak (of per leerplan) kan nog meer opbrengen via scholengemeenschappen en scholengroepen. We raden aan om voldoende in de verf te zetten dat deze vorm van professionalisering ook mogelijk is met nascholingsbudget.
- Zet binnen de trajecten van prioritaire nascholing of andere professionaliseringsinitiatieven op initiatief van de Vlaamse Regering blijvend in op het leren binnen de kernteams van eenzelfde school. Moedig in de kandidaatstellingssjablonen voor nascholers aan tot schooloverstijgend collectief leren via verschillende methodieken.

6.1.6 (H)erken een externe partner die (deels) functioneert als semi-schoolontwikkelaar

Doordat het leerpotentieel groot blijkt bij constructieve samenwerking met externe (onderwijs)professionals vinden we het bovendien wenselijk om als schoolteam zorgvuldig na te denken over de vraag hoe je de samenwerking met de externe partner of buitenschoolse collega aanpakt en hoe je er schoolintern antwoorden op geeft. We stellen **responsiviteit en reflectief vermogen** voorop bij collectief leren en schoolontwikkeling, wat betekent dat antwoorden op onderwijs- en beleidsvraagstukken niet alleen van ‘deskundigen’ kunnen komen, maar juist vanuit de reflectieve dialoog met leraren(teams) moeten ontstaan.

We menen op basis van de onderzoeksresultaten dat het zinvol is om als externe (onderwijs)professional (deels) model te staan voor wat een schoolontwikkelaar doet in onderwijs:

coachen, onderzoeken, coördineren, verbinden, innoveren en reflecteren. De externe partner fungeert als het ware als **semi-schoolontwikkelaar**, participatief en responsief. Het schoolteam stelt zich best open en luisterbereid op t.a.v. (re)acties van de externe partner.

Het valt daarbij in onze resultaten op dat leraren zich school- of klasintern laten ondersteunen en coachen (bijvoorbeeld door een brugfiguur, CLB-medewerker, pedagogisch begeleider) als er ‘helpende handen’ of nuttige bronnen aanwezig zijn van de externe.



- Stel erkenning en vertrouwen centraal. Parallel met het SCARF-model van David Rock menen we dat het van belang is dat externe (onderwijs)professionals zich in relatie tot leraren en schoolteams in een omgeving kunnen bewegen waarin ze zich voldoende gewaardeerd (status), autonoom (autonomy), fair behandeld (fairness) en sociaal geaffilieerd (relatedness) voelen, en waarin ze samen met positieve verwachtingen en vertrouwen nieuwe uitdagingen durven aangaan (certainty). Volgens professor Geert Devos (Van den Branden, 2019) zijn deze vijf positieve emoties een belangrijke sleutel of ‘warme sjaal’ tot het stimuleren van meer excellentie in leerprestaties en meer duurzame vormen van leren.
- Breng beginsituaties en dus de samenwerkingshistoriek die er (niet) is ruim aan bod in de eerste contacten. We raden aan elkaars werking en expertise te leren (er)kennen door rustig met elkaar in gefrequenteerd contact te komen. ‘Weten wat je aan elkaar hebt’ blijkt namelijk essentieel te zijn om tot afstemming en leren te komen in een samenwerking.
- Waardeer de externe (onderwijs)professional en reik de hand in hun concrete acties om de draagkracht van het schoolteam te verhogen. Vanuit schoolontwikkelingsinzichten is het belangrijk om successen te vieren. Leg meermaals vast wat voor de school als organisatie leerrijk is aan de gecontinueerde samenwerking met externen en waar jullie samen fier op zijn als realisatie.
- Bouw tussentijdse feedback in over hoe de externe een intern veranderings- of verbeterproces initieert, ondersteunt en/of coördineert conform de visie van de school, met zorg voor onderwijskwaliteit en met oog voor duurzaamheid.
- Betrek externe (onderwijs)professionals als kritische vriend in participatieve besluitvorming over o.a. het gemeenschappelijk curriculum. Overweeg co-begeleiding en co-assessment ernstig bij een pedagogisch-didactisch aanbod door externen.



