

Onderzoeklijn 2.2: Collectief leren en buitenschools leren

Module 2.2.1 Collectief leren en team teaching

Promotor: Kaat Delrue

Co-promotoren: Geert Devos

Beleidsrelevantie en doelstellingen

Hoe kunnen scholen zich anders organiseren om een gepast antwoord te bieden op diverse hedendaagse uitdagingen zoals: (a) de kwaliteitsvolle retentie van zowel jonge als meer ervaren leraren in het beroep en het uitbouwen van een gedifferentieerd professioneel continuüm (cf. loopbaanpact – Vlaamse Regering, 2014; Ballet, 2007); (b) de toenemende leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs (Nevin, Thousans & Villa, 2009), onder meer ten gevolge van het M-decreet (Vlaamse Regering, 2014) en de zoektocht van leraren daarbij om te kunnen inspelen op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon basisonderwijs (cf. pre-waarborgregeling); en (c) de nood aan meer professionele ontwikkeling en ondersteuning tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Vlaamse Regering, 2014)?

De beleidsnota onderwijs 2014-2019 benoemt het belang van scholen als innovatieve, inspirerende leeromgevingen voor lerenden en leraren (Vlaamse Regering, 2014) om hun opdracht te kunnen (blijven) waarmaken. Internationale literatuur beschrijft in dit verband de krachtige mogelijkheden van team teaching, geworteld in een sociaal-constructivistische visie op leren, waarbij team teaching dient verstaan te worden als een aanpak waarbij twee of meer personen tegelijkertijd een gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het leerproces van dezelfde groep leerlingen (Villa, Thousand, & Nevin, 2008); er is hierbij een bepaald niveau van samenwerking in het plannen, geven en/of evalueren van lessen (Baeten & Simons, 2014; Sandholtz, 2000). In het kader van een verruimde aanvangsbegeleiding voor startende leraren en flexibele, gedifferentieerde loopbanen in functie van retentie, lijken vooral het collegiaal ondersteunend karakter van team teaching (Mandel & Eiserman, 2016) en het inherente perspectief op toenemende rolverdeling en samenwerking (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) waardevol. Team teaching faciliteert daarnaast het professioneel leren van leraren (Rytivaara & Kershner, 2012) en ondersteunt interacties tussen leraren die essentieel zijn voor het creëren van professionele schoolculturen (Sandholtz, 2000) waardoor scholen in staat zijn om om te gaan met complexe veranderingen.

De doelstelling van dit onderzoek is het verkennen van beweegredenen en randvoorwaarden van Vlaamse basisscholen om team teaching in te zetten en het analyseren van bestaande praktijken en processen van team teaching. Door deze analyse willen we een doorgedreven inzicht opbouwen in de mechanismen waardoor team teaching - onder gesitueerde randvoorwaarden - bepaalde (on)gunstige implicaties kan hebben op leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, op professionalisering van leraren en op schoolontwikkeling.

State of the Art

Onderzoek naar team teaching is vooralsnog eerder beperkt (Murawski & Swanson, 2001; Friend et al., 2010) en kent twee grote lijnen: (1) beschrijvend, casuïstisch onderzoek dat beweegredenen en randvoorwaarden voor team teaching belicht alsook praktische richtlijnen voor de implementatie ervan oplevert, en (2) impactonderzoek op niveau van leerlingen en leraren, veelal in termen van gepercipieerde voor- en nadelen van team teaching, eerder dan kwantitatieve effectmetingen. Opvallend in diverse studies uit beide onderzoekslijnen is de specifieke invulling van team teaching als 'co-teaching', waarbij de focus ligt op de samenwerking tussen een leraar en een specialist in het kader van inclusietrajecten (o.m. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), of de focus op team teaching in het kader van stages binnen de lerarenopleiding (o.m. Baeten & Simons, 2014; Walsh & Emslie, 2005). Daarnaast worden binnen team teaching diverse verschijningsvormen of modellen onderscheiden, waarbij de rol tussen de betrokken leraren verschillend wordt ingevuld: het 'observation model', 'coaching model', 'assistant teaching model', 'equal status model' (met onderscheid tussen sequentieel, parallel lesgeven of hoekenwerk), en het 'teaming model' (o.m. Baeten & Simons, 2014). Bepaalde studies hebben één specifiek model van team teaching als onderwerp van onderzoek, anderen bespreken het geheel aan modellen. De onderzoekscontext van het merendeel van de studies is hoger of secundair onderwijs, reeds van bij de start van team teaching onderzoek (Armstrong,

1977); het basisonderwijs is nog onderbelicht. Onderzoek over team teaching in Vlaanderen is tot nu toe zeer beperkt. Met dit onderzoek beogen we dan ook een gerichte beginsituatieanalyse van beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van team teaching in het Vlaamse basisonderwijs om aan deze onderzoeksleemte tegemoet te komen.

Hoewel beide bovenvermelde onderzoekslijnen elk een specifieke invalshoek kennen, kunnen de resultaten niet los van elkaar begrepen worden. Immers, binnen de bestaande impactstudies worden de resultaten steeds gesitueerd onder bepaalde randvoorwaarden.

