



# **COLLECTIEF LEREN VIA SAMENWERKING MET EXTERNE PROFESSIONALS**

Eindrapport literatuurstudie

Dr. Marijke De Smet, dr. Ilse Ruys, & dr. Carolien Frijns

---



# **COLLECTIEF LEREN VIA SAMENWERKING MET EXTERNE PROFESSIONALS**

## **Eindrapport literatuurstudie**

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

**Promotor: Kaat Delrue**

Research paper SONO/2019.OL2.2/1

Gent, 5 april 2019

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

## Voorwoord

Dit eindrapport bevat de literatuurstudie bij het SONO-onderzoek naar ‘buitenschools leren’ dat wordt uitgevoerd door onderzoekers van de Arteveldehogeschool van september 2018 tot en met juni 2020. De focus van dit onderzoek ligt op processen van collectief leren van (leden van) schoolteams via samenwerking met partners buiten de eigen schoolorganisatie, met mogelijke individuele en collectieve uitkomsten. De centrale onderzoeksvragen zijn gericht op beweegredenen van scholen om collectieve leerprocessen aan te gaan met schoolexterne (onderwijs)professionals, op randvoorwaarden en implicaties ervan.

In deze literatuurstudie wordt gestart met een theoretische situering: definities van collectief leren, verschijningsvormen van collectief leren en een doelgerichtheid bij collectief leren komen samenhangend aan bod. Vervolgens wordt een actoreninventarisatie geschetst, alsook inzicht gegeven in beweegredenen voor collectief leren vanuit een taak-, relatie- en groeidimensie. Er worden invloedrijke randvoorwaarden in de collectieve leercultuur en randvoorwaarden in de situatie van het samenwerkingsverband beschreven, om af te sluiten met implicaties van collectief leren in termen van vijf soorten waardecreatieverhalen (Nijland & van Amersfoort, 2013). Deze literatuurstudie vormt een basis voor een volgende onderzoeksfase, waarin diepgaand de samenwerkingsprocessen van basisscholen en secundaire scholen in Vlaanderen met externe professionals worden bestudeerd.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie [marijke.desmet@arteveldehs.be](mailto:marijke.desmet@arteveldehs.be); [ilse.ruys@arteveldehs.be](mailto:ilse.ruys@arteveldehs.be) ; [carolien.frijns@arteveldehs.be](mailto:carolien.frijns@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.

© 2019 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](http://www.steunpuntsono.be)



# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inhoud</b>	<b>5</b>
<b>Beleidssamenvatting</b>	<b>7</b>
<b>Inleiding</b>	<b>13</b>
<b>Hoofdstuk 1: Collectief leren via samenwerking met externe professionals: theoretische situering</b>	<b>17</b>
1.1 Collectief leren: definiëring	17
1.2 Verschijningsvormen van collectief leren	20
1.2.1 VTO: vorming, training en opleiding	20
1.2.2 Lerende organisatie	20
1.2.3 Professionele leergemeenschap	21
1.2.4 Interorganisationele lerende netwerken	21
1.2.5 Kennisnetwerken	22
1.2.6 Communities of practice (CoP)	22
1.2.7 Conclusie	23
1.3 Een doelgerichtheid bij collectief leren	24
1.3.1 Inleiding	24
1.3.2 Hulpvraag versus leervraag versus leerdoel	25
1.3.3 Doelgerichtheid binnen diverse verschijningsvormen van collectief leren	25
1.3.4 Conclusie	27
1.4 Externe professionals	28
<b>Hoofdstuk 2: Methodologische verantwoording</b>	<b>30</b>
<b>Hoofdstuk 3: Actoren in de samenwerking met externe professionals</b>	<b>33</b>
3.1 Variabiliteit in externe partners: een actoreninventarisatie	33
3.2 Governance fit als partnerschapsdimensie	36
<b>Hoofdstuk 4: Beweegredenen voor collectief leren via samenwerking met externe professionals</b>	<b>42</b>
4.1 Inleiding	42
4.2 Beweegredenen horend bij de taakdimensie	43
4.3 Beweegredenen horend bij de relatiedimensie	45
4.4 Beweegredenen die horen bij de groeidimensie	46
4.5 Conclusie	48
<b>Hoofdstuk 5: Randvoorwaarden voor collectief leren via samenwerking met externe professionals</b>	<b>50</b>
5.1 Inleiding	50
5.2 Randvoorwaarden in de collectieve leercultuur	51
5.2.1 Gezamenlijke voorkennis: het belang van verbinding en identificatie met elkaar	51
5.2.2 Leeropvattingen	52
5.2.3 Leermotivatie	53
5.2.4 Leervaardigheden	54
5.3 Randvoorwaarden in de situatie van samenwerkingsverband	55

5.3.1 Context	55
5.3.2 Organisatorische condities in het samenwerkingsverband	55
5.3.3 Leiderschap	57
<b>Hoofdstuk 6: Implicaties van collectief leren via samenwerking met externe professionals</b>	<b>59</b>
6.1 Implicaties voor leerlingen	60
6.2 Implicaties voor leraren	61
<b>!Onverwacht einde formule</b>	
<b>Hoofdstuk 7: Slotbeschouwing</b>	<b>67</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>70</b>

# Beleidssamenvatting

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 (Vlaamse Regering, 2014).

De TALIS-resultaten uit 2013 (OECD, 2014) 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).

**In dit onderzoek ligt de focus op processen van collectief leren met partners buiten de eigen schoolorganisatie, met mogelijke individuele en collectieve uitkomsten.** We bestuderen deze processen met name vanuit het perspectief van de schoolorganisatie. De centrale **onderzoeksvragen** van dit onderzoek zijn, aansluitend bij deze focus, gericht op beweegredenen van scholen om collectieve leerprocessen aan te gaan met schoolexterne (onderwijs)professionals (OV 1), randvoorwaarden (OV 2) en implicaties (OV 3 en 4) ervan.

- (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) leden van het schoolteam 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?

Deze onderzoeksvragen worden in dit SONO-onderzoek beantwoord in een driedelig onderzoek dat inzoomt op collectief leren via samenwerkingsverbanden die bestaan tussen leden van schoolteams en externe professionals. In een eerste fase wordt de literatuur verkend, gevolgd door focusgroepen en een meervoudige gevalsstudie in het Vlaamse basisonderwijs en secundair onderwijs. Dit eindrapport is het resultaat van de eerste onderzoeksfase waarin inzichten vanuit de literatuur werden verwerkt.

Als een situering op de focus van voorliggend onderzoek, starten we deze literatuurstudie met een **conceptuele afbakening en definiëring van collectief leren via samenwerking met externe professionals**. We schetsen verschijningsvormen van collectief leren, waarbij de doelgerichtheid verschillend kan worden ingevuld. Tot slot proberen we inzicht te bieden in welke ‘externe professionals’ - waarmee en waarvan schoolorganisaties collectief (kunnen) leren - in dit onderzoek bedoeld worden. Daarbij wordt de internationale wetenschappelijke literatuur over processen van collectief leren als basis genomen. In de literatuurstudie zal in beperkte mate reeds verwezen worden naar Vlaamse ‘externe’ partners. Typisch Vlaamse leerpartners als pedagogische begeleiders en CLB-medewerkers vormen daarbij mogelijke externen maar niet de enig mogelijke externen als het gaat om collectief leren van schoolteams. Een verdergaande contextualisering van de literatuurinzichten voor de specificiteit van de Vlaamse onderwijscontext volgt expliciet en diepgaand in de onderzoeksfases die op de literatuurstudie volgen (i.c. focusgroepen en meervoudige gevalsstudie).

Een **actoreninventarisatie** maakt duidelijk dat er een grote variabiliteit in externe partners mogelijk is en dat hun rol ten aanzien van schoolteams niet bij voorbaat te reduceren valt tot bijvoorbeeld procesbegeleider in een lerend netwerk. Partnerschappen met meerdere belanghebbenden (multi-stakeholderpartnerschappen) worden aangegaan. Vooral het in kaart brengen van onderlinge afhankelijkheden en vervangbaarheden blijkt cruciaal te zijn bij actoranalyse. Vervolgens passen we de 5W1H of Kiplingmethode (Kipling, 1902) toe op de actoreninventarisatie om de samenwerkingsverbanden met externe professionals meer diepgaand te verkennen.

We onderzoeken *waar* wordt geleerd en onderscheiden daarbij zowel face-to-face als online samenwerkingsverbanden.

*Wanneer* wordt samengewerkt met schoolexterne professionals heeft te maken met de loopduur, de contactfrequentie en de permanente of occasionele aanwezigheid van opvolgingsstructuren binnen het samenwerkingsverband.



Collectief leren gaat ook over de vraag *hoe* je mensen rond een doel en missie samenbrengt. Samenwerkingsverbanden ontstaan soms spontaan of uit noodzaak; soms worden ze gestimuleerd of opgelegd door de overheid. Autonomie en zicht op een win-win-aanpak blijken eveneens invloedrijk voor hoe wordt samenwerkt.

Bij de vraag *wie* als actor deelneemt aan het schoolexterne samenwerkingsverband om collectief te leren gaan we in op de rol van de initiatiefnemer(s) en bijgevolg van de instroomoptie(s) en –attitude(s).

De afbakening van *wat* het buitenschools, collectief leren van leraren en schoolteams betreft heeft vrijwel steeds een educatieve focus vanuit domeinconsensus op vlak van inhoud of vanuit gerichte ontwerptaken. Een mogelijke valkuil is dat het leren secundaire aandacht krijgt ten opzichte van de (team)taak die voorligt. Flankerend onderzoek naar individuele en collectieve leereffecten is niet altijd gedekt in de literatuur.

In de literatuur vinden we een 15-tal **bewegredenen** terug om als lid van een schoolteam samen te werken met externe (onderwijs)professionals en bijgevolg collectief leren te ambiëren. Die bewegredenen situeren we op taak-, relatie- en groeiniveau volgens de indeling van Suijs (1999). Op *taakniveau* stellen we vast dat scholen en hun teams doelgericht en planmatig omgaan met collectief leren om diverse redenen:

1. om vakdidactiek, programma's, inhoud, leermiddelen of bronnen uit te wisselen en/of (her)ontwerpen, om doorlopende (leer)lijnen af te stemmen
2. om de rol van onderzoekende professional of actief onderzoeker op te nemen
3. om tegemoet te komen aan de generalistische benadering van zorg, leerlingenoriëntatie en leerlingenbegeleiding
4. om een tijdelijk project of een internationaal actieprogramma uit te bouwen
5. om duaal leren of werkpleklernen of stages te organiseren
6. om tegemoet te komen aan decretale wensen

Scholen en hun teams beschouwen het samenwerken tussen lerende organisaties als een complex samenspel tussen individu, netwerk en organisatie en prioriteren de sociale *relatiedimensie* van collectief leren om diverse redenen:

7. om aan incentivized netwerking te (moeten) doen
8. om nieuwe connecties te faciliteren en verbeteren voor leerkrachten die deze sociale kansen op school niet vinden
9. om mensen en knowhow te verbinden, om zo geëngageerd aan co-creatie te doen
10. om zonder meer op een (lokaal) netwerk te kunnen terugvallen

Vaak wordt er in de literatuur - in combinatie met het bovenstaande - verwezen naar scholen en teams die collectief leren vooropstellen vanuit de reformgedachte en de verandercapaciteit van de school. Bij het rekening houden met toekomstige en huidige behoeftes is duurzame ontwikkeling een terugkerend concept. De volgende *groeibevorderende bewegredenen* worden uitdrukkelijk benoemd als motor voor reflectie in het schoolteam:

11. om duurzame innovatie- en veranderingsprocessen te observeren, bevragen, hospiteren, bestuderen en/of implementeren

12. om aan bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting te doen op vlak van budget, personeel, infrastructuur, ...
13. om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen, om de reflectieve professional te versterken
14. om aan kwaliteitsontwikkeling te doen
15. om door samenwerking de leerlingenprestaties te verhogen

De **randvoorwaarden** voor collectief leren via samenwerking met externe professionals worden in deze literatuurstudie 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 het samenwerkingsverband anderzijds. Beide condities beïnvloeden de collectieve leerprocessen binnen een samenwerkingsverband, maar beïnvloeden ook elkaar. De leereffecten (cf. implicaties) kunnen op hun beurt ook opnieuw invloed uitoefenen op de condities.

Bij de *condities in de collectieve leercultuur* wordt een onderscheid gemaakt tussen gezamenlijke voorkennis, leeropvattingen, leermotivatie en leervaardigheden van de partners.

Om tot collectief leren te komen is een gezamenlijke inhoudelijke voorkennis en/of een gezamenlijke voorkennis over de strategische oriëntatie van het samenwerkingsverband wenselijk. Dit kan ook gaan over een gedeeld topic, gezamenlijke doelgroep of gedeelde belangen. Dergelijke gedeelde basis zorgt immers voor verbinding tussen partners en identificatie met elkaar om van daaruit effectieve leerprocessen te laten groeien.

De opvatting en overtuiging dat leren door iedereen, actief én ook collectief dient te gebeuren, bevordert collectief leren. In (h)echte partnerschappen zijn er gemeenschappelijke verantwoordelijkheden en accountability die door elkeen worden erkend. Reciprociteit is hierbij een essentieel begrip.

Ook de leermotivatie van de participanten aan het samenwerkingsverband zijn een invloedrijke randvoorwaarde in functie van wat en hoe binnen het partnerschap geleerd wordt. We kunnen daarbij onderscheid maken tussen de invloed van (a) gezamenlijke doelen en/of complementaire belangen, (b) het belang van wederzijdse erkenning en waardering, en (c) andere factoren die motiveren tot collectief leren (bv. ruimte die het samenwerkingsverband biedt voor professionele groei; ruimte voor professionele autonomie; fase van deelnemers in hun professionele loopbaan; vrijwillige deelname aan een partnerschap).

Tot slot zijn bepaalde competenties van de deelnemers belangrijke randvoorwaarden om tot individueel en collectief leren te komen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om capaciteiten op het vlak van communicatie om een waardevolle inbreng in het samenwerkingsverband te kunnen hebben, samenwerkingsvaardigheden, initiatief nemen, competenties tot feedback geven en reflecteren, self-efficacy, enz. Ook het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2001) van deelnemers aan het partnerschap spelen een cruciale rol in processen van collectief leren.

Bij de *condities of randvoorwaarden in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband* onderscheiden we factoren op het niveau van de context, organisatorische condities en leiderschap.

In de context van de verschillende deelnemers kunnen bepaalde externe prikkels (bv. nieuw beleid, fusies, demografische en sociale ontwikkelingen, schaalvergroting) aanzetten tot netwerkvorming en collectief leren, maar ook als invloedrijke contextuele randvoorwaarden functioneren omdat ze medebepalend zijn voor wat en hoe binnen de samenwerking uitgewisseld en eventueel geleerd wordt. Ook de eventuele historiek van samenwerking, de werkgewoontes en timing van verzoeken tot samenwerking kunnen hierbij van invloed zijn.