- Zet in op het verkennen van de beginsituatie van schoolteams, op erkenning en kennismaking, op het vieren van successen en op tussentijdse feedback.
- Wissel uit over nuttige bronnen die leerlinggericht zijn. Zulke bronnen geven status en verbondenheid, maar ook inhoudelijke ontwikkelruimte.
- Zet de rollen als semi-schoolontwikkelaar (coachen, onderzoeken, coördineren, verbinden, innoveren en reflecteren) gecombineerd in om leerprocessen bij het schoolteam te initiëren en verduurzamen.
- Versterk scholen in vraagverheldering en het formuleren van concrete leervragen die vaak schuilen achter andere beweegredenen om samenwerking aan te gaan of concrete hulpvragen. Vraagverheldering is effectief als afwegingen zichtbaar en inzichtelijk worden gemaakt in functie van gezamenlijke doelstellingen.



- Stimuleer sprekers op studiedagen georganiseerd vanuit het Departement Onderwijs en Vorming om goede praktijkvoorbeelden te delen die deelnemers ervaren als inspirerend. Seminars organiseren die o.a. pedagogische begeleidingsdiensten en onderwijsonderzoekers kansen bieden om hun expertise over kenmerken en randvoorwaarden van bijvoorbeeld lerende netwerken te delen, zijn krachtige acties, naast terreinverkenningen. Bovendien is het terecht om in beleidsbrieven professionele ontwikkeling van leraren te koppelen aan individueel én collectief leren. We menen dat er daarnaast nog kansen liggen in het expliciteren van de link met schoolontwikkeling.

6.1.7 Versterk expertise en vaardigheden bij externe (onderwijs)professionals

Vandaag is zo goed als elke leraar wel op de één of andere manier betrokken bij een samenwerking met externe (onderwijs)professionals. De resultaten van de meervoudige gevalsstudie wijzen erop dat de **toenemende professionele groei** van leraren en schoolteams één van de belangrijkste implicaties is van collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. De verschillende externe partners waarmee duurzaam samengewerkt wordt in onze cases hebben *knowhow* over omgaan met diversiteit, ondersteunen met bronnen, geven leraren een extra drive, smeden banden, verdiepen inhoudelijk, maken wegwijs, voegen expertise toe, doen netwerken uitbreiden, zien vraagverheldering als een wezenlijk deel van de samenwerking, ... Ze bieden op basis van hun inhoudelijke expertise leer- en ontwikkelperspectief **op maat van de noden van leraren**, leerlingen en/of de school als organisatie, vanuit een contextuele benadering dus. De verschillende rollen van semi-schoolontwikkelaars (zie boven) vragen uiteenlopende vaardigheden en expertise.

Scholen leggen de lat evenwel hoog. Ze verwachten schoolnabije (onderwijs)professionals die praktisch ondersteunen vanuit expertise, die daarenboven beschikken over **coachende vaardigheden en die vanuit een externe blik als kritische vriend** een onderwijskundige meerwaarde bieden aan de school. Professionalisering van de externe (onderwijs)professional kan in dit opzicht nodig zijn.



- Sta met een lerende en nieuwsgierige basishouding in het beroep. Ga actief op zoek naar eigen professionaliseringskansen, rekening houdend met bovenstaande verwachtingen die leven ten aanzien van externe (onderwijs)professionals die betekenisvol samenwerken met schoolteams. We pleiten ervoor om zeker voldoende gewicht te geven aan coachende vaardigheden, waaronder goed en helder communiceren en inspelen op groepsdynamica.
- Zet in op contextgericht werken, aangezien schoolteams en individuele deelnemers vooral blijken te leren en groeien uit samenwerking die op hun specifieke vragen, noden en wensen een antwoord kan bieden (zie ook verder).
- Werk trajecten uit met leraren en schoolteams met de focus op het verbinden en versterken van ieders kennen en kunnen.