In de reviewstudie van Scruggs, Matropieri en McDuffie (2007) worden als randvoorwaarden voor effectieve ervaringen van team teaching onderscheiden: steun van het management, beschikbare planningstijd, vrijwillig karakter van de samenwerking, compatibiliteit en interpersoonlijke relatie van de betrokken team teachende leraren, en de voorziene opleiding/voorbereiding op team teaching. Friend et al. (2010) pleit voor een urgente organisatie van dergelijke voorbereiding; Pratt (2014) benadrukt het belang van communicatievaardigheden hierbinnen. Tozer (2012) heeft het in het bijzonder over conflictmanagementsvaardigheden. Murata (2002) vult de randvoorwaarden van Scruggs et al. (2007) aan met het belang van wederzijds respect, en een gedeelde visie op onderwijs. Copping (2012) benadrukt eveneens wederzijds respect, maar ook wederzijds vertrouwen en steun tussen de betrokkenen. McDuffie et al. (2007) identificeren gelijke rol- en taakverdeling als cruciaal binnen effectieve team teaching relaties; dit wordt ook bevestigd door Pratt (2014) en Tozer (2012). De implementatie van team teaching blijkt gemakkelijker als de perceptie van leraren t.a.v. samenwerking en team teaching positief is (Friend et al., 2010) en in scholen waar vooraf al een sterk samenwerkingsklimaat heerst (Sorensen, 2004); het is van belang team teaching te beschouwen als een groeiproces dat veel geduld, tijd en inspanning vraagt (Tozer, 2012; Danforth, 2014; Pratt, 2014)). Ook de grootte van de klasruimte is essentieel bij het ervaren van succes in team teaching (Walsh & Emslie, 2005; Tozer, 2012).

Resultaten die de implicaties van team teaching beschrijven, focussen voornamelijk op de gepercipieerde voordelen voor leraren en leerlingen. Rytivaara en Kershner (2012) benadrukken hierbij het belang van contextualiteit van de diverse kwalitatieve studies ten nadele van veralgemeenbaarheid van de resultaten. Experimentele onderzoeksdesigns m.b.t. team teaching zijn eerder beperkt, gezien de beperkte transfereerbaarheid van de resultaten ervan naar dagdagelijkse onderwijssettings (Welch, Brownell, & Sheridan, 1999; Friend et al., 2010).

Team teaching beïnvloedt de opvattingen van leraren, stimuleert hun professionele groei, moedigt een innoverende aanpak aan en biedt emotionele ondersteuning in de uitvoering van hun opdracht (o.m. Mandel & Eiserman, 2016; Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012; Murata, 2002; Rytivaara & Kershner, 2012; Sandholz, 2000). De jobtevredenheid en motivatie van leraren neemt toe bij team teaching, net als hun betrokkenheid op de schoolorganisatie (Anderson, 2008; Bullough et al., 2003). De collectieve gevoelens van efficacy die leraren verwerven door hun engagement in team teaching, kunnen ook hun professionele capaciteiten en gevoel van eigenaarschap in innovaties positief beïnvloeden (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012).

Ook voor leerlingen kan team teaching positieve resultaten opleveren: toegenomen aandacht/feedback van de leraar (Baeten & Simons, 2014; Dugan & Letterman, 2008; Hang & Rabren, 2009; Scruggs et al., 2007), gedifferentieerde instructie (Jang, 2006; Wilson & Michaels, 2006) en focus op leerstrategieën (Jang, 2006; Rice & Zigmond, 2000). Over het algemeen is nog weinig geweten over het effect van team teaching op de prestaties van leerlingen (Welch, Brownell, & Sheridan, 1999). Bepaalde studies rapporteren de afwezigheid van significante effecten (o.m. Armstrong, 1977; Dugan & Letterman, 2008; Friend et al., 2010), andere beschrijven wel significante effecten op schoolprestaties van leerlingen (Jang, 2006), soms specifiek in inclusieve settings (o.m. Murawski & Swanson, 2001). Scruggs et al. (2007) geven in hun metasynthese aan dat de meeste leraren wel geloven in het positieve effect op de leerprestaties en sociaal gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften door de implementatie van team teaching, ook al blijken deze verschillen niet in resultaten van effectonderzoek. Strogilos en Stefanidis (2015) bevestigen dit.

Naast de implicaties van team teaching voor leerlingen en leraren, beschrijven een beperkt aantal studies ook de implicaties op het schoolniveau. Volgens Copping (2012), Sandholz (2000), en Scantlebury et al. (2008) zijn de kritische interacties over de onderwijspraktijk bij team teaching ondersteunend voor zowel verbetering van het leer- en instructieproces, als voor het creëren van professionele schoolculturen. Team teaching doorbreekt het gevoel van isolement bij vele leraren ten voordele van een community gevoel (Letterman & Dugan, 2004; Murata, 2002). De persoonlijke

praktijkkennis van leraren wordt in ervaringen van team teaching immers geëxpliciteerd en bediscussieerd, en in vele gevallen ook gereconstrueerd (Craig, 1998).

Met ons onderzoek beogen we implicaties in kaart te brengen van praktijken van team teaching in basisscholen op niveau van de leerling, leraar en de school. Implicaties beschouwen we hierbij als elementen die samenhangen met de implementatie van team teaching. We claimen hierbij geen directe causaliteit en benadrukken het belang van contextualiteit en betekenisgeving in de interpretatie van de betrokken onderzoeksresultaten (Friend et al., 2010; Rytivaara & Kershner, 2012; Weick, 1995).

Aanpak

Het onderzoek naar team teaching in het kader van dit steunpunt zal zich richten op team teachingsmodellen (cf. supra) in het **Vlaams kleuter- en lager onderwijs**, waar tot op heden vrijwel geen onderzoek voorhanden is. Uit bovenstaande state of the art blijkt duidelijk welke krachtige mogelijkheden team teaching inhoudt in het kader van de geschetste noden en uitdagingen. Tegelijk blijkt uit het onderzoek duidelijk dat de randvoorwaarden waaronder de implementatie plaatsvindt, mede de implicaties bepalen op leerling-, leraar- en/of schoolniveau. Het komt er op aan de gevarieerde aanzetten en tendensen van team teaching die in het Vlaams basisonderwijs aanwezig zijn (o.m. bij STEM, pre-waarborgregeling) diepgaand te analyseren (mechanismen, systemen en processen die een rol spelen) opdat noodzakelijke randvoorwaarden in deze contexten in beeld kunnen komen.