Binnen het samenwerkingsverband kunnen twee categorieën van organisatorische randvoorwaarden worden onderscheiden, met name (1) de gelegenheid (tijd, infrastructuur, fysieke afstand, middelen) voor frequente interactie en eventuele administratieve en/of financiële ondersteuning daarbij; en (2) leercondities: het gaat daarbij om bepaalde factoren die de processen van samenwerking binnen een partnerschap beïnvloeden en daarmee ook de uitkomsten op het vlak van collectief leren (bv. interactiepatronen, mate van actief leren, continuïteit in de samenwerking, processen van collectief leren in de eigen organisatie, professionele autonomie van participanten, 'scope' van samenwerking...).

Tot slot wordt in de literatuur over het leren met en van buitenschoolse partners met klem het belang van (bij voorkeur transformatief) leiderschap en sturing benadrukt om tot beoogde leerresultaten en/of duurzame vernieuwing te komen. Leren met buitenschoolse partners vraagt om een gelaagd leiderschapsmodel met sterke sleutelfiguren op elk niveau. Om de leiderschapsrol binnen een partnerschap waar te maken, kunnen een drietal clusters van verantwoordelijkheden worden bepaald: (1) het helpen vormen of versterken van een collectieve leercultuur; (2) het begeleiden van individuele en collectieve leerprocessen; en (3) het (aan)sturen van het samenwerkingsverband.

De **implicaties van collectief leren** bespreken we tenslotte in termen van vijf soorten waardecreatieverhalen (Nijland & van Amersfoort, 2013). Voor wat betreft de nieuwe inzichten, praktijkverandering, zichtbare opbrengsten, productieve (gespreks-)activiteiten en nuttige bronnen, wordt er telkens een onderscheid in leeropbrengst gemaakt op het niveau van de leerlingen, de leraren(teams) en de school als organisatie. Het laatste niveau legt aantoonbare linken met processen van schoolontwikkeling.

Op het *niveau van de leerlingen* stellen we vast dat een causaal verband aantonen tussen professionaliseringsinitiatieven en leerlingprestaties vaak moeilijk is wegens te veel variabelen in de keten. In het onderzoek naar implicaties van collectief leren op leerlingen zijn er wel een aantal waardecreatieverhalen terug te vinden, bv. met betrekking tot het verduurzamen van leerlinggerichte vernieuwingen, hogere verwachtingen en gedeelde waarde ten aanzien van leerlingen, verhoogde zelfbekwaamheidspercepties, enz.

Leren door schooloverstijgend samen te werken heeft volgende *implicaties voor leraren*: een verhoogde professionele ontwikkeling (door bv. uitwisselen van kennis, ideeën en materialen, meer actieve kennisconstructie, pedagogische documentatie, ...), hogere jobtevredenheid en veranderingen in praktijken en in cognitie (bv. co-teaching, versterkte interdisciplinaire samenwerking, grotere externe feedback responsiviteit en reflectie). Ook voor deze actor primeren de kwalitatieve meetresultaten, de waardecreatieverhalen o.a. op vlak van productieve (gespreks)activiteiten op de kwantitatieve, en de positieve uitkomsten op de negatieve.

Uit onderzoek blijkt dat het individueel en collectief leren van schoolteams voorwaarden zijn voor *processen van schoolontwikkeling*. Ook voor dit perspectief kunnen diverse waardecreatieverhalen in de literatuur worden blootgelegd.

In de **slotbeschouwing** verbinden we de inzichten uit de literatuurstudie met vervolgstappen in het kader van dit SONO-onderzoek.

# Inleiding

Scholen worden momenteel uitgedaagd 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. Tegelijkertijd zoeken scholen hun weg om in een omgeving vol verandering te functioneren vanuit een positie van relatieve autonomie die zij van overheidswege verkregen (Verbiest, 2002). 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 (Vlaamse Regering, 2014), om van daaruit antwoord te kunnen bieden op de verschillende uitdagingen waar het onderwijs voor staat. De TALIS-resultaten uit 2013 (OECD, 2014) 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. Deze resultaten worden bevestigd in het rapport van Merchie en haar collega's (2016). Zij beschrijven ook de veelheid en variatie aan beschikbare professionaliseringsinitiatieven in de Vlaamse onderwijscontext. Het aanbod is echter veelal kortdurend en formeel van karakter, en slechts in weinig gevallen vraaggestuurd. Slechts in bepaalde gevallen kunnen de aanbieders ook op langere termijn het proces van professionele ontwikkeling op de scholen mee ondersteunen (bv. vanuit pedagogische begeleidingsdiensten, prioritaire nascholingen vanuit de onderwijsoverheid, enz.). Bij de nascholingscentra is die opvolging van aangeboden professionaliseringsinitiatieven meestal niet voorzien.

Het is echter duidelijk dat professionele ontwikkeling van het 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. Simons en Ruijters (2004) onderscheiden die processen op het niveau van het individu, een (sub)team en de organisatie. In het kader van dit onderzoek dat de samenwerking met externen in de aandacht plaatst, willen we die drie gelaagdheden dan ook graag als volgt beschouwen:

- (1) Processen van **individueel leren**, waarbij de leraar groeit op persoonlijk en/of professioneel vlak door processen van reflectief handelen, professionaliseringsinitiatieven of als resultaat van collectieve leerprocessen;
- (2) Processen van **collectief leren binnen de schoolorganisatie**, waarbij de praktijkkennis van leraren verbreed kan worden door gerichte uitwisseling met collega's uit het eigen schoolteam (Verbiest, 2012); het leren kan plaatsvinden in het geheel van de lerende organisatie of slechts in bepaalde subteams of deelgroepen;

- (3) Processen van **collectief leren met partners buiten de eigen schoolorganisatie**; dit kunnen teamleden van andere schoolorganisaties zijn, maar eveneens externen die niet tewerkgesteld zijn in de onderwijssector (cf. actoreninventarisatie); het leren kan plaatsvinden bij zowel betrokkenen in de schoolorganisatie als bij externe partners vanuit hun samenwerking.

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).

**In dit onderzoek ligt de focus op processen van collectief leren met partners buiten de eigen schoolorganisatie, met mogelijke individuele en collectieve uitkomsten** (met name vanuit het perspectief van de schoolorganisatie). De centrale **onderzoeksvragen** van dit onderzoek zijn aansluitend bij deze focus gericht op beweegredenen van scholen om collectieve leerprocessen aan te gaan met schoolexterne (onderwijs)professionals (OV 1), randvoorwaarden (OV 2) en implicaties (OV 3 en 4) ervan.

1. Voor **welke leervragen/doelen** doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?  
*In deze eerste onderzoeksvraag wordt gefocust op de beweegredenen van (leden van) schoolteams om samenwerkingsverbanden aan te gaan met schoolexterne partners: welke doelen, leer- of hulpvraag stimuleren tot samenwerkingsprocessen en eventuele leerprocessen in die samenwerking?*
2. Welke **culturele en structurele factoren** binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals?  
*Conform het model van Verbiest (2002) onderzoeken we welke condities in de collectieve leercultuur enerzijds, en welke condities in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband mee de uitkomsten bepalen van samenwerkingsverbanden met externe professionals en de leerprocessen die binnen die samenwerkingsverbanden ontstaan.*
3. Welke **implicaties** hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie **op professionele ontwikkeling van (individuele) leden van het schoolteam en op de leerlingen**?  
*Naast zicht krijgen op het waarom en hoe van samenwerkingsverbanden tussen (leden van) schoolteams en schoolexterne professionals, is er veel interesse in de uitkomst van de leerprocessen die zich daar kunnen afspelen. Via deze derde onderzoeksvraag focussen we op de impact voor leerlingen en (individuele) leden van het schoolteam.*

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

*Aansluitend bij de derde onderzoeksvraag worden ook implicaties op het niveau van de school als organisatie bestudeerd. Hoe beïnvloeden samenwerkingsverbanden met schoolexterne professionals en de leerprocessen die daarbinnen (kunnen) ontstaan, de werking van de school als geheel?*

Deze onderzoeksvragen worden in dit SONO-onderzoek beantwoord in een driedelig onderzoek dat inzoomt op collectief leren via samenwerkingsverbanden die bestaan tussen leden van schoolteams en externe professionals. In een eerste fase wordt de internationale literatuur over collectief leren verkend, gevolgd door focusgroepen in een tweede fase en een meervoudige gevalstudie in het Vlaamse basisonderwijs en secundair onderwijs in een derde fase. We starten met andere woorden vanuit een breed, theoretisch perspectief gebaseerd op internationaal onderzoek naar collectief leren aan de hand waarvan we vervolgens concrete cases in het Vlaamse onderwijslandschap in kaart brengen en diepgaand bestuderen. Dit eindrapport is het resultaat van de eerste onderzoeksfase waarin inzichten vanuit de literatuur werden verwerkt. Het is als volgt opgebouwd:

In een **eerste hoofdstuk** stellen we de theoretische situering voor. Definities van collectief leren, verschijningsvormen van collectief leren en een doelgerichtheid bij collectief leren komen samenhangend aan bod.

In een **tweede hoofdstuk** staat de methodologische verantwoording met inclusie- en exclusiecriteria vermeld.

Een **derde hoofdstuk** start met een actoreninventarisatie bij collectief leren via samenwerking met externe professionals. Nadien wordt er in nieuwsgierige vraagvorm ingegaan op waar, wanneer en hoe wie vanuit welke optie kan instromen in een soort samenwerkingsverband. Bovendien, wat wil wie realiseren met de doelgerichte samenwerking?

Een **vierde hoofdstuk** zoekt naar beweegredenen voor collectief leren en komt uit bij een taak-, relatie- en groeidimensie.

Een **vijfde hoofdstuk** bespreekt randvoorwaarden vanuit een bestaand model met twee grote kapstokken: randvoorwaarden in de collectieve leercultuur en randvoorwaarden in de situatie van het samenwerkingsverband (Verbiest, 2002).

Een **zesde hoofdstuk** bespreekt implicaties van collectief leren in termen van vijf soorten waardecreatieverhalen (Nijland & van Amersfoort, 2013). Voor wat betreft de nieuwe inzichten, praktijkverandering, zichtbare opbrengsten, productieve (gespreks-)activiteiten en nuttige bronnen, wordt er telkens een onderscheid in leeropbrengst gemaakt op het niveau van de leerlingen, de leraren(teams) en de school als organisatie. Het laatste niveau legt aantoonbare linken met processen van schoolontwikkeling.

Een **afsluitend hoofdstuk** benadrukt dat de literatuurstudie bijdraagt aan vervolgonderzoek dat aan de hand van focusgroepgesprekken netwerkkaarten opmaakt in 10 Vlaamse basisscholen en secundaire scholen. Daarop volgt dan een meervoudige gevalsstudie die 6 scholen elk verder uitlicht versus de externe omgeving in termen van één schooloverstijgend samenwerkingsverband. Collectief leren krijgt expliciete aandacht, naast veranderingsprocessen die de kwaliteit van een school doen ontwikkelen.



# Hoofdstuk 1: Collectief leren via samenwerking met externe professionals: theoretische situering

Als een situering op de focus van voorliggend onderzoek, starten we deze literatuurstudie met een conceptuele afbakening en definiëring van collectief leren (1.1). We schetsen verschijningsvormen van collectief leren (1.2), waarbij de doelgerichtheid (1.3) verschillend kan worden ingevuld. Tot slot proberen we inzicht te bieden in de terminologie van ‘externe professionals’ (1.4). Dit zijn de actoren waarmee en waarvan schoolorganisaties collectief (kunnen en/of willen) leren.

## 1.1 Collectief leren: definiëring

In de literatuur zijn diverse omschrijvingen en definities van collectief leren terug te vinden, met elk hun eigen accenten.

Collectief leren is gebaseerd op o.a. netwerktheoretische inzichten en is gericht op **gezamenlijke professionalisering**. Heel wat definities verschuiven de aandacht van de deskundigheidsbevordering van het individuele naar het organisatie- en netwerkniveau, waarbij samenwerken tussen organisaties een **complex samenspel is tussen individu, organisatie en netwerk/samenwerkingsverband** en waarbij een doelgerichtheid verbindend werkt. We zien dit bijvoorbeeld terugkomen bij Luther (zoals geciteerd in Opstaele, Naert & Bonne, 2015), die stelt dat er sprake is van collectief leren als cumulatief aan de volgende voorwaarden is voldaan:

- Er zijn individuen die leren;
- De individueel ontwikkelde kennis wordt gedeeld met anderen;
- Het delen van de kennis met anderen en het ontwikkelen van competenties om met die kennis doelmatig en verantwoord te leren omgaan, leidt tot nieuw collectief gedrag;
- De ontwikkelde kennis wordt vastgelegd (impliciet of expliciet) in het samenwerkingsverband (bv. in de manier van samenwerken, dienstverlening, uurregeling, aanpassen informatiestroom).

Bovenstaande randvoorwaarden sluiten aan bij de drie gelaagdheden bij processen van professionele ontwikkeling die reeds in de inleiding werden beschreven. Zoals vermeld, we focussen niet op de effecten op het niveau van een samenwerkingsverband. Binnen de scope van deze studie bakenen we inzake implicaties en opbrengsten van collectief leren af op de uitkomsten van het collectief leren op het niveau van de schoolorganisatie (incl. leraren en leerlingen). We verwijzen naar **collectief leren en professionaliseren in team als motor voor een competent schoolsysteem** door samenwerking met externe (onderwijs)professionals.

Er circuleren diverse theoretische concepten die expliciet richting geven aan het horizontaal leren (vaak van lerend netwerk naar lerende organisatie): terugkomeffect, transfer, return-on-investment, terugverdientijd van de investering en praktijkdeprivatisering (Schiff et al., 2015; Suijs,

1999; Verbiest, 2002; Kirkpatrick, 2006; Merchie et al., 2016; Odenthal et al., 2011; Feys & Devos, 2015). Het valt op dat er bij collectief leren naast de cognitieve component een sterke gedragscomponent aanwezig is; een gerichtheid op doen en eigenaarschap bij professionalisering. Suijs (1999) vat dit conatieve basisgegeven samen door te zeggen dat partners bereid moeten zijn om 'bronnen' in te zetten voor het samenwerkingsverband. Merchie et al. (2016) verwijzen in dit verband naar (inter)actief leren op basis van onderzoek.

Een cruciaal - maar geen exclusief - leeraspect van collectief leren is **het (willen) delen van kennis in een samenwerkingsverband**. Door je kennis te delen begrijp je iets vaak beter (omdat je het verstaanbaar moet overbrengen) en krijg je nieuwe inzichten, krijg je een overzicht van wat je al weet en nog niet weet, ben je verplicht om je kennis up-to-date te houden, bekijk je kennis kritisch. Odenthal et al. (2011, p. 12) definiëren kennisdelen: *“Kennisdelen is een activiteit waarmee kennis wordt uitgewisseld tussen personen, groepen personen of organisaties. Kennisdelen in organisaties heeft tot doel (samen) dingen beter te kunnen doen.”* De auteurs zijn het erover eens dat kennisdelen zinvol maar moeilijk is, en dat dit in zijn algemeenheid te maken heeft met de impliciete aard van kennis, met de kans op 'far-transfer' en met de 'boundary-crossing' context die van de betrokken partners iets grensverleggend vraagt. Kennis is immers een product van informatie, persoonlijke vaardigheden, ervaringen en het vermogen om dit te verwerken. Er is een transformatie nodig van de kennis, zodat de ontvanger er ook iets mee kan. Op die manier wordt kennisdelen ook kennis maken en bereidheid tonen tot perspectiefwisseling.