- Maak de nodige budgetten vrij voor de professionalisering van externe onderwijsprofessionals. Het is belangrijk om daarbij voldoende vrijheid te laten over de invulling van deze professionalisering naargelang de noden van de betrokkenen (bijvoorbeeld inhoudelijke kennis, pedagogische kennis, coachende vaardigheden of vaardigheden die horen bij een semi-schoolontwikkelaar).
- Voorzie voldoende tijd en ruimte voor professionalisering in de opdracht en het takenpakket van onderwijsprofessionals.
- Houd bij de aanwerving rekening met de veelzijdige expertise en ondersteunende vaardigheden van onderwijsprofessionals die sterke en betekenisvolle samenwerking i.f.v. leren stimuleren.

6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

In vervolgonderzoek kunnen de patronen uit voorliggende meervoudige gevalsstudie afgetoetst worden aan **de realiteit van een representatief aantal Vlaamse basisscholen en secundaire scholen**. Op deze manier kunnen generaliserende uitspraken gedaan worden. Vooral het secundair onderwijs verdient daarbij extra aandacht, gezien de bijstelling van het onderzoeksopzet van de vervolgcases voor het secundair onderwijs omwille van de coronamaatregelen.

Het leerproces en de schoolloopbanen van leerlingen blijken onderliggend te zijn aan verschillende beweegredenen om samenwerking met externe (onderwijs)professionals aan te gaan. Bovendien maken ze de samenwerking met externen doelgericht en treedt er mede dankzij hen leerpotentieel dan wel leereffect op bij de betrokken schoolteamleden en hun achterban. Ondanks deze centrale rol van leerlingen bij schooloverstijgende samenwerking, stellen we vast dat het **bestuderen van de implicaties op niveau van leerlingen nog onvoldoende resultaten heeft opgeleverd**. We kregen slechts beperkt zicht op de mate waarin collectief leren een zichtbare opbrengst zou hebben voor de leerprestaties en -resultaten van leerlingen. De duurtijd en gekozen methodologie van de meervoudige gevalsstudie liet niet toe om voorbij verwachte leereffecten op niveau van de leerlingen te gaan die onderzocht zijn vanuit het professioneel handelen van leraren. Bijgevolg suggereren we om een meer longitudinaal en quasi-experimenteel onderzoek op te zetten waarin over een langere termijn de impact op leerresultaten van leerlingen kan worden opgevolgd. Een belangrijke voorwaarde is dan terreinverkenning te kunnen doen in diverse contexten waar gecontinueerde samenwerking met externe (onderwijs)professionals aanwezig is al dan niet in directe relatie tot leerlingen (bv. via teamteaching (ondersteuningsmodel)). Bovendien veronderstellen we dat leerlingen in staat zijn tot het geven van feedback aan leraren en dat schoolteams hen actief kunnen betrekken in samenwerkingskeuzes, wat zorgt voor een groter draagvlak voor samen leren.

De ouders maar ook procesbegeleiders in onze cases maken waar mogelijk en wenselijk tijd en materialen vrij voor een pedagogisch-didactisch aanbod. Verder onderzoek is nodig om te weten wat nodig is opdat **eindtermen en leerplandoelen** uitgesproken en aan bod zouden komen in

schooloverstijgende samenwerking en op welke manier externe (onderwijs)professionals hier een faciliterende rol kunnen in spelen.

Daarnaast stellen we voor om het huidige onderzoek te verbreden van leeropbrengsten op schoolniveau naar **leeropbrengsten voor de externe (organisatie)**. We zijn benieuwd naar wat de externe (onderwijs)professional leert van de leraren en het schoolteam en op welke manier er sprake kan zijn van gezamenlijke professionalisering met het schoolteam. Een andere interessante vraag is in welke mate de externe ruimte vindt voor kennisdeling en terugkoppeling binnen de eigen organisatie en ruimer met beroepsgenoten (bv. intervisie voor ondersteuners die in scholen komen, zie ook Commissie Struyf, 2019). Apart onderzoek kan hierbij aansluitend ook gaan naar kennisdeling tussen externen onderling.