De bijhorende onderzoeksvragen kenmerken zich door volgtijdelijkheid:

1. Wat zijn beweegredenen en randvoorwaarden op leerling-, leerkracht- en schoolniveau die in acht genomen worden om team teaching in te zetten op Vlaamse basisscholen?
2. Wat zijn implicaties van team teaching in termen van: (1) individuele leer- en ontwikkelingskansen van leerlingen, (2) de professionalisering van leraren in het licht van het professioneel continuüm en (3) schoolontwikkeling of veranderingsmanagement?
3. Onder welke gesitueerde randvoorwaarden en beweegredenen leveren diverse team teaching verschijningsvormen (on)gunstig gepercipieerde implicaties op voor leerlingen, leraren en de school als organisatie?

Vanuit deze analyses en de conclusies kan ingezet worden op het versterken van deze randvoorwaarden en beweegredenen opdat team teaching op een weloverwogen manier breder in het Vlaamse basisonderwijs geïmplementeerd kan worden.

Methodologie

Studies naar betekenisgeving, gecontextualiseerde interactie, menselijke motivaties en daaruit voortvloeiend doelgericht gedrag gebruiken vaak een kwalitatief onderzoeksdesign.

De onderzoeksvragen beantwoorden we dan ook door middel van kwalitatief-interpretatieve methoden, omdat deze toelaten rijke, gedetailleerde beschrijvingen te ontwikkelen van contexten, mensen, interacties en gedragingen (Piot & Kelchtermans, 2013).

Voor **onderzoeksvraag 1** worden via een diepgaandere literatuurstudie verschijningsvormen en gesitueerde beweegredenen en randvoorwaarden van team teaching verzameld in (inter)nationale voorbeelden. Naar wat beleidsondersteunend werkt gaat ook aandacht. Parallel aan de literatuurstudie lopen er focusgroepen (Ivens, 2009) met een mix van Vlaamse ervaringsdeskundigen en experts. We organiseren een serie van focusgroepen voor basisonderwijs, dit met herhaaldelijk dezelfde respondenten. Er wordt een interactief en iteratief traject gevolgd om een synthetiserende 'mental database' met ervaringen en expertise te creëren. Dit resulteert in een antecedentenmatrix die per verschijningsvorm van team teaching gevuld wordt met contextkeuzes (beweegredenen en randvoorwaarden) in relatie tot de actorgroepen: lerende(n), leerkracht(en) en/of school als organisatie. Antecedentenonderzoek definiëren we als het onderzoeken van een voorgeschiedenis en beginsituatie om eruit te leren in relatie tot in- en uitwerkingen.

Onderzoeksvraag 2 beantwoorden we via een meervoudige gevalsstudie in basisonderwijs die valt onder de vorm 'situational analysis' (Bogdan & Biklan, 2003; Bryman, 2008). De nadruk ligt op betekenisgeving aan het complexe proceskarakter van het te onderzoeken geval in de natuurlijke setting. We voorselecteren schoolcases op basis van:

1. 'Schooltips' aangereikt door de focusgroep respondenten: In welke Vlaamse basisschool zouden ze graag een plaatsbezoek doen omwille van de aanwezige team teaching expertise?

2. Bijkomende desk research per schooltip: Wat toont de dataloop? Wat staat er in het doorlichtingsverslag vermeld over taak- en/of functiedifferentiatie? Link met pre-waarborgregeling, STEM,...?
3. Telefonische bevraging van de betrokken schoolleiding, dit met een blanco antecedentenmatrix als gespreksleidraad.

Met de finale 'purposive sampling' (Cutcliffe, 2000) streven we naar een diepe inkijk in zes schoolcases in basisonderwijs die duidelijk verschillen naar team teaching verschijningsvorm(en), pedagogisch project, ratio leerlingen-leerkracht, de positionering van leerkrachten in het professioneel continuüm en de invulling van lestijden. Per school gebeurt de dataverzameling via desk research en via geluids- en/of video-opname van:

- Reflectieve dialoog met een welomschreven kernteam van team teachers: (1) intakegesprek en (2) focusgroepgesprek
- Semi-gestructureerd interview met de schoolleiding
- Stimulated-recall interviews (De Smet, Van Keer, De Wever & Valcke, 2010; Lyle, 2003) met leerkrachten en leerlingen betrokken in team teaching praktijken, dit naar aanleiding van niet-participerende gestructureerde observaties

Via deze datatriangulatie (Mortelmans, 2007) ontrafelen we team teaching implicaties, randvoorwaarden en hun onderlinge afhankelijkheden op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Doorheen een cyclus van herhaald lezen, interpreteren en controleren van de dataset en ook het conceptuele kader wordt er een theorie gebouwd. De dataverwerking wordt onderworpen aan een verticale (within-case) en horizontale (cross-case) analyse (Merriam, 1998). De verticale analyse ter beantwoording van onderzoeksvraag 2 levert zes schoolfeedbackrapporten op en de horizontale analyse als antwoord op **onderzoeksvraag 3** een onderzoeksrapport met beleidsaanbevelingen in drie cluster groepen. Bij de cluster groepen 'leerlingen' en 'leraren' (lees: onderwijsprofessionals) rapporteren we over implicaties en randvoorwaarden gekoppeld aan het ontwikkelings- en pedagogisch-didactische toepassingsproces van team teaching en bij de cluster groep 'school als organisatie' rapporteren we over implicaties en randvoorwaarden gekoppeld aan de inbedding van team teaching in het personeels- en professionaliseringsbeleid. Dat wat klaarblijkelijk door de respondenten gepercipieerd wordt in termen van (on)gunstig wordt gesitueerd omschreven.