Verbiest (2002, p. 8) benadrukt in zijn formulering het **doelgerichte en intentionele karakter van collectieve leerprocessen in functie van schoolontwikkeling en (onderwijs)innovatie**: *“Collectief leren is het intentionele gebruik van leerprocessen op individueel, groeps- en systeemniveau om voortdurend de organisatie te transformeren in de richting die de betrokkenen wensen. Collectief leren vindt plaats in groepen (teams) of op het niveau van de gehele organisatie. Uiteraard leren ook individuen in dit proces van collectief leren. Collectief leren wil zeggen dat men als collectief – dit wil zeggen als groep, als schoolorganisatie, als netwerk – leerprocessen realiseert: het absorberen, verspreiden, interpreteren, opslaan en gebruiken van informatie en kennis.”*

Verbiest (2012) benadrukt eveneens **zowel het procesmatige karakter van collectief leren als de uitkomsten ervan**. Daar sluiten Opstaele et al. (2013) bij aan door collectief leren te zien als het veranderen of bijstellen (= uitkomst) van de collectieve elementen van een organisatie of groep van medewerkers van een organisatie (zoals de organisatiestructuur, de strategie, de communicatielijnen) en dat door te werken in een sfeer van veiligheid en vertrouwen, waarin er stimuli zijn om ervaringen open en eerlijk met elkaar te delen (= proceselementen). Bovendien, organisaties en individuen die ten behoeve van collectief leren deelnemen aan een samenwerkingsverband reflecteren op hun eigen en elkaars functioneren, werkwijzen, welbevinden, veronderstellingen en visies. Ook Corthouts (1995) ziet de combinatie van proces en product of uitkomst als belangrijk. Hij beschrijft collectief leren als een gemeenschappelijk leerproces dat ontstaat door de interactie tussen verschillende mensen waarbij gedeelde betekenissen gevormd worden ten aanzien van doelen, rollen, procedures en manieren van met elkaar omgaan (Corthouts, 1995).

In de literatuur die specifiek collectief leren bestudeert binnen samenwerkingsverbanden die ruimer zijn dan de eigen schoolorganisatie, wijst bijvoorbeeld Daniels et al. (2007) op het belang van twee dimensies in het leren bij netwerken. Het gaat over de **horizontale dimensie** waarbij collectief leren plaatsvindt tussen scholen, tussen scholen en externe partners, tussen verschillende departementen binnen fusiescholen, enz. Bij de **verticale dimensie** vindt leren plaats tussen strategische en operationele partners binnen de school. Beide processen moeten met elkaar verweven zijn. Het is niet voldoende dat individuele organisaties leren, er moet ook collectief leren ontstaan over organisaties heen (Keast & Mandell, zoals geciteerd in Opstaele, Naert, & Bonne, 2015). Roelofs (2002) koppelt dit pleidooi aan een (kennis)netwerkoriëntatie en aan organisatiebetrokkenheid: wie zijn partners in onze missie? We gaan hier later verder op in.

Andere auteurs positioneren collectief leren tegenover andere vormen van **leren in samenwerking** met anderen, zoals collegiaal leren, samenwerkend leren, coöperatief leren en onderzoekend leren. Collectief leren gaat wat ons betreft qua actoreninventarisatie ruimer dan collegiaal leren. Collegiaal leren is leren van en met beroepsgenoten, direct gerelateerd aan het werk. Daarbij kan het gaan om bijvoorbeeld het uitwisselen van ervaringen, om het ontwikkelen en uitproberen van materiaal, om collegiale intervisie, enz. (Leenheer, 2003). Collectief leren past binnen de sociale benadering van samenwerkend leren. 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 gehaald kan worden (L’Enfant, 2008). Voor Dillenbourg (1999) verwijst samenwerkend leren naar een situatie waarin twee of meer mensen samen leren in die zin dat ze aan co-constructie van kennis doen. Volgens specialisten op het gebied van coöperatief leren bestaat deze strategie uit vier essentiële componenten: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele verantwoordelijkheid, samenwerkingsvaardigheden, evaluatie van het groepsproces (Mitchell, 2015). Wie inzoomt op onderzoekend leren trekt het samenwerkingsaspect ervan vooral binnen via de bereidheid tot perspectiefwisseling en het beschouwen van diverse opvattingen of standpunten, via de gerichtheid op bronnen en via het willen delen van opgedane kennis met anderen (Laferrière et al., 2012; Alfrey, O’Connor & Jeanes, 2017). We zien dat collectief leren verband houdt met elk van deze andere samenwerkingsvormen in de zin dat van deelnemers verwacht wordt dat ze leren *als* groepen en niet enkel *in* groepen, om zo via collectieve processen naast individuele leeruitkomsten ook collectieve leeruitkomsten te bekomen. Kennisdelen, multiperspectiviteit, schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie zijn hier enkele voorbeelden van.

Concluderend op basis van bovenstaande omschrijvingen en de kernelementen die daarin naar voor komen, beschouwen we collectief leren in het verdere verloop 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. In dit onderzoek bekijken we de collectieve uitkomsten vanuit het perspectief van de schoolorganisatie.”* Collectieve uitkomsten kunnen daarbij diverse vormen

aannemen: we bakenen hierbij af op vijf types ‘waardecreatieverhalen’ (Nijland & van Amersfoort, 2013), met name productieve (gespreks)activiteiten, nuttige bronnen, veranderende praktijk, zichtbare opbrengsten die bijdragen aan verbeterde prestaties, en nieuwe inzichten. Hier gaan we verder op in bij hoofdstuk 6 van deze literatuurstudie.

## 1.2 Verschijningsvormen van collectief leren

Met verschijningsvormen bedoelen we verschillende manieren om collectief leren te organiseren in onderwijscontexten, waarbij schoolexternen al dan niet actief betrokken zijn in een samenwerkingsverband. Meerdere verschijningsvormen van collectief leren bestaan en per vorm, soms per actor, kan de doelgerichtheid anders ingevuld worden. Met een welbepaald leerdoel in gedachten zijn er immers diverse vormen van professionele ondersteuning en samenwerking denkbaar. We gaan er hieronder verder definiërend op in en oriënteren breed.

### 1.2.1 VTO: vorming, training en opleiding

VTO staat voor vorming, training en opleiding en betreft samengevat het geheel van activiteiten en inspanningen die het leren van medewerkers bevorderen. Het doel van een VTO-beleid of professionaliseringsplan is de competenties van medewerkers te ontwikkelen in de richting die nodig is voor de (school)organisatie. Odenthal et al. (2011) en van Veen et al. (2010) situeren VTO-beleid in een ruimer kader van professionele ontwikkeling. De laatste auteurs maken onderscheid tussen een deficiëntie- en groeimodel en koppelen de groeibenadering aan effectieve professionaliseringsinterventies bij leraren. Merchie et al. (2016) verwijst naar diverse onderzoeken (o.m. Ballet et al., 2011; TALIS, 2013) die aangeven dat leraren in het Vlaamse leerplichtonderwijs zich vooral via kortdurende trainingsactiviteiten buiten de school professionaliseren. De effectiviteit van dergelijke trainingsactiviteiten met het oog op een verbetering van de klaspraktijk en de leerlingenresultaten wordt in vraag gesteld.

### 1.2.2 Lerende organisatie

Senge (geciteerd in Verbiest, 2012) typeert een **lerende organisatie** als een organisatie die continu aan capaciteitsuitbreiding doet om zo haar toekomst te creëren. De betrokken onderwijsprofessionals stellen zich lerend en onderzoekend op. Er ontstaat een actieve, lerende organisatie (Verbiest, 2012; Galenkamp & Vollenhoven, 2003). Onderwijsvernieuwingen kunnen alleen slagen als de school een lerende organisatie is (Leenheer, 2003; Rampersad, 2005). Onderzoek toont echter dat leraren in Vlaanderen weinig samenwerken en zodoende weinig leren van de aanwezige expertise van collega's (OECD, 2014). Leren van elkaar of kennis delen gaat moeizaam omdat o.a. kennis niet altijd expliciet gemaakt wordt, de vertaling naar andere contexten niet vanzelfsprekend is, de context waarin kennis gedeeld wordt niet bevorderlijk is, enz. (Odenthal et al., 2011). Idealiter blijft het delen van praktijken niet beperkt tot het eigen team of de scholengemeenschap, maar wordt bij voorkeur uitgebreid naar externe partners (Vanblaere & Devos, 2015). Kennis delen en zich zo ontwikkelen tot een lerende organisatie is immers de sleutel tot duurzame schoolontwikkeling (Leenheer & Vrieze, 2004; März et al., 2017). Kennisdelen is een

activiteit waarmee kennis wordt uitgewisseld tussen personen, groepen personen of organisaties. Samenwerkingsverbanden met externe (onderwijs)professionals kunnen daarbij behulpzaam zijn om nieuwe kennis, inzichten, perspectieven, enz. binnen te brengen. Kennisdelen in organisaties heeft tot doel (samen) met anderen dingen beter kunnen doen (Odenthal et al., 2011). Roelofs (2002) spreekt over een systeemoriëntatie.

### 1.2.3 Professionele leergemeenschap

Vanuit de structuur van **professionele leergemeenschappen** is de visie ontstaan dat leraren ook van en met elkaar kunnen leren, door samen te werken en te overleggen, door praktijkervaringen met elkaar te delen en er kritisch over in gesprek te gaan met het oog op het verbeteren van de klaspraktijk (Vanblaere & Devos, 2015; DuFour, 2012). Verbiest (2012) spreekt van een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren. Dit en ook het onderscheiden van (inter)persoonlijke en organisatorische ‘capaciteiten’ sluit aan bij eerder werk. Een professionele leergemeenschap wordt omschreven als een gemeenschap die samen leert over de beroepspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Scholen worden vandaag beschouwd als professionele leergemeenschappen die een werken leerplaats zijn voor zowel leerlingen als leraren. Hiermee verwijzen we naar het groeiproces in de richting van een professionele leergemeenschap waarin permanent samen delen, onderzoeken en verbeteren van het professioneel handelen van actoren centraal staat (Lieskamp, 2013; Verbiest & Vandenberghe, 2002). Een verhelderend idee uit de onderzoeksliteratuur (Vanblaere & Devos, 2015) betreft de professionele leergemeenschap die respectievelijk als uitkomstvariabele en cultureel schoolkenmerk onderzocht kan worden. Specifiek voor de Vlaamse context zijn netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten beschikbaar die als een externe ondersteuning voor de school worden gezien met het oog op kwaliteitsverbetering (Onderwijs Vlaanderen, 2019). De begeleiders werken aanbod- en vraaggestuurd en zijn ondersteunend voor de interne processen van leren op de school als ‘lerende organisatie’ en ‘professionele leergemeenschap’. Zij kunnen daarbij ook leerprocessen tussen scholen stimuleren (cf. 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6) en een specifiek vormingsaanbod inrichten (cf. 1.2.1).

#### 1.2.4 Interorganisatiele lerende netwerken

Waar mogelijk wordt de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd door hen samen te brengen in een schooloverstijgend **lerend netwerk**. Diepgaand leren gebeurt tussen de oren én tussen de neuzen, in verbinding met anderen in een lerend netwerk (Drijkoningen, 2012). Een netwerk is een specifieke vorm van samenwerking tussen meerdere organisaties of sleutelfiguren, conflicten horen erbij (Suijs, 1999). Voor Suijs (1999) staat het vast dat interorganisatiele netwerken een ‘arena’ van complexe afhankelijkheden en gemeenschappelijke betrokkenheden betreffen (cf. conflictmodel), waarbij sommige actoren kiezen voor een entiteit of samenwerkingsvorm met gunstige kosten-bateneffecten (cf. onderhandelings- of consensusmodel). Uitsluitend met externen kan een meerwaarde worden gehaald over complexe problemen (l’Enfant, 2008). De **belangrijkste karakteristieken** van netwerken komen samen in de definitie van Leenheer et al. (geciteerd in Odenthal et al., 2011). Een netwerk bestaat uit een aantal afzonderlijke actoren, ieder met een eigen bijdrage en verantwoordelijkheid, die de motivatie vormt tot bijdrage aan het gezamenlijke doel; actoren in een netwerk staan in een bepaalde **afhankelijkheidsverhouding** tot elkaar in het realiseren van doelen; actoren zijn betrokken bij een

bepaald centraal thema dat het netwerk vormt; actoren staan **niet in een hiërarchische verhouding** tot elkaar en een netwerk vormt een specifiek te onderscheiden geheel. In het onderzoek naar teamteaching blijkt dat wanneer leraren binnen een team uitwisselen over hun ervaringen met co-teaching, dit als een olievlekprincipe andere collega's kan inspireren en overtuigen (Meirsschaut & Ruys, 2018). Een team kan zich ook laten begeleiden door externen (Meirsschaut & Ruys, 2017; cf. begeleiding van co-teachers door competentiebegeleiders in de waarborgregeling M-decreet). Samenwerking tussen scholen en partners is in dit geval veelal een middel.

### 1.2.5 Kennisnetwerken

Een **kennisnetwerk** is een specifieke vorm van een netwerk dat bestaat uit een groep deelnemers van verschillende scholen die gedurende langere tijd op een niet hiërarchische wijze samenwerken door kennis te delen of deze samen te ontwikkelen over een bepaald onderwerp of thema (zoals een onderwijsinnovatie) dat ieders interesse heeft. De kracht van kennisnetwerken ligt in de intrinsieke motivatie waarmee ze ontstaan of worden opgericht, en waarmee de leden participeren in activiteiten die in het netwerk worden ontplooid. Dit betekent dat kennisnetwerken geen vooropgestelde doelen, zoals bepaald door een hogere managementlaag, dienen en ook geen vooraf bepaalde activiteiten ondernemen. De aard en functie van netwerken ontstaan grotendeels op basis van de eigen inzichten en initiatieven van leden (Odenthal et al., 2011). Roelofs (2002) spreekt over dynamische kennisnetwerken, waarbij samenwerkingspartners elkaar uitzoeken op basis van opportunistische, operationele, cultuurspecifieke en/of strategische gronden. Een opportunistische configuratie stelt autonoom lerende individuen centraal, een strategische configuratie een lerende organisatie. Hieronder staan **voorbeelden van kennisnetwerken** die we toegepast terugvinden:

- Doorlopend portfolio, middenmanagers, kwaliteitszorg (Odenthal et al., 2011)
- Leren in netwerken, differentiëren in de klas, doorlopende leerlijnen (Korenhof et al., 2010)
- Sociale deprivatie of sociaal isolement van gezinnen met leerplichtige kinderen (Duffy & Gallagher, 2017)
- Onderwijs op Maat (van Amersfoort et al., 2013)

### 1.2.6 Communities of practice (CoP)

In **CoP's** vinden processen van collectief leren plaats: deelnemers trachten er hun (professioneel) handelen te optimaliseren door hun kennis en ervaring met betrekking tot een gedeeld vakgebied of thema te delen en daardoor te leren van en met elkaar via regelmatige interactie (Wenger, 2002). De volgende drie kenmerken karakteriseren CoP's (Wenger, 2002):

- *Het kennisdomein/thema:* Deelnemers delen een gemeenschappelijke identiteit op basis van het thema van de CoP en hebben vergelijkbare competenties met betrekking tot de focus van de CoP. Daardoor bakent het 'kennisdomein' af wie deelnemers aan de CoP kunnen zijn. Dit verwijst ook naar een belangrijke randvoorwaarde die we beschrijven verder in dit onderzoek (cf. 5.2.1), omdat een gemeenschappelijk kennisdomein/thema verbinding creëert tussen deelnemers en daardoor de kansen op waardevolle leerprocessen verhoogt.