Een randvoorwaarde die meer concreet uitgediept kan worden, is de **aard van leiderschap** bij collectief leren. Zoals eerder aangehaald kan ondersteunend schoolleiderschap een grote impact uitoefenen op tal van andere randvoorwaarden (bv. tijd voor collectief leren in het eigen schoolteam, leeropvattingen van het team t.a.v. externen, doelgerichtheid van de samenwerking). In dit onderzoek werd dit slechts beperkt bestudeerd als één van de vele factoren in de situatie en omgeving van de samenwerking. In het licht van schoolontwikkeling is dit een relevant onderzoeksonderwerp om verder op te nemen en uit te diepen. Hierbij aansluitend is het van belang om te onderzoeken hoe collectief leren gekoppeld kan worden aan het ruimere school- en personeelsbeleid. We wezen al op het belang en tegelijk de moeilijkheid om congruentie in doelen op verschillende niveaus (individuele deelnemer, school, samenwerking) te bereiken. Onderzoek naar hoe congruentie gerealiseerd kan worden, rekening houdend met leraren met uiteenlopende anciënniteit, functie en professionaliseringsnaden, kan schoolleiders ondersteunen. Dit is vooral relevant voor schoolleiders die strategisch beleid en personeelsbeleid (waaronder professionalisering) willen koppelen. De inzichten uit SONO-onderzoekslijn ‘Personeelsbeleid vanuit schoolleiders’ (bijvoorbeeld over strategisch-ontwikkelingsgericht personeelsbeleid) vormen hiervoor een zinvolle kennisbasis.

Tenslotte dringt ook vervolgonderzoek naar de **impact van de coronacrisis** zich op. “Samenwerken met onderwijspartners is tijdens de coronacrisis belangrijker dan ooit,” zo stelde Fastenau (2020) in een artikel dat verscheen in Klasse. De coronacrisis hertekende het landschap van samenwerking met externen. Heel wat partners, zoals de pedagogische begeleidingsdienst, de inspectie en het CLB, kregen bijvoorbeeld een andere taakinvulling en moesten andere expertise aan de dag leggen, bv. crisiscommunicatie en digitale koffiekletskamers aanmoedigen. Ook werden heel wat nieuwe ad hoc samenwerkingen opgezet. Denk bijvoorbeeld aan de organisatie van de zomerscholen of samenwerking tussen onderwijs, welzijnspartners en de vrijetijdssector voor opvang tijdens de paasvakantie op initiatief van lokale besturen. Ook de Vlaanderen-brede Eerste Hulp bij Grote Onderwijskansen-stage waarbij alle Vlaamse lerarenopleidingen de krachten bundelden om studentleraren te laten ondersteunen in basisscholen, vormen een mooi voorbeeld (Frijns et al., 2020). Daarnaast verschoof de manier van samenwerken met externen tijdens de coronacrisis noodgedwongen naar een digitale vorm (via websites, webinars, online teamoverleg, mooc’s, digitale leerpaden, livestreams, etc.) terwijl *computer-supported-collaborative-learning* (CSCL) vooraf nog maar beperkt doorsijpelde in Vlaamse scholen. De analyse in dit rapport richtte zich hoofdzakelijk op samenwerking en collectief leren in *face-to-face* samenwerking in basisonderwijs en secundair onderwijs. Vervolgonderzoek specifiek gericht op de digitale varianten van collectief

leren dringt zich op. We zijn nieuwsgierig naar de beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van de (ver)nieuw(d)e samenwerking bij o.a. digitale didactiek. We pleiten hierbij voor wetenschappelijke evidentie zowel op korte termijn als op langere termijn. Zo kan blootgelegd worden in welke mate slimme en nieuwe samenwerking die een sterk antwoord bood tijdens de crisis de basis legde voor latere duurzame en structurele samenwerking en onder welke voorwaarden dit zo is.