4

Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Onderzoeklijn 2.2 sluit aan bij een hoger streven door verschillende stakeholders (scholen, PBD, CLB en overheid) naar het opzetten van professionalisering voor leraren en schoolleiders. Organisatie-/schoolfactoren bepalen mee de effecten ervan (Blanchard & Thacker, 2010; Holton, 1996). Daarnaast is er een link met onderzoeks domein 1 thema 4 (M-decreet) ingeval dat team teaching helpt bij het omgaan met leerlingendiversiteit, curriculumdifferentiatie en een gedifferentieerd lerarenkorps (de pre-waarborgregeling). Op regelmatige tijdstippen zal daarom overleg plaats vinden tussen beide onderzoeksteams zodat dataverzameling kan afgestemd worden en resultaten over de onderzoekslijnen heen met elkaar in verband gebracht kunnen worden. In onderzoeks domein 2.2.1 willen we implicaties blootleggen van team teaching o.a. op leerlingen. Bijgevolg kan ook afgestemd worden in welke zin team teaching van betekenis kan zijn in het licht van de implementatie van GOK-beleid, cf. onderzoekslijn 1.3 (GOK).

Timing en output

Dit onderzoek start op 1 juli 2018, in navolging van 2.2.2.

Mijlpalen	Inhoud	Output
01/07/2018- 31/10/2018	Literatuurstudie en voorbereiding onderzoek: verzamelen + redactie onderzoeksinstrumenten en contactname met ervaringsdeskundigen	Concept rapport met rubrics en memo's

01/11/2018- 31/03/2019	Focusgroepgesprekken in serie Selectie zes schoolcases	Brochure met een antecedentenmatrix die geldt als synthetiserende 'mental database' gekoppeld aan OZV 1
01/04/2019- 31/03/2020	Rapportage van de verticale resultaten van de meervoudige gevalsstudie	Zes schoolfeedbackrapporten gekoppeld aan OZV 2, incl. leeswijzer
01/04/2020- 31/08/2020	Rapportage van de horizontale resultaten van de meervoudige gevalsstudie	Ter weergave van OZV 3: - Onderzoeksrapport: theorievorming, implementatietips voor directies, methodologische bedenkingen en suggesties voor vervolgonderzoek - Beleidsrapport: beleidsaanbevelingen in cluster groepen, besluit en discussie - Artikel (submitted) in een Vlaams beleidsgericht tijdschrift

Budget (x 1 000 euro)

Zie totaalbudget van module 2.2.1 en module 2.2.2 onder 2.2.2.6 Budget

Valorisatie

Eerstelijnsvalorisatie doen we met bereidwillige respondenten van de focusgroepen en meervoudige gevalsstudie. Er volgt een terugkoment (cf. focusgroep) om reacties op de beleidsaanbevelingen te formuleren die na dataverwerking ervan via een onderzoeksrapport bis voor publicatie vatbaar zijn.

Tweedelijnsvalorisatie van de team teaching praktijken en beleidsaanbevelingen doen we via pedagogische begeleidingsdiensten en de netwerkkanalen van lerarenopleidingen. We beogen actorgebonden (klas/school/lerarenopleiding) aanvullingen te doen op de webtool GID: www.differentiatieinonderwijs.be en deze inhoudelijk te lanceren via een professionaliseringsinitiatief onder leiding van de Arteveldehogeschool.

5

Referenties

- Anderson, K. (2008). Co-teaching: a literature review. Regina: SK: Ministry of Education.
- Armstrong, D.G. (1977). Team teaching and academic Achievement. Review of Educational Research, 47, 65-86.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. Teaching and Teacher Education, 41, 92-110.
- Ballet, K. (2007). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten basisonderwijs. Studia Paedagogica. Leuven: Leuven Universitaire Pers.
- Blanchard, N., & Thacker J. (2010). Effective Training. USA: Prentice Hall.
- Bogdan, R.C. & Biklan, S.K. (2003). Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2008). Social Research Methods. Oxford: Oxford University Press.
- Bullough, R.V., Young, J., Barrell, J.R., Clark, C., Egan, M.W., Erickson, L., Frankovich, M., and Brunetti, m.W. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. Teaching and Teacher Education, 19, 19-33.
- Copping, A. (2012). A case study evaluating the experience of a tutor co-teaching with students on a teacher education placement. Practitioner Research in Higher Education, 6 (2), 69-82.
- Craig, C.J. (1998). The influence of context on one teacher's interpretative knowledge of team teaching. Teaching and Teacher Education, 14 (4), 371-383.
- Cutcliffe, J.R. (2000). Methodological issues in grounded theory. Journal of Advanced Nursing, 31, 1476-1484.
- Danforth, S. (2014). Collaboration and Co-teaching. (pp. 101-100) In: Becoming a great inclusive educator. New York: Peter Lang Publishing.
- De Smet, M., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2010). Studying thought processes of online peer tutors through stimulated-recall interviews. Higher Education, 59, 645-661.