- *Regelmatige interactie:* Vanuit hun interesse in het domein/thema van de CoP engageren deelnemers zich om op regelmatige basis gedeelde activiteiten op te zetten, te discussiëren, materialen uit te wisselen, elkaar te helpen, ... Onderlinge interactie is daarvoor essentieel, al hoeven deelnemers ook niet dagelijks met elkaar uit te wisselen. De interactie kan zowel face-to-face als online plaatsvinden, binnen de organisatie als organisatie-overstijgend, regionaal of wereldwijd.
- *De praktijk:* Leden van een CoP zijn professionals die een gemeenschappelijke praktijk met elkaar delen. In die praktijk ontwikkelen ze een gedeeld repertoire van ervaringen, tools, richtlijnen, procedures, verhalen, ... waaruit ze collectief putten voor hun praktijk. Via de interactieprocessen in de CoP wensen leden hun praktijk verder te optimaliseren.

Samengevat: CoP's geven (ook) ruimte aan kennisuitwisseling en innovatie. Schiff et al. (2015) menen dat een CoP steeds een zelfsturend karakter heeft, deelnemers bepalen de agenda en de kwaliteit ervan. In de literatuur worden CoP's soms ook lerende netwerken, kennissgemeenschappen of thematische groepen genoemd (Rozemond, 2012; Wenger, 2002). Op basis van bovenstaande kenmerken zijn CoP's moeilijk te onderscheiden van andere verschijningsvormen van collectief leren zoals de professionele leergemeenschap, het kennisnetwerk en het schooloverstijgend lerend netwerk omdat er overlap is vast te stellen vanuit de gedeelde focus op het optimaliseren van het professioneel handelen en/of het gedeelde kennisdomein dat deelnemers verbindt. CoP's op zich vormen geen lerende organisatie, maar kunnen wel een bijdrage leveren aan het vormgeven van de lerende organisatie (cf. supra).

### 1.2.7 Conclusie

Heeft de samenwerking met externe professionals naast een taakfocus ook een relatie- en groeifocus, dan komt de internationale literatuur inzake verschijningsvormen van collectief leren conceptueel dicht bij de professionele leergemeenschappen, partnerschappen, communities en lerende netwerken. De terminologie omtrent samenwerkingsverbanden verschilt sterk in de onderzoeksliteratuur en gaat deels voorbij aan welke positie een bepaalde externe inneemt. Veel aandacht gaat naar doelgerichtheid bij collectief leren. Gemeenschappelijk is het feit dat het schoolteam een belangrijke factor is in de kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen en bijgevolg in onderwijsvernieuwing.

We onthouden van Varga-Atkins et al. (2008) dat er bij het vergelijken van samenwerkingen gekeken kan worden naar een **intern en/of extern professioneel leerperspectief**. De lerende organisatie heeft actoren die 'inside out' leren om onderwijs te veranderen en verbeteren, schoolgebaseerd, als het van Verbiest (2012) afhangt in schoolinterne professionele leergemeenschappen (PLG). Een lerend netwerk vertrekt daarentegen van de 'outside in' aanpak, interorganisatieel, schoolextern, horizontaal en netwerkgebaseerd. Fehrer en Leos-Urbel (2016) spreken in dit verband met lof over community school implementatiestrategieën.

In de lerende netwerkbenadering is er sprake van leer- en uitwisselingsprocessen die vaak in een **geïstitutionaliseerde** (soms ook opgelegde) **vorm** plaatsvinden. Denk daarbij maar aan de structurele samenwerking die scholen hebben met hun koepel, binnen scholengemeenschappen en scholengroepen, binnen lokale overlegplatforms (LOP's), met centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's), enz. Het toepassen van de netwerkbenadering levert een combinatie van procesmatige,

interactieve en inhoudelijke inzichten op (Blankestijn, 2015). In ons geval kunnen die inzichten bijdragen aan samenwerking met schoolexterne professionals die moet leiden tot de ontwikkeling (cf. procesvariabele) en realisatie (cf. uitkomstvariabele) van collectief leren. Al dit soort ontwikkelingen stelt steeds hogere eisen aan de school als organisatie.

Daarnaast bestaan er evenwel samenwerkingsverbanden waar voornamelijk informele leerprocessen plaatsvinden (Janowicz-Panjaitan & Noordhaven, 2008; Van Aken & Weggeman, 2000; Schiff et al., 2015; James & McCormith, 2009). Het zijn vaak **kleinschalige, intrinsiek en spontaan ontstane samenwerkingsverbanden** die in een latere fase van samenwerking soms een meer formeel en duurzaam karakter krijgen. Deze samenwerkingsverbanden en zeker de leerprocessen die erbinnen plaatsvinden zijn echter veelal onzichtbaar voor buitenstaanders en soms zelfs moeilijk zichtbaar binnen de eigen organisatie (Van Aken & Weggeman, 2000; Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Voorbeelden zijn o.a. te vinden bij hulpvragen van specifieke individuen en doelgroepen, bv. uit kunstenunderwijs en buitengewoon onderwijs (Schiff et al., 2015).

Aansluitend bij de eerder aangehaalde definitie van samenwerking 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), weerhouden we in dit onderzoek zowel verschijningsvormen van collectief leren met een structureel, formeel en/of geïnstitutionaliseerd karakter als spontane, kleinschalige, informele samenwerkingsverbanden. De actoreninventarisatie gaat hier dieper op in via de types instroom (cf. Hoofdstuk 3). Een succesvolle samenwerking omvat diverse rollen en competenties én een extern leerperspectief (Opstaele et al., 2013; Varga-Atkins et al., 2008). We leiden af dat dit **leren geïnstalleerd** moet worden binnen de interacties en afhankelijkheden; dat het geen automatisme is.

## 1.3 Een doelgerichtheid bij collectief leren

### 1.3.1 Inleiding

De doelgerichtheid in dit onderzoek hangt inhoudelijk en vormelijk af van zowel de verschijningsvorm(en) als de beweegreden(en) van het partnerschapsinitiatief. Desalniettemin, we nemen aan: **een doelgerichtheid verbindt wie betrokken is** in het samenwerkingsverband. De verbondenheid houdt verband met de intentionele doelgerichte verkenning van schoolexterne hulpbronnen. Gerichtheid op bronnen lijkt immers sterk aan de orde te zijn bij kennisdelen: naar welke vorm van ondersteuning en/of samenwerking zijn individuele leraren of schoolteams precies op zoek, op welke inzichten en ideeën willen ze verder bouwen?

Of en hoe er vervolgens sprake is van collectief leren houdt enerzijds verband met waartoe en hoe diverse onderwijsactoren instromen in een welbepaalde samenwerkingsvorm. Anderzijds valt de gedeelde leervraag, de leeragenda, het gezamenlijke leerdoel, het praktijkprobleem of het netwerkthema inhoudelijk niet samen met een oplossingswijze, een realisatie, maatregelen of een uitwisselmotief.



### 1.3.2 Hulpvraag versus leervraag versus leerdoel

In welzijn kennen interorganisationele samenwerkingsverbanden een lange geschiedenis (Levine & White, 1961; Provan & Milward, 2001). Er heerst mobiliteit tussen organisaties, bv. bij intergemeentelijke samenwerkingen. 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. Daarenboven vinden we geen vergelijkend onderzoek over **hoe anders de partnerschappen werken bij diverse leervragen**. Uit het recente boek van Van de Putte en De Schauwer (2018) halen we echter wel de uitgesproken aanbeveling om **van een hulpvraag naar een leervraag** te gaan bij het leren omgaan met diversiteit. Leraren stellen bij voorkeur geen ad hoc hulpvraag aan ondersteuners maar een leervraag omdat die voor meer dynamiek, perspectief en duurzaam leren zorgt. Aansluitend bij voornoemde suggestie veronderstellen we dat werkoutput enigszins verschilt van leeroutput en dat leervragen meer dan hulpvragen tot dit laatste kunnen leiden. We onthouden uit voorgaande dit handvat: werk samen vanuit een urgent en intrigerend vraagstuk.

De termen leerdoel versus leervraag en **doelenarticulatie versus vraagarticulatie** (Odenthal et al., 2011; Agranoff, 2007) hebben betrekking op een verschuiving in de discussie over professionalisering van leraren. Deze discussie kan in het licht van onze studie worden omschreven als een verandering:

- van aanbodgericht naar vraaggericht (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014);
- van leraren als passieve deelnemers naar participatieve actieve leerders die de focus van de samenwerking samen bepalen (Duffy & Gallagher, 2017);
- van zoeken naar antwoorden naar iemand zoeken met een soortgelijke vraag (van Amersfoort et al., 2013);
- van verticaal individueel leren met een intern leerperspectief naar horizontaal collegiaal leren met een extern leerperspectief (Odenthal et al., 2011; Varga-Atkins et al., 2008);
- van gezamenlijke doelen poneren aan de start naar deze laten ontstaan binnen de evolutie van het samenwerkingsverband en van een verandering in stuurbaarheid (Suijs, 1999);
- van draaglast naar draagkracht door van hulp- naar leervraag te gaan (Van de Putte & De Schauwer, 2018).

Op Google Afbeeldingen staat dit metaforisch pleidooi te lezen van een onbekende auteur: “Een leerdoel bekendmaken aan het begin van de les is net als verklappen wat er in een cadeautje zit voordat het geopend is. Stel een vraag. Breng nieuwsgierigheid en denken terug in de klas”.

### 1.3.3 Doelgerichtheid binnen diverse verschijningsvormen van collectief leren

Normatieve opvattingen kunnen vaak sterk de discussie bepalen over wat nodig is in plaats van wat er werkelijk bekend is op conceptueel vlak in de onderzoeksliteratuur over gericht aan de slag gaan met leerdoelen en/of leervragen. Hieronder gaan we dieper in op de doelgerichtheid in samenwerkingsverbanden met externe professionals.

In de literatuur over **interorganisationele samenwerkingsverbanden** valt de term **leerdoel** regelmatig. Keer op keer komt het adjectief ‘gemeenschappelijk’ terug (Atkinson et al., 2007). Leerdoelen verschillen van professionaliseringsinterventies en zijn ontworpen om het leren van leraren te organiseren (Suijs, 1999). Bij Meulenbrug et al. (2014) lezen we dit als tip: stapel geen doelen, creëer realistische verwachtingen bij het samen werken aan onderwijs. Schiff et al. (2015) vereenvoudigen door te gaan afbakenen op doelencusters: klasmanagement, inhoud, pedagogie, tools en technologie, integrale leerlingenbegeleiding.

In de literatuur over **leergemeenschappen** zit de doelgerichtheid a priori in het gericht, niet ad hoc, samenbrengen van leerkrachten. Een professionele leergemeenschap heeft een centraal relationeel element door de verantwoordelijkheid voor het leren te leggen bij alle leden van de gemeenschap (Kilbane, 2009). Deelnemers willen zelf onderdeel uitmaken van de leergemeenschap. De focus of inhoudelijke scope van het samenwerken wordt samen bepaald met inbreng van **prioriteiten** en potentiële opbrengsten (Hargreaves, 2010). Korenhof et al. (2010) beklemtoont dat leraren zich meer bewust competent voelen in de door hen vooropgestelde leerdoelen. Schelfhout (2018) spreekt over noden met elkaar delen en hierdoor expliciteren, samen prioriteiten stellen. Verbiest (2012) spreekt over veranderthema’s en ontwikkelingsdoelen die (inter)persoonlijke en organisatorische capaciteit bewerkstelligen. Voor März et al. (2017) is ‘double loop learning’ van groot belang. Leerdoelen formuleren en halen is geen eenzijdige kwestie, de kwaliteit van de sociale relaties en de sociale cohesie speelt evenzeer mee als opbrengst. Sociaal of professioneel kapitaal ontwikkelen om onderwijs duurzaam te vernieuwen, März et al. (2017) en andere auteurs (Fullan & Hargreaves, 1992; Ehlen, van der Klink & Boshuizen, 2016) hebben het er uitgebreid over. Zelden wordt er concreet verwezen naar talenteninventarisaties.

In de literatuur over **netwerkleren** valt de term leervraag sporadisch, dit aanvullend op bijdragen aan een gezamenlijk doel. Agranoff (2007) onderscheidt vier soorten organisatienetwerken op basis van het doel:

- Netwerken voor informatie-uitwisseling en overleg;
- Lerende netwerken of ontwikkelingsnetwerken met een **vraagarticulatie**;
- Middelenetwerken om unieke of schaarse middelen te delen;
- Actienetwerken om een gezamenlijk project of een taak te realiseren.

Netwerkleren is leren dat door professionals zelf wordt vormgegeven 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. Nijland en van Amersfoort (2013) vatten leervragen op als productieve gespreksactiviteiten die blijvend inspireren tot deelname, richting geven aan het leren en betekenis geven aan leernetwerkactiviteiten.

In de literatuur over **leerkrachten** betrekken **als beleidsactoren** (Parker, Kruchten & Moshfegian, 2017; Ellison et al., 2018) wordt er vaak melding gemaakt van open **praktijkproblemen** destilleren ter professionalisering (Harinck & Van Brakel, 2009). Een complexe maatschappelijke probleemstelling om samen te onderzoeken vervangt in deze verschijningsvorm een leerdoel of een leervraag?

Studies die **out-of-school networks** ontwikkelingsgericht beschrijven gaan vaak vrij methodologisch in op de bottom-up themazetting of **leeragenda** (Schiff et al., 2015; Duffy & Gallagher, 2017, van Amersfoort et al., 2013; Odenthal et al., 2011). Een manier van computer-supported collaborative learning (CSCL) in deze is het uitnodigen van schoolexternen voor online klasbezoeken en voor co-designgroepen (Laferrière et al., 2012; Pianta et al., 2008).