Bibliografie

- Alfrey, L., O'Connor, J., & Jeanes, R. (2017). Teachers as policy actors: co-creating and enacting critical inquiry in secondary health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 107-120.
- Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F., & Halsey, K. (2007). *Inter-school collaboration: a literature review*. Slough, NFER.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (2^{de} herziene druk)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Barge, J.K. (2008). A practitioner view towards engaged scholarship. *Journal of Applied Communication Research*, 36, 245-250.
- Beveridge, L., Gore, J.M. & Mockler, N. (2017). An Australian view of the academic partner role in schools. *Educational Action Research*, 1-17.
- Biddle, C., Mette, I., & Mercado, A. (2018). Partnering with schools for community development: Power imbalances in rural community collaboratives addressing childhood adversity. *Community Development*, 19(2), 191-210.
- Blankestijn, M. (2015). *Sturen op samenwerking. Master thesis voor Master City Developer*. Geraadpleegd op 18 december 2018 via: https://ketensamenwerking.files.wordpress.com/2015/11/1003_mcd10_martijn-blankestijn_31-maart-2015.pdf.
- Bullough, R.V., & Baugh, S.C. (2008). Building Professional Learning Communities Within A University-Public School Partnership. *Theory Into Practice*, 47, 286-293.
- Burnaford, G. (2009). A Study of Professional Development for Arts Teachers: Building Curriculum, Community, and Leadership in Elementary Schools. *Journal for learning through the Arts*, 5(1).
- Campanelli, P. (2008). Testing survey questions. In E. De Leeuw, J. Hox, & D. Dillman (Eds.), *International Handbook of Survey Methodology* (pp. 176-200). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooperrider, D., Whitney, D. & Stavros, J. (2003). *Appreciative Inquiry Handbook. The first in a series of AI workbooks for leaders of change*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.

- Commissie Struyf. (2019). *Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel. Rapport op basis van beschikbare bronnen over de organisatie en werking van het ondersteuningsmodel in de periode van 1 september 2017 tot 31 augustus 2019*. Geraadpleegd op 19 juni 2020 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Evaluatie-ondersteuningsmodel-rapport-30-09-2019.pdf>
- Commissie Monard. (2019). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen: overkoepelend rapport*. Geraadpleegd via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Rapport%20evaluatie%20PBD%20en%20POC.pdf>
- Corthouts, F. (1995). Werken aan een lerende organisatie. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8(4), 21-25.
- Crawley, C. & Gilleran, A. (2011). *Het eTwinning Kookboek. 50 recepten voor samenwerking tussen scholen en professionele ontwikkeling in Europa*. Brussel: Centrale Ondersteuningsdiensten eTwinning.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative research. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Soares, A., & MacNab, N. (2007). Learning in and for cross-school working. *Oxford Review of Education*, 33 (2), 125-142.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1), 13-33.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (2010). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Derksen, K., de Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R.J. (2014). Assessing developmental space in teams? *Team Performance Management*, 20(7/8), 277-293.
- Devos, Geert, Van Petegem, P., Delvaux, E., & Feys, E. (2010). *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Duffy, G., & Gallagher T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107-134.

- Ehlen, C., van der Klink, M., & Boshuizen, H. (2016). Unravelling the social dynamics of an industry-school partnership: social capital as perspective for co-creation. *Studies in Continuing Education*, 38, 61-85.
- Ermeling, B.A. & Yarbo, J. (2016). Expanding instructional horizons: A case study of teacher team-outside expert partnerships. *Teachers College Record*, 118, 1-48.
- Eva, K.W., Armson, H., Holmboe, E., Lockyer, J. Loney, E., Mann, K., Sargeant, J. (2012). Factors influencing responsiveness to feedback: on the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. *Advances in Health Science Education*, 17, 15-26.
- Fastenau, K. (2020). Zo werk je slim samen met onderwijspartners tijdens corona. Geraadpleegd via <https://www.klasse.be/222357/samenwerken-onderwijspartners-corona/>
- Fehrer, K. & Leos-Urbel, J. (2016). “We’re one team”: Examining Community School Implementation Strategies in Oakland. *Education Sciences*, 26(6),1-24.
- Feys, E. & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- Fullan, M., St. Germain, C., & Kopmels, D. (2009). Passie en kracht in schoolontwikkeling: handboek voor het creëren van een verbetercultuur. Vlissingen: Bazalt.
- Frijns, C. (2017). Als we ’t de kinderen vragen. *Het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalverwerving vanaf het prille begin*. Leuven: KU Leuven.
- Frijns, C., Verschaeve, S., Martens, V., Roels, L., Avau, G., & Sakali, S. (2020). *Eerste Hulp Bij grote Onderwijskansen. Vlaanderen-brede inzet van toekomstige leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs ter ondersteuning van basisscholen in coronatijden*. Brussel: Kleine Kinderen Grote Kansen.
- Gevaert, A. & Van Biervliet, P. (2015). Een kapitein aan het roer. En 130 andere metaforen over leraren. *Basis*, 21-24.
- Glasswell, K., Singh, P., & McNaughton, S. (2016). Partners in design: Co-inquiry for quality teachers in disadvantaged schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 20-29.
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D.D., & Ortiz, D. (2017). Teachers’ professional development through university-school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36.
- Griffen, J.M. & Hallett, R.A. (2017). Reframing professional development. An action-inquiry case study of collaborative school counselor network. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(3), 146-168.