- Dugan, K. & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56 (1), 11-15.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 259-268.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5 - 21.
- Ivens, D. (2009). De groep aan het woord. De techniek van focusgroepgesprekken. *Ad Rem*, 5, 10-12.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48 (2), 177-194.
- Letterman, M.R. & Dugan, K.B. (2004). Team teaching an cross-disciplinary honors course: preparation and development. *College Teaching*, 52 (2), 76-79.
- Lyle, J. (2003). Stimulated-recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29, 861-878.
- Mandel, K. & Eiserman, T. (2016). Team teaching in high school. *Educational Leadership*, dec2015-jan2016, 74-77.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moolenaar, N.M., Slegers, P.J.C., & Daly, A.J. (2012). Teaming up: Linking collaborative networks, collective efficacy and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Uitgeverij Acco, 534 p.
- Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 67-77.
- Murawski, W., & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22 (5), pg. 258-267.
- 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.
- Piot, L. & Kelchtermans, G. (2013). Een analyse van leiderschapspraktijken op buitenschools niveau vanuit micropolitiek perspectief. *Pedagogisch Studiën*, 90, 40-56.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (4), 190-197.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Coteaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 1-10.
- Sandholtz (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 36-54.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary teacher science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 967-981.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Sorensen, P. (2004). Learning to teach collaboratively: the use of subject pairs in the school practicum. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participations and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Tozer, C. C. (2012). The development of team relationships in teacher and early childhood educator (ECE) integrated staff teaching teams in full day every day kindergarten (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Vlaamse Regering (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Brussel: Departement Onderwijs.
- Walsh, K., & Elsmie, L. (2005). Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 5-21.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Welch, M., Brownell, K., & Sheridan, S.M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 36-49.

Wilson, G., & Michaels, C. (2006). General and special education students' perceptions of coteaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205-225.

Module 2.2.2 Buitenschools leren

Promotor: Kaat Delrue

Co-promotoren: Geert Devos

Beleidsrelevantie en doelstellingen

'Iedereen kan iets, maar niemand kan alles', codi, Lieve Janssens (Klasse, 2016)

Samenwerking binnen het schoolteam en met onderwijsactoren buiten de werkcontext kan een antwoord bieden op de toenemende complexiteit in de samenleving en de grote uitdagingen waar leraren en scholen voor staan, namelijk (a) de kwaliteitsvolle retentie van zowel jonge als meer ervaren leraren in het beroep en het uitbouwen van een gedifferentieerd professioneel continuüm (cf. loopbaanpact – Vlaamse Regering, 2014; Ballet, 2007); (b) de toenemende leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs (Nevin, Thousans & Villa, 2009), onder meer ten gevolge van het M-decreet (Vlaamse Regering, 2014) en de zoektocht van leraren daarbij om te kunnen inspelen op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon basisonderwijs (cf. pre-waarborgregeling); en (c) de nood aan meer professionele ontwikkeling en ondersteuning tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Vlaamse Regering, 2014).

Samenwerken en samen leren wordt omschreven als *“een proces dat groepen mensen met uiteenlopende expertises in staat stelt hun kennis en vaardigheden te combineren om tot oplossingen te komen”* (Mitchell, 2015, p. 66). Wie samenwerkt met andere organisaties doet dat omdat met anderen een meerwaarde kan gehaald worden (L'Enfant, 2008).

Scholen worden vandaag beschouwd als professionele leergemeenschappen (PLG) die een werk- en leerplaats zijn voor zowel leerlingen als leraren. Onderzoek toont echter dat leraren binnen Vlaamse scholen weinig samenwerken en zodoende weinig leren van de aanwezige expertise van collega's (TALIS, 2013). Wat het samenwerken met professionals buiten de eigen organisatie betreft, blijkt dat enkel scholen die hoog scoren op vlak van PLG-kenmerken, ook kennis delen met externe partners (Vanblaere & Devos, 2015; submitted).

Netwerkleren is nochtans een waardevol alternatief voor traditionele vormen van professionalisering die vaak ineffectief blijken (Korenhof, Schreurs, Meijs, & de Laat, 2010). Netwerkleren is leren dat door professionals zelf wordt vorm gegeven en waarbij ze verschillende disciplines en sectoren doorkruisen (Bood, Coenders, & Van Luin, 2010). Het gaat er om elkaars praktijken te verbinden en gebruik te maken van elkaars kennis en ervaringen door anderen te betrekken bij je leervraag. Volgens Hinssen is netwerkleren of 'netwerken' veel meer dan een waardevol alternatief: *'netwerken zijn de meest fundamentele drijfveren van de vooruitgang. ... alles raakt verbonden met alles. Informatie stroomt harder door netwerken en dat verandert alles volledig. ... We moeten netwerken begrijpen om het volgende maatschappelijke tijdperk te overleven'* (Hinssen, 2016, p. 11). Ook het beleid heeft het belang van netwerkleren al opgepikt.

De focus van dit onderzoek conceptualiseren we als 'leraren en schoolteams die leren van professionals buiten de eigen werkcontext door doelgericht samen te werken rond een gedeelde leervraag', of ook 'buitenschools leren'. De onderzoeksdoelstelling is het beter begrijpen van beweegredenen, randvoorwaarden en uitkomsten van dergelijke samenwerking op niveau van leerlingen, leerkrachten(team) en school en hoe deze zich verhouden tot processen van schoolontwikkeling. Deze inzichten dragen bij tot de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren, via samenwerking met andere (onderwijs)professionals (beleidsbrief onderwijs 2015-2016).