Vanuit face-to-face interacties zijn dit mogelijkheden waarvan empirische evidentie bestaat in leernetwerken die het binnenschoolse overstijgen en leerkrachtautonomie hoog in het vaandel dragen in de opstartfase:

- Leerestafette, sociaal contract, mindmapping, ideeënmuur, rollen, netwerkcafé, netwerkkkaart, speeddaten, casussen indienen (van Amersfoort et al., 2013; Korenhof et al., 2010; Sai-rat, Tesaputa & Sriampai, 2015)
- 'Community contribution statements' schrijven i.f.v. de planning van een kunstenfestival (Malm, 2015)
- Communities worden gevormd rond gezamenlijke passies, om het praktijkgerichte leren te faciliteren en om door de leden gebruikt te worden als hefboom om hun gezamenlijke doelen te bereiken (Vlaamse Regering, 2018; Wenger, 2002)
- Prototyping, community walk-throughs en functionele gebruikerseisen formuleren in een project notebook (Parker, Kruchten & Moshfeghian, 2017)
- Paneldiscussies, lees- en reflectiesessies (Heineke, Ryan & Tocci, 2015)
- SWOT-analyse (Khantaphum, Tesaputa & Weangsamoot, 2016)
- Beleidsgeëngageerde focusgroepen (Ellison et al., 2018)
- Think-aloud (Sai-rat, Tesaputa & Sriampai, 2015)
- Een leernetwerk heeft drie leersporen om nader te bepalen: een actiespoor, een reflectiespoor en een onderzoekspoor (van Amersfoort et al., 2013)

#### 1.3.4 Conclusie

Van zodra de leeragenda via co-creatie is bepaald komen vele samenwerkingsverbanden in praktijk uit op een clusteronderwerp die het partnerschap vormt. Suijs (1999) noemt dit het issue of thema. De doelgerichtheid bij collectief leren sluit conceptueel goed aan bij het zich inzetten voor het realiseren van gemeenschappelijke doelstellingen en het delen van kennis. De **leerdoelen, leervragen en/of complementaire belangen ontwikkelen zich gaandeweg en van onderuit binnen het partnerschap**. Dit sluit sterk aan bij het belang van eigenaarschap van inhoud en proces, bij het belang van autonomie, dat in recente rapporten rond professionalisering van leraren naar voren wordt geschoven (Merchie et al., 2016; Vaessen, van den Beemt en de Laat, 2014). Het kan echter ook omgekeerd: partnerschappen aangaan om vooropgestelde (sub)doelstellingen te bereiken. Bijvoorbeeld: de 17 duurzame ontwikkelingsdoelstellingen uit de 2030 Agenda voor Duurzame Ontwikkeling van de Verenigde Naties moeten de komende 15 jaar aanzetten tot wereldwijde actie in domeinen die van cruciaal belang zijn voor de mensheid en de planeet (Vander Beke, 2016).

## 1.4 Externe professionals

De focus van dit literatuuronderzoek conceptualiseren we als ‘leraren en schoolteams die zich inzetten voor **leren met en van professionals buiten de eigen schoolorganisatie**’. Een school heeft immers (ook) een externe omgeving (bv. door leerlingenoriëntering, onderwijswetgeving, concurrentie, doorlichting) en professionaliseringsbeleid is niet alleen een intern verhaal. Onder welke omstandigheden er door welke betrokkenen al dan niet doelgericht wordt samengewerkt rond een gedeelde leervraag is een te bestuderen parameter. Vooreerst willen we helderheid scheppen in wat kan worden begrepen onder ‘externe professionals’ in het kader van dit onderzoek. Externe professionals beschrijven we als actoren die onderling divers zijn, vnl. als deelnemers met verschillende taken en rollen, hulp- en machtsbronnen en afhankelijkheden (Suijs, 1999; l’Enfant, 2008). Bijvoorbeeld, externe input kan aansluiten op een lokale onderwijsagenda. Actoren beschrijven we als leden van een schoolteam en/of organisatie waartussen er een samenwerkingsverband is.

Het gaat in voorliggend onderzoek om **partnerschappen die schoolorganisatieoverstijgend** zijn op vlak van de betrokken actoren. De meeste externe partners rapporteren binnen een andere organisatiestructuur voor wat betreft hun dagelijkse professioneel handelen. Zij zijn lid van het partnerschap vanuit hun beroepsinvulling en worden daarom als professionals beschouwd in dit onderzoek. In voorliggend literatuuronderzoek wordt niet afgebakend op interschoolse samenwerking, wat wel het geval is bij de review van Atkinson et al. (2007). Deelnemers vanuit families en/of gezinnen worden enkel mee in beschouwing genomen als externe professionals als zij participeren vanuit een georganiseerde achterban (cf. Methodologische verantwoording). Dit verklaart mede waarom we beter spreken over interorganisationale dan over interschoolse samenwerking.

De actoren zijn schoolexternen of zelfs onderwijsexternen (bv. intermediaire organisaties, brugfiguren), waardoor partnerschappen tussen scholen(gemeenschappen) en deze met pedagogisch begeleiders of beroepsgenoten slechts mogelijke actoren zijn en niet gelden als literatuurstudieafbakening.

Ten eerste: het lukt **niet om het onderzoeksonderwerp op actorenvak af te bakenen op lid van de onderwijsgemeenschap en/of op lid van het schoolteam** met wie er schoolintern een taakverdeling is afgesproken. Er is bij de samenwerking met die externen sprake van een **collectieve drijfveer** om de onderwijskwaliteit en om het leren van hun leerlingen te versterken en/of bevorderen. Bovendien is er als het ware **een intentieverklaring tot collectief leren en ontwikkelen**. De externen bieden een klankbord en brengen ideeën samen, mogelijks vanuit inhoudsexpertise of domeinconsensus (zie infra).

Ten tweede: er wordt a priori **geen uitspraak gedaan over waar precies dit collectief leren** zich afspeelt. We hebben geen gestandaardiseerde context of locatie voor ogen. Externe professionals van buiten de schoolorganisatie kunnen het schoolteam op de werkplek (on-site) vervoegen met hun expertise en ervaring (bv. nascholingsinstanties, een pedagogisch begeleider of een lerarenopleider), maar het is lang niet de enige verschijningsvorm met kansen op transfereffecten van professionalisering (Merchie et al., 2016).

Ten derde: het is niet zo dat de externe eenzijdig in de rol van procesbegeleider functioneert. Voorliggend onderzoek **bakent niet af (en focust al evenmin) op de vormen van sturing** die een netwerkbenadering veronderstelt. We percipiëren de externe professional niet als automatisch deel uitmakend van een netwerk. In dit onderzoek bestuderen we kortom school- en/of onderwijsexterne actoren (1) van allerlei aard en die al dan niet tot een netwerk behoren, (2) die in allerlei verschillende contexten collectief leren met schoolteamleden (3) en waarbij niet noodzakelijk sprake is van procesbegeleiding. We richten ons op externe professionals die op diverse wijze instromen in samenwerkingsverbanden en willen komen tot doelgerichte samenwerkingsresultaten in het basisonderwijs en/of secundair onderwijs. Typisch Vlaamse leerpartners als pedagogische begeleiders, CLB-medewerkers, begeleiders van prioritaire nascholingen en lerarenopleiders vormen daarbij mogelijke externen maar niet de enig mogelijke externen als het gaat om collectief leren van schoolteams.

In de vorige paragrafen (1.1, 1.2, 1.3) is meer ingegaan op bovenstaande conceptnuances die gelden als theoretisch kader voor dit literatuuronderzoek. Bovendien is daar vanuit het complexe samenspel tussen individu, organisatie en netwerk de basis gelegd om buitenschools leren te hertalen naar **collectief leren via samenwerking met externe professionals**. Hoofdstuk 3 start met een **actoreninventarisatie** bij collectief leren via samenwerking met externe professionals. Veel aandacht gaat naar deze hoofdvraag: Wie zijn de externe en interne partners die samenwerken? Er blijkt een grote variabiliteit te zijn in de partners waarmee leraren en schoolteams onderzoeken, professionaliseren, onderwijzen, opleiden en evalueren. Nadien wordt er in nieuwsgierige vraagvorm verdiepend ingegaan op waar, wanneer en hoe wie vanuit welke optie kan instromen in een soort partnerschap. Bovendien, wat wil wie realiseren met de doelgerichte samenwerking?

Concluderend, collectief leren vereist een brede, transversale kijk op actoren die een rol (kunnen/willen) opnemen inzake samenwerkingsverbanden met externen.

## Hoofdstuk 2: Methodologische verantwoording

Om tot een uitgebreid overzicht te komen van studies naar de samenwerking met (onderwijs)actoren buiten de eigen schoolcontext is een aantal zoekstrategieën gehanteerd.

Tijdens de zomermaanden van 2018 zijn handboeken, mastertheses, onderzoeksprojecten en artikels vanuit Vlaamse en Nederlandse invalshoek geraadpleegd als eerste oriëntering. De onderzoekers wilden het werkwoord en zelfstandig naamwoord 'netwerken' conceptueel verkennen door deze zoekterm o.a. met samenwerking, schoolextern, leren(d), collectief, onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling te combineren. Er is in het najaar van 2018 systematisch verder gezocht met **elektronische databanken** die internationale bronnen borgen en bundelen. Hierbij is in de inductieve fase gebruik gemaakt van Web of Science, Scopus, ERIC, Google Scholar en Ebsco. De belangrijkste gehanteerde **zoektermen** zijn: external, collaboration, network, collective learning, learning communities, inter-school, professional development, school improvement, interprofessional, interorganisational, co-creation en external facilitator. Equivalenten van deze termen en meer specifieke termen die betrekking hebben op leeromgevingen als leergemeenschappen, lerende organisatie, netwerklernen, enz. werden ook gehanteerd bij het zoekproces.

Voor de **selectie** van studies, voor de afbakening van het onderzoeksonderwerp, zijn de volgende **criteria** gehanteerd:

- De wetenschappelijke studie is gepubliceerd tijdens de periode 2000-2018. Theorievorming die afbakt op het conceptuele, m.a.w. op het definiërende, kan verder in de tijd teruggaan.
- De publicatievorm is een peer-reviewed tijdschriftartikel, een reviewstudie, een congresproceeding of een handboek.
- De schrijftaal is Engels of Nederlands, bijgevolg is de literatuurstudie gericht op nationale en internationale literatuur.
- We bestuderen leraren in alle fasen van het professionele continuüm (leraren in opleiding, startende leraren en leraren met ervaring) in basisonderwijs en secundair onderwijs; eenzijdige hoger onderwijs interventies vallen bijgevolg buiten de selectie.
- 'Outdoor education' of 'out-of-school learning environments' of 'bewegend leren in de buitenlucht' of 'omgevingsonderwijs' is niet hetgeen we bedoelen met buitenschools leren. Leren van en met anderen buiten de eigen schoolorganisatie valt in ons geval niet a priori te verstaan vanuit de locatie, werkvorm of vakdidactiek. Als er om een of andere reden in een studie toch sprake is van een leeruitstap of extra-muros activiteit dan wordt die benaderd vanuit leerkrachtperspectief en op samenwerkingsniveau, m.a.w. het concept collectief leren in acht nemend.
- Staat buitenschools leren als term vermeld dan bedoelen we hiermee: collectief leren via samenwerking met externe professionals.

- Staat collectief leren als term vermeld dan kan dit tweërlei opgevat worden: als een proces- en als een uitkomstvariabele.
- Externe professionals worden bij voorbaat ruimer opgevat dan zij die structureel deel uitmaken van de scholengemeenschap en de pedagogische begeleidingsdienst. Aanvullend op deze actoren kunnen bijvoorbeeld academici, lerarenopleiders, (boven)lokale besturen, bedrijfsafgevaardigden, CLB-medewerkers, brugfiguren, nascholingsorganisaties en diversiteitscoaches betrokken worden in een schoolorganisatieoverstijgend samenwerkingsverband dat collectief leren beoogt. Er worden contacten gelegd met externen en er wordt mee samengewerkt, in en als groep. Verwijzend naar diverse beweegredenen voor collectief leren verruimen we het inter-scholen concept naar het inter-organisatie concept. Wanneer sprake over familie of ouders dan wordt daar een georganiseerde achterban bij bedacht als gespreksforum (bv. ouders voor inclusie vzw).
- Zowel quasi-experimentele als casestudies, als kwantitatieve en kwalitatieve studies komen in aanmerking, zolang het design en de methode van de studie voldoende is uitgewerkt en verantwoord is om met enige mate van zekerheid iets taak-, relatie- en/of groeigericht te kunnen zeggen over onderwijsactoren die bewust leerprocessen doormaken met professionals buiten de eigen schoolorganisatie.
- De studie hoeft niet verplicht te rapporteren over leereffecten die persoonlijk, relationeel, beleidsmatig en/of organisatorisch van aard zijn voor de betrokkenen. De brede literatuurverkenning richt zich op het vinden van literatuur over de samenwerkingsverbanden van onderwijsprofessionals in het algemeen.
- Anderzijds, implicaties en opbrengsten van collectief leren (incl. bijhorende randvoorwaarden en succesfactoren) worden met bijzondere aandacht gelezen om deze in verband te kunnen brengen met o.a. het onderwijsconcept 'schoolontwikkeling'. Een dergelijke procesvraag zal opgepikt worden in de meervoudige gevalsstudie: vanaf wanneer en hoe heeft collectief leren een gunstig terugkomeffect voor de eigen schoolorganisatie?

Uiteindelijk zijn er 60-tal studies overgebleven. Via het zoek- en analyseproces is geleidelijk aan een clusteroverzicht met indicatoren ontwikkeld, waarin onder andere kennisconstructie is opgenomen inzake meerdere actoren en verschijningsvormen, beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties van samenwerkingsverbanden. De theorievorming is o.a. gebaseerd op het **conceptueel kader van collectief leren**, aangevuld met data komend van onderwijs, welzijn, HR en vorming. Deze interdisciplinaire inzichten dragen bij tot de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwde globale visie op professionalisering van leraren, op collectief leren via samenwerking met schoolexterne (onderwijs)professionals. Een theoretische houvast blijkt de netwerkbenadering te zijn in de internationale literatuur, dewelke stuurt op samenwerken in functie van individuele en collectieve leerprocessen. Deze interpretatieve bril wordt meegenomen in het geheel van voorliggend literatuuronderzoek, zonder er eenzijdig op te gaan focussen.

Ook het beleid heeft het belang van partnerschappen en netwerklernen al opgepikt. Daarom is er aanvullend via Edulex en Google gezocht naar **beleidsrapporten en regelgeving** aangenomen door bijvoorbeeld de plenaire vergadering van een Vlaams overheidsinstituut. De belangrijkste gehanteerde zoektermen zijn: professionalisering, participatie, netwerk, leergemeenschap, partner, samenwerking, extern, kennisdelen. Ministeriële omzendbrieven, VLOR-adviezen en

decretenbundels vormen een aanvulling op de eerdere studies in die zin dat de digitale documenten actuele **opportunities en stimulansen van overheidswege** expliciteren omtrent samenwerken met professionals buiten de eigen schoolorganisatie. In het kader van o.a. duaal leren, leerlingenbegeleiding en de generalistische benadering van zorg en ondersteuning, bestuurlijke optimalisatie, kwaliteitsontwikkeling, Europese actieprogramma's en onderwijsvernieuwing blijkt het wenselijk om als schoolteam duurzame bruggen te bouwen en/of gezamenlijke verantwoordelijkheden te onderhouden met schoolexternen. Het valt op dat tegelijkertijd met de zoektocht naar beleidsaanbevelingen beweegredenen voor collectief leren sterk aan bod komen.