- Güthe, K. (1997). *Indicatoren van schoolontwikkeling* (Unpublished doctoral dissertation of Master's thesis). Enschede: Universiteit Twente.
- Hargreaves, D.H. (2010). *Leading a self-improving school system*. Cambridge: National College for School Leadership.
- Hatcher, R. (2014). Local authorities and school system: The new authority-wide partnerships. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 355-371.
- Heymans, J. & Creemers, M. (2014). *Van eiland naar WIJland. Een complete aanpak voor collegiaal leren in de praktijk*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Hoffman, P., Dahlman, H., & Zierdt, G. (2009). Professional Learning Communities in Partnership: A 3-Year Journey of Action and Advocacy to bridge the Achievement Gap. *School-University Partnerships*, 3, 28-42.
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25, 973-982.
- Janssens, S., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., et al. (2006). *Didactiek in beweging*. Antwerpen: Wolters Plantyn.
- Jita, L.C. & Mokhele, M.L. (2014). When teacher clusters work: selected experiences of South African teachers with the cluster approach to professional development. *South African Journal of Education*, 34, 1-15.
- Johnson, L.E. & Rakestraw, J. (2015). Meeting the Nine Essentials: Winthrop University-School Partnership Network. *School-University Partnerships*, 7, 6-16.
- Joos, A. & Ernalsteen, V. (2011). *Wat doet een brede school? Werken aan een brede leer- en leefomgeving*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Kamoen, N. (2015). *A cognitive perspective on question answering and questionnaire design*. Netherlands Graduate School of Linguistics, LOT Summer School. Leuven, Belgium.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Kelchtermans, G., Janssen, V., & Vandenberghe, R. (2003). *Structuurverandering of schoolontwikkeling? Over schaalvergroting in basisscholen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kipling, R. (1902). *Just So Stories*. UK: MacMillan Publishers.

- Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating Training Programs 3ED*. Mc Graw-Hill Gb.
- Koelsch, L. E. (2013). Reconceptualizing the Member Check Interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 168–179.
- Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & de Laat, M. (2010). Netwerklernen in het onderwijs. *OnderwijsInnovatie*, 17-25.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Laferrière, T., Law, N., & Montané, M. (2012). An International Knowledge Building Network for Sustainable Curriculum and Pedagogical Innovation. *International Education Studies*, 5, 148-160.
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leenheer, P. (1999). De ontelbare effecten van zesenzestig netwerken. Terugblik op vijf jaar netwerken havo/vwo. *Meso Magazine*, 19(107), 10-22.
- Leenheer, P. (2003). Geen mens leert op bevel. Over lerende scholen en het nut van netwerken. *Impuls*, 33(4), 191-214.
- L'Enfant, R. (2008). Samenwerking tussen organisaties: handvaten voor netwerkvorming. In: *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen*, 617-630. Brugge: dieKeure.
- Lo, L. (2016). *Collective learning: An exploration of the Hong Kong and U.S. special education systems*. *Handbook of Research on Efficacy and Implementation of Study Abroad Programs for P-12 Teachers*, 237-255.
- Malm, E. (2015). Building Individual Reciprocity into Campus-Community Partnerships. *Journal of Service-learning in higher education*, 4(1), 1-13.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO. CNA Leiderschapsacademie.
- Masselink, R., Van den Nieuwenhof, R., De Jong, J., & van Iren, A. (2008). *Waarderend organiseren. Appreciative inquiry: co-creatie van duurzame verandering*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.

- Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2020). *Wijze® werkbare scholen. Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken. Deel 1. Beschrijvend onderzoek 'werkbaarheid in scholen in verandering'*. Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Gent: Arteveldehogeschool.
- Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2019). *Eindrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse Basisonderwijs*. Gent: Steunpunt onderwijsonderzoek.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Miles, B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Minnen, J., Verbeylen, J. & I. Glorieux (2018). *Onderzoek naar leraren in het basis-en secundair onderwijs*. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.
- Mockler, N. (2013). The slippery slope to efficiency? An Australian perspective on school/university partnerships for teacher professional learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 273-289.
- Monk, A., & Howard, S. (1998). The rich picture: A tool for reasoning about work context. *Interactions*, 5(2), 21-30.
- Mortelmans, D (2013). *Handboek Kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven.
- Neckebroeck, C., Vanderstraeten, I., & Verhaeghe, M. (2018). *Onderzoeksvaardigheden. Voor onderwijs, zorg en welzijn* (2de editie). Wommelgem: Uitgeverij Van In.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. and Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Nijland, F. & Van Amersfoort, D. (2013). *Waardecreatieverhalen: wat levert netwerklere op?* LOOK: Open Universiteit, Rapport 44, p. 47-52.
- Odenthal, L., Moonen, B., Overdijk, M., & Verbiest, C. (2011). *Kennisnetwerken. Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken*. Utrecht: Innovatieproject VO-raad.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing.
- Opstaele, V., Bonne, K., De Schepper, B., & Naert, L. (2013). Pronet maakt samenwerking tussen organisaties succesvoller. *Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen*, 42, 1688-1698.

- Opstaele, V., Naert, L., & Bonne, K. (2015) Onderzoek naar leren in samenwerkingsverbanden vanuit individueel, organisatie- en netwerkperspectief. *Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen*, 48, 1832-1845.
- Opstaele, V., Van der Sypt, M. & Vanassche, S. (2018). *Wetenschappelijk onderzoek naar instrumenten voor de uitvoering van de regierol van lokale besturen op het vlak van (kinder)armoedebestrijding*. Gent: Arteveldehogeschool.
- Pianta, R.C., Mashburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-451.
- Pirard, F., Ruelens, L., & Nicaise, I. (2004). *Naar een brede school in Vlaanderen*. Leuven: HIVA-KULeuven.
- Rauch, F. (2013). Regional networks in education: a case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 313-324.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1), 5-22.
- Roelofs, W. (2002). *Van opleidingsscholen naar kennisnetwerken primair onderwijs: aanzet tot een keurmerk voor professionalisering binnen scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Sai-Rat, W., Tesaputa, K., & Sriampai, A. (2015). Model of Learning Organizational Development of Primary School Network under the Office of Basic Education Commission. *International Education Studies*, 8, 218-228.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Schelfhout, W. (2018). *Gedeeld onderwijskundig en transformatief leiderschap via leergemeenschappen*. Universiteit Antwerpen: Go All for Learning project.
- Schiff, D., Herzog, L., Farley-Ripple, E., & Iannuccilli, L.T. (2015). Teacher networks in Philadelphia: Landscape, Engagement, and Value. *PennGSE Perspectives on Urban Education*, 12.
- Schodts, V. (2009). Een school kan niet alleen staan. Over het belang van netwerken van scholen. *School en Samenleving*, 20, 43-64.
- Simons, P. R-J, & Ruijters, M. (2002). Learning Professionals: Towards an Integrated Model. *Innovation and Change In Professional Education*, 2(4), 207-229.
- Simons, P.R.J., & Ruijters, M. (2004). Learning professionals: Towards an integrated model. In: H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.). *Professional learning: Gaps and transitions*