State of the art

Studies over het leren van Vlaamse leraren en schoolteams door samenwerking met externen, focussen voornamelijk op scholengemeenschappen (o.m. Devos et al., 2010). Het gaat dan specifiek om 'incentivized' samenwerkingsverbanden die 'van bovenaf worden opgelegd'. Daarnaast is er al aanzienlijk (inter)nationaal onderzoek naar het leren binnen de eigen school, nl. als

professionele leergemeenschap (PLG) (voor een review Stoll et al., 2006; Vanblaere & Devos, 2015). Naar het doelgericht samenwerken rond een gedeelde leervraag met professionals buiten de eigen school, nl. met onderwijs- en niet-onderwijs actoren in Vlaanderen gebeurde er, bij ons weten, nog geen onderzoek. We zullen o.a. het onderzoek naar PLG's en 'incentivized' samenwerkingsverbanden benutten als theoretisch kader om ook het buitenschools leren van leraren en schoolteams te onderzoeken.

Uit het onderzoek naar PLG blijkt dat een gezamenlijk gedachtegoed, gedeelde waarden, het zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren van alle leerlingen, kansen tot reflectieve dialoog en praktijkdeprivatisering belangrijke kenmerken van een PLG zijn (Sleegers, den Brock, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Verschillende studies tonen verder aan dat doelmatigheidsbeleving en leerkrachtautonomie bepalende kenmerken zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Bovendien dragen ook transformatieel en gedeeld leiderschap bij tot het creëren van een samenwerkingscultuur (Demir, 2008). Wij onderzoeken of deze culturele en structurele randvoorwaarden evengoed een rol spelen bij het buitenschools leren van Vlaamse leraren en schoolteams en welke mogelijke andere randvoorwaarden belangrijk zijn.

Leren door samen te werken binnen een organisatie heeft volgende implicaties voor leraren: een verhoogde professionele ontwikkeling, hogere jobtevredenheid en veranderingen in praktijken en in cognitie (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Hargreaves, 1994; Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke & Baumert, 2011; Vanblaere & Devos, 2015). In hoge PLG scholen zijn de leeruitkomsten van ervaren leerkrachten ook diverser dan in lage PLG scholen (Vanblaere & Devos, 2015). Wanneer leraren kunnen samenwerken, informatie uitwisselen, elkaar adviseren en op die manier hun didactische strategieën verbeteren, leidt dit ook tot betere resultaten bij de leerlingen (Deal & Peterson, 2010; Strahan, 2003). De vraag is of Vlaamse leerkrachten vergelijkbare implicaties rapporteren van het buitenschools leren?

Onderzoek in andere landen inventariseerde welke voordelen (rijke bron van kennis en professionele ontwikkeling, motor van vernieuwing en katalysator van systeemverandering, delen van kosten, ...) en valkuilen (bedreiging voor identiteit en autonomie van een school, tijdrovend, ...) scholen benoemen bij het samenwerken met andere organisaties (Odenthal et al., 2011; Smith & Wohlstetter, 2001). Feys en Devos (2015) onderzochten de beweegredenen van Vlaamse scholen voor deelname aan een 'incentivized' netwerk, nl. een scholengemeenschap. Alle scholen in hun onderzoek stapten initieel vanuit negatieve beweegredenen in de 'opgelegde' samenwerking binnen een scholengemeenschap (o.a. omwille van de middelen, om isolatie te vermijden). Na verloop van tijd evolueerde dit bij de helft van de scholen naar een realistisch perspectief op de samenwerking. Een gedeeld doel, wederzijds vertrouwen, grotere reikwijdte van de samenwerking, een geschiedenis van eerdere samenwerking en een evenwicht tussen school- en gemeenschapsbelangen bleken hierbij cruciaal. Ook leiderschap, de omvang en samenstelling van het netwerk en de sociale context ervan spelen een rol. Wij willen met dit onderzoek de bestaande kennis over beweegredenen uitbreiden naar 'vrijwillige' samenwerkingsverbanden, ruimer dan scholengemeenschappen, in Vlaamse scholen.

In welzijn kennen inter-organisatiele samenwerkingsverbanden een lange geschiedenis (Levine, & White, 1961; Provan, & Milward, 2001). Daarbij is o.a. gebleken dat elk soort hulpvraag om een strategische keuze van samenwerkingsvorm vraagt (Suijs, 1999). Voor welk soort leervragen leraren hulp gaan zoeken bij externe professionals werd bij ons weten in het Vlaamse onderwijs nog niet onderzocht.

Tot slot is het belangrijk te definiëren hoe het leren van externen zich verhoudt tot processen van schoolontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat het individueel en collectief leren van leerkrachten (teams) voorwaarden zijn tot processen van schoolontwikkeling. Onder collectief leren verstaan we: een gemeenschappelijk leerproces ontstaan door interactie tussen verschillende mensen waarbij gedeelde betekenissen gevormd worden ten aanzien van doelen, rollen, procedures en manieren van met elkaar omgaan (Corthouts, 1995). Collectief leren is groter dan de som van het individuele leren (Senge, 1990). Schoolontwikkeling is een benadering van verandering in onderwijs met als dubbel doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit van de school (Hopkins e.a., 1994). Hoe het leren van externen verbonden is met processen van schoolontwikkeling vraagt om een diepgaande analyse.

Aanpak

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

Methodologie

We maken kwalitatief-interpretatieve gevalstudies (Merriam, 1998; Piot & Kelchtermans, 2013) van een aantal scholen om een diepe inkijk in het waarom, het hoe en de context van leren van externe professionals mogelijk te maken. We hanteren hierbij o.a. de basiskenmerken van een professionele leergemeenschap als richtinggevende indicatoren (Sleegers, den Brock, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). We bestuderen leraren in alle fasen van het professionele continuüm (leraren in opleiding, startende leraren en leraren met ervaring) in basis- en secundair onderwijs. We focussen in dit onderzoek zowel op vrijwillige als 'opgelegde' samenwerkingsverbanden, maar niet op 'toevallig' of niet-doelgericht leren door samenwerken.