# Hoofdstuk 3: Actoren in de samenwerking met externe professionals

## 3.1 Variabiliteit in externe partners: een actoreninventarisatie

Voor März et al. (2017) spelen externe partners een cruciale rol bij het duurzaam vernieuwen. Enerzijds brengen ze gelaagdheid in expertise binnen in de school (producttaak), anderzijds sociaal kapitaal (relationele taak). Uit de reviewstudie is gebleken dat bepaalde externe partners (zoals coaches, intermediaire organisaties, niet aan onderwijs gerelateerde partners) vooral een relationele taak te vervullen hebben, eerder dan de rol van inhoudelijk expert. Om het proces van duurzaam vernieuwen te bevorderen, moet vermeden worden dat deze externe partners volledig verantwoordelijk zijn voor het ontwikkelen en uitvoeren van de innovatie. Immers, de studie benadrukt het belang van eigenaarschap bij leraren en de transfer van externe verantwoordelijkheden en expertise naar het schoolteam zelf. Hiervoor kunnen dergelijke externe actoren het best functioneren als zogenaamde boundary spanners of brugfiguren (März et al., 2017). Sociaal kapitaal verwijst naar de sociale relaties die iemand heeft en de hulpbronnen en voordelen die deze sociale relaties met zich kunnen meebrengen. Vanuit dit perspectief is het volgens Ugurlu (2016) van belang om nieuwsgierig te zijn naar welke partners mogelijks ontbreken, om structurele gaten in het partnerschap te ontdekken.

Een **actoreninventarisatie** maakt duidelijk dat er een grote variabiliteit in externe partners mogelijk is. We spreken over een veld met vele spelers die van de samenwerking een leerproces willen maken. Partnerschappen met meerdere belanghebbenden (multi-stakeholderspartnerschappen) worden aangegaan. Vooral het in kaart brengen van onderlinge afhankelijkheden en vervangbaarheden blijkt cruciaal te zijn bij actoranalyse, meerdere auteurs gaan er theoretisch op in. Actoren worden betrokken omdat ze beschikken over een hulp- of machtsbron die van betekenis is voor het issue, het onderwerp, de inhoud (Suijs, 1999).

Gehre (zoals geciteerd in Suijs, 1999) maakt actorenclusters op 'positie' door te spreken over kernactoren (deelname, invloed), contextactoren (af en toe betrokken bij overleg), verankeringsactoren (invloed, legitimiteit) en omkaderingsactoren (ondersteuner, betrokken) in een interorganisationeel netwerk. De **kernactoren** hebben een strategische positie op het kruispunt van relaties. Ze hebben disproportioneel veel invloed op en toegang tot relaties en de uitwisseling van middelen. Korenhof et al. (2010) hebben het over actoreneigenschappen in een netwerk. Graad is het aantal verbindingen per actor. Betweenness kijkt naar de doorgeeffunctie in een netwerk. Closeness gaat over het aantal stappen waarbinnen je iemand anders kan bereiken. De centraliteit wordt bepaald door voorgaande drie en blijkt 'bij een hoge individuele mate van' veel te zeggen over het openstaan voor nieuwe ontwikkelingen. Blankestijn (2015) meent dat interdependente netwerkactoren hun strategie bepalen op basis van hun percepties of referentiekader en daardoor verschillende ideeën over problemen en oplossingen hebben.

De literatuur m.b.t. schooloverstijgende samenwerkingsverbanden vermeldt voornamelijk de combinatie van leraren met leraren, beroepsgenoten die samen professionaliseren, onderzoeken, onderwijzen, opleiden en/of evalueren (Hoffman, Dalhman & Zierdt, 2009; Daniels et al., 2007; Pianta et al., 2008; Ermeling & Yarbo, 2016). Schiff et al. (2015) beklemtoont dat de samenstelling van **teacher teams** kan bestaan uit beginnende leerkrachten en/of ervaren leerkrachten die tijdens de initiatieven gericht zijn op resp. inspiratie en elaboratie. März et al. (2017) waarderen het opzetten van eenvoudig onderwijskundig actieonderzoek en spreken over ontwerpteams met beroepsactieve leerkrachten als kernactoren. Wanneer het in het bijzonder gaat over leraren secundair onderwijs die gegroepeerd worden op basis van domeinconsensus en dus gedeelde inhoudsexpertise dan faciliteert deze organisatievorm ‘outside context expertise’ (OCE) die kennisverdiepend werkt (Ermeling & Yarbo, 2016) en extern mentorschap (Hobson & McIntyre, 2013). Van ervaren vakleerkrachten wordt impliciet verwacht dat ze praktijkvernieuwend kunnen samenwerken in welomschreven projecten of scholenoverschrijdende vakgroepen (Schelfhout, 2018; Bantwini, 2009; Beveridge, Gore & Mockler, 2017). Echter, de beste teams (incl. externen) zijn niet noodzakelijk de teams met de meest gespecialiseerde kennis. Samen iets maken zou wel eens meer een succesfactor kunnen zijn. Dit spanningsveld betreft de producttaak versus de relationele taak waarvan hierboven sprake in het kader van een onderwijsinnovatie duurzaam bestendigen (März et al., 2017).

Net zoals er homogene netwerkgroepen of leergemeenschappen bestaan tussen leraren onderling komen die ook voor onder **leidinggevenden** en lokale schoolbesturen (Hatcher, 2014; Hoffman, Dahlman & Zierdt, 2009). Vaak overleggen directies met schoolexterne beroepsgenoten over onderwijskundig en transformatief leiderschap (März et al., 2017; Schelfhout, 2018) en over curriculumbeleid. We lezen aanbevelingen om de beleids- en institutionele coherentie voor duurzame netwerken in onderwijs te versterken via beleidsruimte en leiderschap.

Er bestaat veel empirische evidentie over **leerkrachten oproepen als beleidsactoren**. Regelmatig gaat de methodologie dan richting ontwerponderzoek en vaak heeft het netwerk een managementteam en/of adviescommissie (Johnson & Rakestraw, 2015). Leerkrachten komen op uitnodiging bijeen in regionale klankbordgroepen en de participatieve inbreng wordt cyclisch teruggekoppeld naar het beleid; de opdrachtgever en coördinator op bovenlokaal niveau (Laferrière et al., 2012; Alfrey, O’Connor & Jeanes, 2017; Brown, 2010; Ellison et al., 2018; Heineke, Ryan & Tocci, 2015; Roberts-Holmes & Bradbury, 2017). Gehre (zoals geciteerd in Suijs, 1999) zou de overheidsbetrokkenen wellicht verankeringsactoren noemen.

Er is heel wat wetenschappelijke evidentie over partners die samen met leraren en schoolteams onderzoeken. Internationale literatuur bevestigt de bereidwillige samenwerking tussen **academici en leraren** op de werkplek. De win-wins tussen universiteiten (incl. lerarenopleidingen) en scholen neigen vaak naar actieonderzoek en reflectieve afstemming bij domeingebonden curriculumaanlegenheden (Hoffman, Dalhman & Zierdt, 2009; Maher, Schuck & Perry, 2017; Beveridge, Gore & Mockler, 2017; Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Mockler, 2013). Lerarenopleidingen worden uitgedaagd om professional development schools (PDS) te zijn die stagementorschap en supervisie op een getrainde en gestructureerde manier aanpakken op locatie

(Theiss & Grigsby, 2010; Johnson & Rakestraw, 2015). In dit verband mag het hebben van raamovereenkomsten met een lerarenopleiding door de betrokkenen van een stageschool niet verward mag worden met deelname in een kennisnetwerk. Het komt terug dat dit laatste o.a. reflectieve dialoog, bronnen, verantwoordelijkheden en evaluatierondes verlangt.

Ook **leraren in opleiding** kunnen via werkplekleren onderwijsvernieuwing (bv. engineering design) faciliteren en dus dankbare partners zijn van leraren en hun beleidsondersteuners (Parker, Kruchten & Moshfegian, 2017; Heineke, Ryan & Tocci, 2015). In deze paragraaf komt het erop neer dat schoolexterne mentoren en rolmodellen inspireren en hun academische achterban aanreiken, zodat iedereen zich verder kan ontplooien.

Out-of-school netwerkdeelname is verder populair binnen kunstenunderwijs (Burnaford, 2009; Daniels et al., 2007; Malm, 2015) en buitengewoon onderwijs. Schiff et al. (2015) verduidelijkt dat de netwerken door en voor deze **specifieke doelgroepen** anders kunnen zijn: meer vrijwillig en informeel, kleinere groepsgrootte, meer online, werken vanuit kracht. De gedragen themazetting omtrent gelijke onderwijskansen en inclusie werkt verbindend, bv. casuïstiek van kinderarmoede, incl. stress en trauma's op school, geeft aanleiding tot interschoolse samenwerking die aanhoudt (Pianta et al., 2008; Biddle, Mette & Mercado, 2018; Atkinson et al., 2007). Vesterinen et al. (2017) behandelen interprofessioneel pedagogisch samenwerken binnen boundary-crossing contexts. De betrokken actoren zijn leerkrachten en out-of-school partners die zich uitgedaagd voelen in het werken met sociaal verwaarloosde kinderen met behulp van identificatie als leermechanisme. In het lopende Vlaamse onderzoeksproject Potential (2018) zijn er professionaliseringstrajecten voor kernteams van scholen en lerarenopleidingen gemaakt. Onder andere deze twee doelstellingen komen aan bod in het lerend netwerk dat omkaderd en ondersteund is door een externe coach: (1) samen reflecteren over onze eerste stappen naar een inclusieve leeromgeving die kwaliteitsvol onderwijs wil bieden aan alle leerlingen en (2) samen denken wie of wat onze leeromgeving nog inclusiever kan maken en welke volgende stappen we willen zetten.

In tegenstelling tot de literatuur m.b.t. teamteaching (Meirsschaut & Ruys, 2017) wordt in de netwerkliteratuur de samenwerking met andere onderwijsprofessionals ruim verkend i.f.v. collectief leren. We hebben het hier over schoolexternen die niet per definitie een opleidingsachtergrond hebben als leraar maar wel een georganiseerde achterban. **Omkaderingsactoren** kunnen zich intentioneel verenigen in homogene of heterogene groepen (bv. met teacher teams en universiteiten) en bijgevolg evolueren naar kern- of lidactoren (Suijs, 1999). We bedoelen kennisdeling met leden van schoolteams door mediatheekmedewerkers, ICT-experts en de software-industrie (Maher, Schuck & Perry, 2017; Latham et al., 2016), familie (Fehrer & Leos-Urbel, 2016, Hoffman, Dalhman & Zierdt, 2009), uitgeverijen, enz. Publiek-private partnerschappen komen echter beperkt voor in de netwerkliteratuur. Fehrer en Leos-Urbel (2016) wijzen op eventuele traagheid in de samenwerking met context- of omkaderingsactoren en leggen causale linken met de soms moeilijk te vinden common focus. De studie van Ugurlu (2016) wijst erop dat de connecties tussen onderwijsorganisaties sterker zijn dan met niet-onderwijsorganisaties.

Specifiek voor de Vlaamse context vermelden we ook nog de interschoolse samenwerkingsverbanden in het kader van opgelegde deelname aan een '**incentivized**' netwerk' zoals een scholengemeenschap (Feys & Devos, 2015), ingebouwde samenwerking met Centra voor

Leerlingenbegeleiding, en het terecht kunnen voor dienstverlening en **procesondersteuning** bij een vaste, netgebonden pedagogisch begeleider (Mrvar & Mazgon, 2017; Giuliani, 2017; Schelfhout, 2018; Griffen & Hallet, 2017).

## 3.2 Governance fit als partnerschapsdimensie

*Zijn de omgangsvormen en spelregels voor degelijk bestuur en toezicht duidelijk? Is er een gerichtheid op hulp- en/of machtsbronnen? Is er sprake van willen delen? Wat is het netwerkissue? Wat zijn de afhankelijkheden tussen de actoren?*

Het lezen over network governance fit als partnerschapsdimensie (Hargreaves, 2010; Provan & Milward, 2001) inspireerde ons om de **5W1H of Kiplingmethode** (Kipling, 1902) toe te passen op de actoreninventarisatie. De 5W1H-methode helpt om op korte en eenvoudige wijze vraagstelling te benutten bij het verkennen van een samenwerkingsverband met externe professionals. Daarenboven, 5W1H verheldert mogelijke afhankelijkheden tussen actoren in een professionele context. Suijs (1999) beklemtoont dat diverse actoren 'afhankelijk' worden betrokken in een netwerk omdat ze beschikken over een hulp- of machtsbron die van betekenis is voor het issue of onderwerp: een materiële bron, kennis en vaardigheden, positie- en functiemacht, relaties, identiteit en imago, enz.

*I keep six honest men  
They taught me all I knew  
I call them What and Where and When  
And How and Why and Who  
Uit 'Just so story', 1902, Rudyard Kipling*

De meest courante indeling over **WAAR** er collectief geleerd wordt met schoolexterne professionals gaat over **face-to-face en/of online**.

*Waar vindt het samenwerkingsverband plaats, waar heeft het bestaansrecht? Waar ontmoeten en verrijken we elkaar met onze diverse kennis en ervaringen?*

De meeste studies over samenwerkingsverbanden met externen koppelen netwerken, allianties, leergemeenschappen of partnerschappen aan een face-to-face leeromgeving, al dan niet op verplaatsing dus buiten de eigen schoolmuren. Een toenemend aantal onderzoekers (Stevens, 2007; Schodts, 2009; Van den Beemt et al., 2015; Wyatt-Smith et al., 2008; Laferrière et al., 2012) benut daarnaast de deel- en ontwerpkanalen van computer-supported-collaborative-learning (CSCL). Voor het bundelen en borgen van hulpbronnen (bv. lesplannen, administratie, denkkaders) wordt bijzonder vaak beroep gedaan op online deelplatforms, kenniscentra of communities (Van den Beemt et al., 2015; Potential, 2018). Video- en teleconferencing trekken actieonderzoek meer naar het synchrone en regionale samenwerken (Wyatt-Smith et al., 2008). Online fora naar asynchrone kennisconstructie en educational design tussen landenpartners (Laferrière, Law & Montané, 2012). Korenhof et al. (2010) laten de heterogene deelnemersgroep aan nazomerscholen

netwerken via online contactenkaarten. Pianta et al. (2008) trekken de kaart van de individuele feedback op praktijkvoorbeelden die geüpload worden achter groepslogin. De feedbackgever is een externe (on)bekende collega die onbevangen en van op afstand meedenkt. Hun mixed-method onderzoeksresultaten in het kleuteronderwijs geven aan dat collegiaal consult online met mondelinge en schriftelijke inbreng over leerkracht-kind interactiestijlen, de niet-geïndividualiseerde web-only bronnenarchivering versterkt. Schiff et al. (2015) werpen hun blik op de grotere bereidheid van 'special needs'-leerkrachten om schooloverstijgend online te gaan samenwerken. De CSCL-aanpak houdt hun betrokkenheid en gevoel van eigenaarschap op peil.

**WANNEER** er wordt samengewerkt met schoolexterne professionals heeft te maken met de loopduur, de contactfrequentie en de permanente of occasionele aanwezigheid van **opvolgingsstructuren** binnen het samenwerkingsverband.