- on the way from novice to expert (innovation and change in professional education) (pp.207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Struyve, C., Frijns, C., Vanblaere, B., Delrue, K., & De Fraine, B. (2019). *Reviewstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Suijs, S. (1999). De magie van (interorganisatiele) netwerken. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, 24, 119-142.
- Trotman, D. (2009). Networking for educational change: Concepts, impediments and opportunities for primary school professional learning communities. *Professional Development in Education*, 35, 341-356.
- Trust, T., Krutka, D.G., & Carpenter, J.P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Ugurlu, Z. (2016). The effect of the position of educational organizations within the social network on their collaboration levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12), 226-254.
- Vaessen, M., van den Beemt, A., & de Laat, M. (2014). Networked professional learning: relating the formal and the informal. *Frontline Learning Research*, 5(Special Issue 'Learning through Networks'), 56-71.
- Valckx, J., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Exploring the relationship between professional learning community characteristics in departments, teachers' professional development, and leadership. *Pedagogische Studiën*, 95, 34-55.
- Van den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & de Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46.
- Van den Branden, K. (2019, 24 oktober). *Het SCARF-model: Positieve emoties opwekken om leren te bevorderen*. Geraadpleegd van <https://duurzaamonderwijs.com/2019/10/24/het-scarf-model-positieve-emoties-opwekken-om-leren-te-bevorderen/>.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2015). *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?* Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

- Vanblaere, B. (2016). *Working together, learning together: a study into professional learning communities and experienced teachers' learning outcomes* (Proefschrift). Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ghent.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: a multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 57, 26–38.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4), 143-160.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Review Inclusief Onderwijs: Factsheets*. Antwerpen: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Varga-Atkins, T., O'Brien, M., Burton, D., Campbell, A. & Qualter, A. (2010). The importance of interplay between school-based and networked professional development: School professionals' experiences of inter-school collaborations in learning networks. *Journal of Educational Change*, 11, 241-272.
- Verbiest, E. (2002). Netwerken en collectief leren: reflecties over leren in netwerken. *School en Samenleving*, 1, 99-118.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: een inleiding*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School en Begeleiding*, 1, 57-86.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling* (Proefschrift). Leuven: KULeuven Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K., & Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43 (2), 231-242.
- Visser, K.J. (2011). *Het effect van kenmerken van een professionele leergemeenschap op schooleffectiviteit*. Universiteit Utrecht: Masterthesis.
- Whitty, G., & Wisby, E. (2016). Education in England – a testbed for network governance? *Oxford Review of Education*, 42 (3), 316-329.

- Wyatt-Smith, C., Bridges, S., Hedemann, M., & Neville, M., (2008). Designing professional learning for effecting change: Partnerships for local and system networks. *The Australian Educational Researcher*, 35 (3), 1-20.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and Methods*. 4th edition. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC.

Bijlagen

Deze bijlagen zijn opgenomen in een apart bestand (“Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Bijlagen”)

Bijlage 1: Thematische gesprekskaarten bij brede onderzoekfase en vervolgcases

Bijlage 2: Informed consent focusgroepen (brede onderzoeksfase)

Bijlage 3: Leidraad member check (brede onderzoeksfase)

Bijlage 4: Netwerkkkaart basisschool 1 (BOS1)

Bijlage 5: Netwerkkkaart basisschool 2 (BOS2)

Bijlage 6: Netwerkkkaart basisschool 3 (BOS3)

Bijlage 7: Netwerkkkaart basisschool 4 (BOS4)

Bijlage 8: Netwerkkkaart basisschool 5 (BOS5)

Bijlage 9: Netwerkkkaart secundaire school 1 (SOS1)

Bijlage 10: Netwerkkkaart secundaire school 2 (SOS2)

Bijlage 11: Netwerkkkaart secundaire school 3 (SOS3)

Bijlage 12: Netwerkkkaart secundaire school 4 (SOS4)

Bijlage 13: Netwerkkkaart secundaire school 5 (SOS5)

Bijlage 14: Netwerkkkaart secundaire school 6 (SOS6)

Bijlage 15: Informed consent vervolgcases basisonderwijs

Bijlage 16: Infographic vervolgcase BOS1

Bijlage 17: Infographic vervolgcase BOS2

Bijlage 18: Infographic vervolgcase BOS5

Bijlage 19: Inhoudelijke leerthema's in de vervolgcases