Mijlpaal 1: netwerkkaarten (15 november 2017)

Literatuurstudie: over individueel en collectief leren in een PLG en via samenwerking met externe professionals. Op basis hiervan 1) distilleren we indicatoren voor een 'kijkwijzer met focus op leeruitkomsten van samenwerkingsverbanden' (o.a. Opstaele, Naert & Bonne, 2015) en 2) ontwikkelen we een leidraad die richtinggevend wordt voor observaties, interviews en focusgroepen.

Rekrutering van 10-tal schoolcases; waaronder de case 'Centrumstad' uit *onderzoekslijn 1.2 Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten*.

Voor elke schoolcase wordt een kernteam van volgende informanten betrokken: 1 schooldirectie en/of CODI, 1 beleidsondersteuner/schoolontwikkelaar, 1 verantwoordelijke zorg of leerlingbegeleiding, minstens 2 leerkrachten, 1 pedagogisch begeleider.

Netwerkkaart: Onder begeleiding van een onderzoeker brengt elk kernteam de samenwerkingsverbanden van de organisatie met andere professionals buiten de eigen werkcontext gestructureerd in beeld. Via een focusgroep wordt er kleur en structuur aangebracht in deze netwerkkaart (richtvragen: soort samenwerking cf. Typologie van Warren, initiatiefnemer van de samenwerking (vrijwillig/opgelegd), soorten leervragen/doelen, machts- en hulpbronnen, gewenste en effectieve resultaten van samenwerking). (OV1 – soorten leervragen)

Op basis van de netwerkkaarten gebeurt een purposive sampling (Bryman, 2008): er worden tussen 6 en 8 schoolcases geselecteerd waaruit we zoveel mogelijk kunnen leren voor de volgende onderzoeksvragen, zonder representativiteit na te willen streven.

Mijlpaal 2: analyse van samenwerkingsverbanden met leerwinst (15 maart 2018)

Het onderzoeksteam selecteert in overleg met het kernteam m.b.v. de kijkwijzer per case één intens of meerdere kleine samenwerkingsverband(en). Het gaat dan om twee of meer scholen/organisaties die leren van professionals buiten de eigen werkcontext door doelgericht samen te werken rond een gedeelde leervraag. Via **participerende observatie** aan dit samenwerkingsverband, documentenanalyse (o.a. verslagen en producten van het samenwerkingsverband) en **verdiepende semi-gestructureerde interviews** met elke actor vanuit de betrokken school inventariseren we individuele en collectieve opvattingen, structurele en culturele factoren en implicaties van buitenschools leren (OV2 – OV3 – OV4).

We koppelen 'objectieve' waarnemingen (observatie) aan subjectieve betekenisgeving van de actoren (interviews), wat kansen geeft tot diepgaand begrip van beweegredenen en randvoorwaarden. Uit ander onderzoek blijkt dat dataverzameling enkel via rapportage door deelnemers (bv via logboek) beperkt blijft tot een subjectieve weergave (Vanblaere & Devos, 2015). Bovendien blijken leerkrachten begeleiding nodig te hebben om precies te kunnen verwoorden wat ze geleerd hebben uit een samenwerking (Opstaele, Naert, & Bonne, 2015).

Om informatie te verzamelen (OV 2- OV3 – OV4) op niveau van het schoolteam organiseren we 1 focusgroep per case. De meerwaarde van deze focusgroep naast de interviews zit hem in het effect van groepsdynamiek, collectieve reflectie en de kans op verdieping en verfijning van onderzoeksresultaten uit individuele gesprekken.

Mijlpaal 3: Analyse, valorisatie en disseminatie (30 juni 2018)

We voorzien een verticale analyse (Merriam, 1998). De bekomen data (transcriptie van interviews en focusgroepen, verslaggeving van observaties) worden a.d.h.v. inhoudsanalyses (Strijbos et al., 2006) gecodeerd en geordend in patronen, categorieën en thema's. Het codeerschema is gebaseerd op o.a. het conceptueel kader van PLG, aangevuld met codes gegenereerd uit de data; per actor ontwikkelen we een synthese-tekst op basis van de meest voorkomende codes. Dan volgt een horizontale analyse: via voortdurend vergelijkende analyse identificeren we overeenkomsten en verschillen tussen actoren en zoeken we naar verbanden tussen het buitenschools leren van individuele leerkrachten, het collectief leren van het leerkrachtenteam en processen van schoolontwikkeling (OV5).

In een laatste fase analyseren we horizontaal tussen de verschillende cases. Dit levert het concluderende materiaal op voor het eindrapport, incl. materiaal dat bijdraagt tot het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals, beleidsaanbevelingen, discussiepunten en suggesties voor verder onderzoek.

We schrijven een **eindrapport** met stand van zaken omtrent leren via samenwerking met externe professionals en inzicht in bepalende processen en factoren. Pedagogische begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen spelen een belangrijke rol als informatiebron en als kanaal voor disseminatie van onderzoeksresultaten. Een **wetenschappelijk artikel** (onderwijstijdschrift) kan zorgen voor verdere verspreiding van de onderzoeksresultaten. **Aanbevelingen** gericht naar onderwijsbeleid (overheid en schoolbeleid) worden geformuleerd onder vorm van een kijkwijzer om het beleid omtrent leren door samenwerking met externe professionals door te lichten en te optimaliseren.