*Wanneer kunnen we waarmee bezig zijn?*

Vele auteurs komen erop uit dat duurzaamheid van het partnerschap een langere duurtijd veronderstelt van de samenwerking. De artikels van Johnson en Rakestraw (2015), Sai-rat, Tesaputa en Sriampai (2015) en Schiff et al. (2015) suggereren een voorkeur voor stabiele netwerkstructuren die verbintenissen tussen actoren bestendigen vanuit flow (Rauch, 2013). Hier komt het op neer: investeer in tijd en continuïteit. Bovendien: het is pas een meerjarenprogramma dat een bijdrage levert aan schoolontwikkeling (Schaap & De Bruijn, 2015). Merchie et al. (2016) zijn het hierover eens: langere professionaliseringstrajecten van minstens 20 contacturen hebben een veel grotere impact dan korte vormingen. Hargreaves (2010) benoemt de schaal van partnerschapsactiviteiten als de mate van actie over een bepaald tijdsbestek, binnen een meerjarenplan dat lange termijn ontwikkeling van de teamleden borgt. Het neemt immers tijd in beslag om het partnerschap te zien evolueren van 'beginning' over 'developing' en 'embedding' naar 'leading'. Fehrer en Leos-Urbel (2016) verlangen commitment in community schools (naast comprehensiveness, collaboration en coherence): duurzame samenwerkingsengagementen op basis van een gedeelde visie en gedragen doelen. Korenhof et al. (2010) spreken over de intensiteit van kennisuitwisseling en koppelen dit vooral aan actorenverbindingen die dynamisch zijn. In ditzelfde verband heeft Ugurlu (2016) het over vijf densiteitsniveaus en de flexibele netwerk grootte, James en McCormick (2009) spreken over sterke en zwakke linken, Laferrière en collega's (2012) over de doorgroeikansen van informatie-uitwisseling naar integratie en co-design. Duffy en Gallagher (2017) brengen een continuüm in met zes stadia, gaande van scholen in isolatie naar symbiotische partnerschappen met duurzame wederkerige betrokkenheid en afhankelijkheid. Uit de studie over hoe leerkrachten werken en leren in (schoolinterne) professionele leergemeenschappen van Vanblaere en Devos (2015) blijkt dat aandacht voor formele opvolgingsstructuren noodzakelijk is naast spontane initiatieven die groeien uit het team en aansluiten bij directe behoeften. Hierbij aansluitend geeft Suijs (1999) aan dat er steeds een kans bestaat dat onvoorspelbaarheid en toeval de toon zetten in een interorganisationeel netwerk. Dit gegeven van flexibiliteit en verandering kan logischerwijs invloed hebben op tijdsaspecten en stuurbaarheid.

Tot slot, ook in de review van März et al. (2017) zijn er interessante categorieën gebruikt die verband houden met de duurzaamheid van een partnerschap: het belang van convergentie; formele en informele interacties; sterkte van de interacties: zwakke en sterke verbindingen; diepte

van de interacties: diepgaande en oppervlakkige interacties; mate van expertise, breedte van het netwerk en schoolexterne netwerken: meerlagig partnerschap; product- en relationele taak en kort- en langdurende partnerschappen. Doorheen de tekst komen alle categorieën aan bod. Het valt op dat vele andere auteurs beschrijvend en vergelijkend aan de slag gaan met de items.

Collectief leren gaat ook over de vraag **HOE** je mensen rond een doel en missie samenbrengt. Samenwerkingsverbanden ontstaan soms spontaan of uit noodzaak; soms worden ze ook gestimuleerd of opgelegd door de overheid. Het Arrow-Roots-model (Opstaele & Vienne, 2018) biedt een overzicht van 10 domeinen die iets meegeven over hoe de complexe samenwerking tussen organisaties succesvol maken. De grote onderliggende idee van de auteurs is dat netwerken kunnen geprofessionaliseerd worden.

Aan de slag gaan met het Arrow-Roots-model betekent ingaan op o.a. deze hoe-vragen:

*Hoe werken we samen? Hoe organiseren we ons? Hoe zorgen we voor een leercultuur? Hoe kunnen we spanningsvelden bij het omgaan met verschillen constructief benutten? Hoe doen we recht aan het samenspel individu, organisatie en netwerk? Hoe verleggen we onze focus op individuele prestatie en concurrentie met anderen naar samenwerking met respect voor ieders unieke vermogen om bij te dragen?*

Op welke manier schoolintern en -externen elkaar professioneel vinden blijkt veel te maken te hebben met **autonomie** of eigenaarschap van inhoud en proces (Merchie et al., 2016). Vaessen, van den Beemt en de Laat (2014) koppelen autonomie aan (in)formele mechanismen, Warren in Suijs (1999) aan het niet dan wel delen van hulp- en machtsbronnen: infrastructuur, middelen, personeel, kennis, identiteit, relaties, leiderschap. De samenwerking tussen organisaties kan zich bijgevolg veruiterlijken in marktstructuren, coalitiestructuren, federatieve structuren of eenheidsstructuren, in dewelke de (externe) actoren kunnen verschillen op vlak van gelijkwaardigheid in belangen. De organisatie en coördinatie op punt stellen betekent ook nadenken over een **win-win aanpak**. De variatie in incentives die we exemplarisch lezen bij Johnson en Rakestraw (2015) betreft financiële middelen, professionele ontwikkeling, een symposium dinner, een teacher mentor award. Feys en Devos (2015) bestuderen incentivized netwerking binnen scholengemeenschappen. De hoe-vraag wordt in meer detail uitgewerkt bij de randvoorwaarden, maar ook bij beweegredenen en implicaties komt ze onderliggend aan bod.

**WIE** als actor deelneemt aan het schoolexterne samenwerkingsverband om collectief te leren hangt af van de **initiatiefnemer(s)** en bijgevolg van de **instroomoptie(s)** en **-attitude(s)**.

Deze deelvragen zijn aan de orde:

*Welke cruciale partners kiezen we en welke (al dan niet wisselende, al dan niet gelijkwaardige) posities nemen ze in ten aanzien van een concreet doel of project? Met welk mandaat zit wie aan tafel en hoe verloopt de communicatie en terugkoppeling naar de achterban? Welke attitudes staan centraal bij vrijwel alle actoren? Wat maakt dat je openstaat voor collectief leren? Wie zijn de belangrijkste actoren bij het besluitvormingsproces en bij het maken van afspraken?*

Voor de bepaling van instroomopties vormt het bestaan van een samenwerkingsrelatie tussen een persoon en minstens één schoolexterne het vertrekpunt. Meerdere instroomopties kunnen worden onderscheiden:

- Regionaal, lokaal
- Internationaal
- Vrijwillig of opgelegd
- Vrijblijvend, passieve dan wel actieve deelname
- Individueel of collectief
- Gelijkwaardigheid

Partnerschappen 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; Vanblaere & Devos, 2015) komen in de literatuur vaker voor dan op initiatief van leerkrachten zelf (Odenthal et al., 2011). De vraag welke actor beslissingen neemt en verankert gaat o.a. over daartoe een rol of bevoegdheid hebben in de interorganisatorische samenwerking. De structuurtypologie van Warren (Suijs, 1999) geeft via een continuüm aan dat **feitelijke en formele besluitvorming** zowel individueel als samen kan verlopen, liefst meer vanuit concrete doelstellingen geformuleerd door actoren en minder vanuit organisatiebelangen. Schiff et al. (2015) komen met het resultaat dat een sterk formeel binnenschools netwerk hebben interdependent is met het hebben van informele en buitenschoolse netwerken. James en McCormith (2009) gaan sterk conceptueel in op formele en informele mechanismen in netwerken. Hetzelfde geldt voor Verbiest (2002) inzake professionele leergemeenschappen. Vaessen, van den Beemt en de Laat (2014) voegen aan de opdeling (in)formeel interactie-effecten toe van leerkrachtautonomie, professionele ontwikkeling en management. Informele bottom-up mechanismen omvatten volgens de auteurs spontaan leren (cf. zelfsturing), intrinsieke motivatie en een permissieve of toegeeflijke organisatie en worden best gebalanceerd in lijn gezet met het formele.

Beweegredenen die gaan over bestuurlijk gecoördineerde continue professionele ontwikkeling neigen regelmatig naar partnerschappen met een **regionale instroom** (Bantwini, 2009; Schodts, 2009; Rauch, 2013). Lokale regie wordt hierbij verondersteld (Opstaele, Van der Sypt & Vanassche, 2018). De **internationale instroom** vinden we terug bij de Europese actieprogramma's, e-Twinning (Crawley & Gilleran, 2011; Kanari & Potamias, 2011) en interlandelijk co-design thinking (Laferrère et al., 2012). Ugurlu (2016) en Rauch (2013) vermelden de **vrijwillige instroom** in hun partnerschapsinterventies en hebben het impliciet over drang versus dwang (Schollaert, 1999) en de kans die het eerste biedt op individuele reciprociteit, intrinsieke motivatie en vertrouwensgroei (Malm, 2015). Rauch (2013) vindt dat niet-gesancioneerde vetostelling mogelijk moet zijn in een regionaal netwerk. Kandidaatstellingsvereisten om te (mogen) zetelen in een netwerkcomité of een stuurgroep komen aan bod in het werk van Johnson en Rakestraw (2015) en bij Heineke, Ryan en Tocci (2015). Van den Beemt (2003) koppelt **vrijblijvende instroom** kort gezegd aan meer (kunnen) nemen dan geven. Schaap en de Bruijn (2015) menen dat voor professionele leergemeenschappen drie jaar amper voldoende is om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. **Collectieve participatie** van interne collega's in een samenwerkingsverband met externe collega's komt in de literatuur aan bod onder de vorm van cluster meetings (Jita &

Mokhele, 2014). Merchie et al. (2016) concluderen uit hun uitgebreide literatuurstudie o.a. dat de kans op transfereffecten verhoogt als leraren gezamenlijk deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven. Onderlinge interactie, samenwerking, teamteaching, overleg en feedback tussen interne en externe collega's zorgt voor een krachtige vorm van professioneel leren. Deze denkpiste rond 'continuous conversation' wordt veelvuldig toegepast in onderwijsonderzoek en HR-beleid. **Individuele instroom** gebeurt vooral vanuit een opleidingscontext van de betrokkene (Johnson & Rakestraw, 2015).

Wat is de bijdrage van elke partner in het proces en hoe gelijkwaardig staan zij ten opzichte van elkaar? De 'levende driehoeken' besproken in van Ginkel, Massa en Schut (2009) zijn helpend om samenwerkingsdynamieken zichtbaar te maken, om posities of **rollen** te regisseren. Hoe geven mensen in organisaties vorm aan verantwoordelijke samenwerkingsrelaties? De kern van de driehoek bestaat uit drie rollen die best door drie of meer mensen vertegenwoordigd worden: Initiator, Actor (uitvoerder) en Ondersteuner. Als deze drie rollen interacteren en samenwerken op een dialogische manier, ontstaat eigenaarschap en kan men vanuit zijn rol verantwoordelijkheid nemen. Als methodologische aanvulling geven we hierbij mee dat Meredith et al. (2017) onderzoekers aanraden om via sociale netwerkanalyse gericht op zoek te gaan naar de (sub)unit of analysis binnen collaboratieve schoolculturen. Hechte subgroepen hebben vaak gedeelde normen en gelijkwaardig gedeelde informatie. Ze kunnen complexe taken aan. Daarmee verwijzen we terug naar de eerder beschreven 'afhankelijkheden' die tussen samenwerkingspartners kunnen bestaan of ontstaan op basis van beschikbare hulp- en machtsbronnen (Suijs, 1999), hetgeen gelijkwaardigheid in het proces van collectief leren kan beïnvloeden.

De afbakening van **WAT** het buitenschools, collectief leren van leraren en schoolteams betreft heeft vrijwel steeds een educatieve focus. Een mogelijke valkuil is dat het leren secundaire aandacht krijgt ten opzichte van de (team)taak die voorligt. Flankerend onderzoek naar individuele en collectieve leereffecten is niet altijd gedekt in de netwerkliteratuur.

Deze deelvragen leiden tot betekenisverlening, creatieve werkvormen kunnen helpen om gedachten te beïnvloeden:

*Wat willen we samen realiseren? Wat hopen we te leren uit acties en reflecties? Wie of wat kan hierbij helpen?*

Schiff et al. (2015) diversifiëren netwerkdoelen als volgt: klasmanagement, inhoud, pedagogie, tools en technologie, integrale leerlingenbegeleiding. Op vlak van inhoud heeft **domeinconsensus** een grote aantrekkingskracht. Vaak blijkt dit een variabele te zijn die tot netwerksamenstellingen leidt. Brown (2010) en Hoffman, Dalhman en Zierdt (2009) buigen zich over English language learning en de grote discrepantie in achtergrondkennis wanneer er sprake is van een samenwerkingsverband met externe professionals, bv. leerkrachten als beleidsactoren in overleg met universiteiten. Jita en Mokhele (2014) en Latham et al. (2016) verenigen wiskunde en wetenschappen leerkrachten om het samen te hebben over gedecentraliseerde instructie. Malm (2015) buigt zich over vrijwilligers die deelnemen aan een kunstenfestival, Parker, Kruchten en Moshfegian (2017) hebben het over STEM-design in lagere scholen en Pianta et al. (2008) brengen kleuterleid(st)ers schooloverstijgend en online samen om praktijkvoorbeelden uit te wisselen



horend bij een taal- en geletterdheidscurriculum. Niet elk samenwerkingsverband heeft een praktijkgebaseerde actiegerichtheid en/of onderwijskundige **ontwerptaken** maar bij Hoffman, Dalhman en Zierdt (2009) en Parker, Kruchten en Moshfegian (2017) is dit wel zo. Kanthahaphum, Tesaputa en Weangsamoot (2016) en Maher, Schuck en Perry (2017) sturen aan op coöperatieve IT-creaties in lager onderwijs. März et al. (2017) bakenen de professionele netwerkactiviteiten die mogelijk leiden tot duurzame onderwijsvernieuwing graag af op dingen, op onderwijsartefacten. De diverse teams moeten zelf de ontbrekende kennis in huis halen en via de kunst van het samenwerken tot creatieve oplossingen komen.

# Hoofdstuk 4: Beweegredenen voor collectief leren via samenwerking met externe professionals

## 4.1 Inleiding

In de literatuur vinden we een behoorlijk aantal redenen terug om als lid van een schoolteam samen te werken met externe (onderwijs)professionals en bijgevolg collectief leren te ambiëren. In de marge: deze ambitie of dit belang wordt niet door alle actoren aanzien als een kernopdracht.

*Waar doen we het voor? Waarom?*

Dit is de onderzoeksvraag die dit hoofdstuk aanstuurt: “Voor welke leervragen/-doelen doen leraren en schoolteams beroep op welke externe (onderwijs)professionals?” In deze eerste onderzoeksvraag wordt gefocust op de beweegredenen van (leden van) schoolteams om samenwerkingsverbanden aan te gaan met schoolexterne partners: welke doelen, leer- of hulpvraag (al dan niet vanuit een gedeeld gevoel van urgentie binnen de organisatie) stimuleren tot samenwerkingsprocessen en eventuele leerprocessen in die samenwerking? ‘Beweegredenen’ zien we als argumenten om in te stromen in een samenwerkingsverband dat al bestaande is of pas ontstaat, al dan niet vanuit een doelgerichtheid. **Met een doelgerichtheid bedoelen we het taakgericht aan de slag gaan met een leerdoel, een leervraag, een nood, een wens of een praktijkprobleem.** Dit komt meer genuanceerd aan bod in de theoretische situering omdat er een dwarsverbinding gelegd wordt met verschijningsvormen van collectief leren.