Dwarsverbindingen met andere onderzoekslijnen

Er zijn uiteraard inhoudelijke dwarsverbindingen tussen de verschillende modules van onderzoeksdomein 2: de leraar en de school als organisatie. Deze onderzoekslijnen focussen op de professionele ontwikkeling van leraren, door te leren van collega's binnen het schoolteam (interne professionele leergemeenschap) en door te leren van professionals buiten de eigen werkcontext. Samenwerking met partners buiten de eigen werkcontext en inzet van externe bronnen is enkel mogelijk met de steun van de schoolleiding en zijn medewerkersbeleid (2.3). Tegelijkertijd kan samenwerking met externen een bijkomende uitdaging en een loopbaanpad betekenen voor onderwijsprofessionals (2.4).

Daarnaast nemen we de case centrumstad uit onderzoekslijn 1.2 *Preventie van spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten* op in de netwerkaarten-cases. Indien relevant (purposive sampling) wordt de case ook verder opgenomen in de analyse van samenwerkingsverbanden met leerwinst.

In onderzoeksdomein 2.2.2 brengen we o.a. in kaart voor welke leervragen/leerdoelen leraren en schoolteams beroep doen op externen. Het realiseren van een meer structureel GOK-beleid is mogelijk één van de thema's waaronder specifieke leervragen ressorteren. In dat geval lijkt het zinvol om vanuit de output van onderzoeksvraag 1 (netwerkaarten + soorten leervragen) af te stemmen met onderzoekslijn 1.3 (GOK) in welke zin buitenschools leren kan bijdragen tot een meer structureel GOK-beleid op schoolniveau binnen de school als PLG.

Timing en outputs

Dit onderzoek start op 1 juli 2016.

	Mijlpalen	Inhoud	Output
1.	15/11/2017	Literatuurstudie → kijkwijzer Rekruteren van 10-tal scholen + kernteams Netwerkkarten tekenen	Ontwerp van kijkwijzer 'leerwinst via samenwerkingsverbanden' Netwerkkart van elke schoolcase: soorten leervragen (OV1)
2.	15/03/2018	Selectie samenwerkingsverbanden met leerwinst Documentenanalyse, participerende observatie, semi-gestructureerde interviews focusgroepen (schoolcases)	Ingevulde kijkwijzer 'leerwinst' Per schoolcase zicht op (OV2) individuele en collectieve opvattingen; (OV3) culturele en structurele factoren, (OV4) gepercipieerde implicaties van netwerklernen voor leerlingen en leraren
4.	30/06/2018	Valorisatie Rapportage van resultaten van kwalitatieve studies	Onderzoeksrapport: Kritische analyse van opvattingen, randvoorwaarden, uitkomsten van dergelijke samenwerking op niveau van leerlingen, leerkrachten(team) en school en de verhouding tot schoolontwikkeling Wetenschappelijk artikel Aanbevelingen ten aanzien van verschillende onderwijsactoren

Kansen tot valorisatie

Dit onderzoeksmateriaal zal de basis aanleveren voor het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren door samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Daarnaast kan het materiaal aanleiding geven tot het ontwikkelen en implementeren van een begeleidingstraject van scholen bij het leren door samenwerken met externe professionals en het ontwikkelen van een onderbouwd professionaliseringsbeleid op dat vlak.

Referenties

- Bakkenes, I., Vermunt, J., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction*, 20(6), 533-548.
- Bood, R., Coenders, M., & Van Luin, A. (2010). Netwerklernen, omgaan met gemene problemen. Gouda: H abiforum.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3th ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Corthouts, F. (1995). Werken aan een lerende organisatie. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 8 (4), 21-25.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (2010). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Devos, G. Van Petegem, P., Delvaux, E., et al. (2010). *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hinssen, P. (2016). *The network always wins. Hoe overleven in een onzeker tijdperk*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londen: Cassell.
- Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & de Laat, M. (2010). Netwerklernen in het onderwijs. *OnderwijsInnovatie*, 17-25.
- L'Enfant, R. (2008). Samenwerking tussen organisaties: handvaten voor netwerkvorming, in: *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen*, 617-630, Brugge: dieKeure.

- Levine, S., & White, E. (1961). Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. *Administrative Science Quarterly*, 5(4): 586-601.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2015). *Wat werkt écht. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Odenhal, L., Moonen, B., Overdijk, M., Verbiest, C. (2011). *Kennisnetwerken. Over de mogelijkheden en beperkingen van kennisnetwerken*. Innovatieproject VO-raad, Utrecht.
- Opstaele, V., Naert, L., & Bonne, K. (2015). *Verbindend leren. Onderzoek naar leren in samenwerkingsverbanden vanuit individueel, organisatie- en netwerkperspectief*. Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen. 48, 1832-1845
- Piot, L. & Kelchtermans, G. (2013). Een analyse van leiderschapspraktijken op buitenschools niveau vanuit micropolitiek perspectief. *Pedagogisch Studiën*, 90, 40-56.
- Provan, K.G., & Milward, H.B. (2001). Do networks really work? A framework for evaluating public-sector organizational networks. *Public Administration Review*, 61(4), 414-423.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116-126.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Double Day Currency.
- Slegers, P., den Brock, P., Verbiest, E., Moolenaar, N., & Daly, A. (2013). Toward conceptual clarity. *Elementary school journal*, 114 (1). 118 - 137.
- Smith, A.K., & Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks: a new kind of authority and accountability; *Educational Policy*, 15, 4, 499-515.
- 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.
- Strijbos, J.W., Martens, L.M., Prins, F.J., & Jochems, W.M.G. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46, 29-48.
- Suijs, S. (1999). De magie van interorganisatiele netwerken. *Steunpunt intercultureel onderwijs. Gids Sociaal-Cultureel en educatief werk*, 24, 119-142.
- TALIS (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013*.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2015). *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (submitted) Collaboration processes and learning outcomes in professional learning communities: a mixed method study. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.