We stellen vast dat het onderscheid tussen elementen die als beweegredenen benoemd kunnen worden en elementen die als implicaties van samenwerken omschreven worden soms moeilijk te maken is. Beide concepten liggen dicht bij elkaar: **een beweegreden die werkelijkheid wordt, is dan ook een implicatie.** Elementen die louter als voordelen, meerwaarde of effect van partnerschappen vastgesteld worden, beschouwen we als implicaties en hebben we in deze paragraaf niet opgenomen.

*Welke **strategische keuzes** worden er gemaakt in de onderwijsliteratuur die gaat over buitenschoolse samenwerkingsverbanden? Waarom overwegen schoolteams het om partnerschappen aan te gaan met schoolexternen?*

Hieronder geven we een overzicht van een 15-tal beweegredenen op taak-, relatie- en groeivolume volgens de indeling van Suijs (1999). Het onderscheid tussen deze drie niveaus is niet altijd even scherp te maken omdat de meeste beweegredenen met elkaar verbonden zijn vanuit vooruitgangsoptimisme en perspectieven zien. Bovendien is het streven naar kwaliteitsvol

onderwijs voor elke leerling vermoedelijk een hoger doel dat elke partner drijft. Samen maken we goed onderwijs, daar gaat het hier over.

Suijs (1999) koppelt de **taakdimensie** bij (interorganisationele) netwerken vooral aan het issue dat de samenwerking doet groeien en tot leeropbrengsten leidt vanuit werkopdrachten. Anderzijds geeft de auteur aan dat die logische en rationele argumentaties in vele gevallen pas ontstaan als legitimering na de initiële aantrekkingskracht tussen partners, na de zoekfase, na het verkennen van elkaars cultuur en capaciteiten. Dit laatste sluit nauw aan bij de **relatiedimensie** als procesvariabele en bij professioneel leren als cultureel schoolkenmerk. Vertrouwend op de sociale cohesie bouwen de betrokkenen de brug terwijl ze erop lopen. Werkwijzen worden verkend en er wordt gewerkt aan de kwaliteit van de interacties. De **groeidimensie** koppelt de auteur aan de veranderingsdynamiek en aan de kosten-baten analyse voor de afzonderlijke partners. Iedere partner in een netwerk is immers tegelijkertijd subject en object van de verandering (Suijs, 1999, p. 21). Blankestijn (2015) voegt een assumptie toe aan de relatiedimensie: een netwerk heeft institutionele eigenschappen d.w.z. interactiepatronen resulteren in institutionalisering van relaties tussen actoren. In het kader van een grote taakbetrokkenheid in kennisnetwerken spreekt Roelofs (2002) over procesgeoriënteerd kwaliteitsmanagement.

Diverse auteurs zien een doelbewuste fasering in de levenscyclus van een netwerk (Suijs, 1999; Leenheer, 1999; Hargreaves, 2010; Provan & Milward, 2001; Duffy & Gallagher, 2017). Op zijn beurt houdt deze parameter verband met de looptijd, de contactfrequentie en de opvolgingsstructuren binnen het netwerk (cf. 3.2 wanneer-item). We refereren hieronder naar Suijs (1999) om per dimensie beperkt in te gaan op dit cyclische, iteratieve ontwikkelingsproces.

## 4.2 Beweegredenen horend bij de taakdimensie

De leerlingendiversiteit in het leerplichtonderwijs neemt toe (Nevin, Thousand & Villa, 2009). Zowel leergemeenschappen als netwerken die het binnenschoolse overstijgen kunnen worden ingezet om tegemoet te komen aan **de generalistische benadering van zorg en leerlingenbegeleiding** (Leenheer, 2003; Schiff et al., 2015; Fehrer & Leos-Urbel, 2016; Biddle, Mette & Mercado, 2018; Lo, 2016). Voornoemde auteurs gaan in op de zoektocht van leraren om te kunnen inspelen op de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, al dan niet in het gewoon onderwijs. Full service schools of integrale kindcentra betekenen een grote verschuiving in de werkwijze van organisaties en instellingen die met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werken (Mitchell, 2015). Brede school sluit nauw aan bij de sectorcomplementariteit die aan de orde is bij o.a. schoolopbouwwerk. De kwaliteit van brede school wordt getoetst met aandacht voor drie zaken: diversiteit, verbindingen en participatie. Een bredeschoolwerking is een samenwerkingsverband 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). Schodts (2009, 2010) ziet in strategische netwerken van lokale scholen een verbeterkans voor in het bijzonder onderwijsloopbaanbegeleiding en leerlingenoriëntatie.

Andere taakplanning in een kennisnetwerk kan gaan over het samen organiseren van **werkplekieren, dual leren of stages** voor studenten in de lerarenopleiding of voor personeel voor onderwijs in de opleidingsschool (Vesterinen et al., 2017; Schelfhout, 2018; Roelofs, 2002). Volgens de laatste auteur komt actieonderzoek te pas bij werkplekieren.

Organisatie A kan wederzijds afhankelijk zijn van organisatie B omwille van hulpbron Y (Suijs, 1999). Hierbij wordt vooral verwezen naar het **uitwisselen en/of (her)ontwerpen van vakdidactieken, programma's, leermiddelen, inhouden of bronnen**. In de netwerkliteratuur is veel te vinden over het uitwisselen van best-practices rond pedagogie en praktijken (Johnson & Rakestraw, 2015; Van den Beemt et al., 2018; Jita & Mokhele, 2014; Bullough & Baugh, 2008; Grau et al., 2017) en over het afstemmen van doorlopende leerlijnen (Leenheer, 2003; Schelfhout, 2018; Ermeling & Yarbo, 2016). In de professionaliseringsliteratuur wordt gesteld dat een effectief professionaliseringsinitiatief o.a. focus legt op (vak)didactiek en op inhouden die leerlingen moeten leren (Merchie et al., 2016).

Een volgende beweegreden gaat over het kiezen voor partnerschappen met externen omwille van **tijdelijke projecten** (Beveridge, Gore & Mockler, 2017) of om **Europese actieprogramma's** uit te bouwen (Wyatt-Smith et al., 2008; Parker, Kruchten & Moshfeghian, 2017). In zijn vier denkstenen horend bij het 'self-improving school system', adviseert Hargreaves (2010) om inter-scholen partnerschappen in een breder, internationaal kader te plaatsen. De 3ID Labs aan de Arteveldehogeschool bieden een concreet voorbeeld aan. 3ID staat voor: internationaal, innovatief en intergenerationeel: om tot een doordachte en innovatieve oplossing te kunnen komen is een divers team een must.

Het issue dat de samenwerking een doel en actie geeft kan ook de leraar in de beroepsrol van onderzoeker-innovator zijn. Diverse auteurs geven aan dat samenwerkingsfora ontstaan of bestaan doordat leraren doelbewust de rol van **onderzoekende professional of actief onderzoeker** opnemen (Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Johnson & Rakestraw, 2015; Alfrey, O'Connor & Jeanes, 2017; Griffen & Hallet, 2017; van der Steen & Oolbekink, 2014). Dit om onderwijsvernieuwing te monitoren en verduurzamen op schoolniveau (März et al., 2017), ter kennisverbreding als individuele leraar (Schiff et al., 2015) of om bruggen te bouwen tussen school en universiteit (Hoffman, Dahlman & Zierdt, 2009; Johnson & Rakestraw, 2015; Maher, Schuck & Perry, 2017; Beveridge, Gore & Mockler, 2017; Glasswell, Singh & McNaughton, 2016).

**Decretale wensen** kunnen tot slot ook beweegredenen met een heldere taakdimensie zijn, we noemen ze hier drijfveren die beleidsmatig, vanuit bovenlokale overheden geagendeerd staan. We denken aan top-down verzoeken inzake professionalisering en deskundigheidsbevordering om met behulp van partnerschappen participatiemaatregelen te treffen (Ellison et al., 2018; Heineke, Ryan & Tocci, 2015) en om aan kwaliteitsontwikkeling te doen, geïnitieerd vanuit een duidelijke visie op integrale kwaliteitszorg en transfereffecten van professionalisering (Merchie et al., 2016; Schelfhout, 2018; Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Hatcher, 2014; Valckx, Devos & Vanderlinde, 2018). In ditzelfde verband verwijzen we exemplarisch naar Vlor-adviezen inzake participatie op school, prioritaire beroepskwalificatiedossiers en onderwijsinspectie 2.0. Ook Vlaamse onderwijsdecreten gethematiseerd op leerlingenbegeleiding, deeltijds kunstonderwijs,

duaal leren, leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, scholengemeenschappen, flankerend onderwijsbeleid, enz. hebben allen gemeen dat ze gericht samenwerken met externe organisaties aanmoedigen. Mogelijks gaan we zo stap voor stap richting de nieuwe Vlaamse (brede) school in **2030**, een 'learning park'. We stellen ons dit even voor: in 2030 gebeurt leren 24 uur per dag, 7 dagen op 7. De leerlingen werken in projecten direct samen met partners als bedrijven, woon- en zorgcentra, natuurbeheerders, buurt- en wijkcomités, overheden, culturele en welzijnsorganisaties (Onderwijs Vlaanderen, 2014). Zo staat het in de transitievisie **2050**: scholen worden omgevormd tot groeihubs open 7/7 en 24/24 voor de hele gemeenschap, verbonden aan bedrijven en andere lokale organisaties die hierbij ook hun deuren opengooien (Vlaamse Regering, 2018).

De **ontwikkeling van een netwerk** op basis van de taakdimensie behandelt Suijs (1999) als volgt. In de zoekfase wordt er georiënteerd op het issue, in de vormgevingsfase worden doelen en plannen opgemaakt, in de realisatiefase uitgevoerd en in de overgangsfase is het netwerkdoel hopelijk bereikt.

### 4.3 Bewegredenen horend bij de relatiedimensie

In de literatuur wordt vermeld dat leergemeenschappen kansen scheppen voor het ontwikkelen van **sociaal en professioneel kapitaal** (März et al., 2017; Fullan & Hargreaves, 1992; Ehlen, van der Klink & Boshuizen, 2016). De uitwisselmotieven gaan richting **co-creatie** (Leenheer, 2003; Barge et al., 2008; Ehlen, van der Klink & Boshuizen, 2016; Masselink et al., 2008), verbonden zijn met elkaar (Hatcher, 2014), de context rondom zich mee bepalen (Schodts, 2009), maar de concrete taakdimensie is aanvankelijk amper bepaald op thema en/of gepland in termen van doelen bereiken. In bepaalde studies wordt specifiek verwezen naar de **actoren voor wie buitenschoolse connecties faciliteren of verbeteren van belang is**. März et al. (2017), Johnson en Rakestraw (2015) en Schelfhout (2018) verwijzen naar beginnende leerkrachten en bijgevolg aanvangsbegeleiding. Feys en Devos (2015) vermelden leidinggevendenden die beleidsafstemming opzoeken, Burnaford (2009), Daniels et al. (2016), Malm (2015) en Schiff et al. (2015) behandelen de casuïstiek van leraren in kunstvakken. Beveridge, Gore en Mockler (2017) en Wyatt-Smith et al. (2008) vermelden het kritische vriend concept bij projectwerk. Een kritische vriend is iemand die dicht genoeg bij je staat, die je vertrouwt en die tegelijk kritisch kan meedenken over jouw doelen en acties, bv. een ex-coach, een ex-mentor, een vakcollega in een andere school.

In een aantal publicaties wordt doelgericht samenwerken met schoolexternen beschreven als een manier om **meer samenwerking en minder isolatie onder leerkrachten te realiseren**. Vooral wanneer er weinig 'content area peers' zijn binnenschools (Daniels et al., 2016; Schiff et al., 2015, Griffen & Hallett, 2017) telt de relatiedimensie. Schelfhout (2018) spreekt over het toenemende belang om op een netwerk te kunnen **terugvallen** in onderwijs. Feys en Devos (2015) juichen praktijkdeprivatisering en reflectieve dialoog erg toe maar stelden tegelijk ook vast dat er negatieve motivators bestaan voor het instromen in een professionele leergemeenschap (PLG) die opgelegd is. Deze hebben met triggers van vnl. extrinsieke motivatie bij de deelnemers te maken, o.a. lokale jobzekerheid bewaken, incentives ontvangen binnen een scholengemeenschap, conflictvermijding. 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 beïnvloedende rol. Deze items komen bijgevolg terug bij de randvoorwaarden.

De **ontwikkeling van een netwerk** op basis van de relatiedimensie behandelt Suijs (1999) als volgt: in de zoekfase leren partners elkaar kennen, in de vormgevingsfase krijgen verhoudingen tussen deelnemers vorm, in de realisatiefase worden ze geconsolideerd en in de overgangsfase zijn de deelnemers niet langer afhankelijk.

#### 4.4 Bewegredenen die horen bij de groeidimensie

Tot slot kunnen ook een aantal beweegredenen met focus op **verandercapaciteit en professionele en persoonlijke groei** de keuze voor collectief leren mee beïnvloeden. Partnerschappen met externe (onderwijs)professionals worden dan als middel gehanteerd om als schoolorganisatie in beweging te blijven, te reflecteren, te blijven leren en ontwikkelen.

De keuze voor het samenwerken met externe (onderwijs)professionals wordt soms a priori ingegeven vanuit de voorafname te zullen winnen in efficiëntie, zowel financieel als op vlak van personeel, infrastructuur, expertise. Vaak hebben partnerschappen die geïnitieerd zijn van overheidswege te maken met **bestuurlijke optimalisatie of schaalvergroting** (Verbiest 2002; Leenheer, 2003; Ugurlu, 2016; Van den Beemt et al., 2015; Hatcher, 2014; Whitty & Wisby, 2016; Bullough & Baugh, 2008; Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Opstaele, Naert & Bonne, 2015). Kelchtermans, Janssen en Vandenberghe (2003) clusteren schaalvergroting onder drie soorten die elk processen van onderwijsvernieuwing aanmoedigen: fusies, herstructureringen en samenwerkingsovereenkomsten. Schelfhout (2018) wijst ons op het proces dat in Vlaanderen gaande is om bestaande pedagogische begeleidingsstructuren te stretchen of doorbreken. Hierbij aansluitend geven de Vlaamse Regering (2014) en Ballet (2007) aan dat samenwerken met onderwijsactoren buiten het schoolteam een antwoord kan bieden op de grote uitdagingen waar leraren en scholen voor staan, namelijk het uitbouwen van een gedifferentieerd professioneel continuüm. In het kader van armoedebestrijding bevelen Opstaele, Van der Sypt en Vanassche (2018) 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 samenwerkingsverbanden en hun krachten bundelen. In het kader van inclusie-inspanningen denken we aan de ondersteuningsnetwerken met o.a. paramedici als externe professionals aan zet in schoolteams.

Diverse auteurs ondersteunen een gezamenlijk proces waarin netwerkpartners elkaar leren kennen, de school als lerende organisatie (Varga-Atkins et al., 2010) leren kennen en de dynamiek in stand houden waarmee ze, vanuit individueel en teameigenaarschap, doelen van de school vooropstellen en ze realiseren. Vele publicaties gaan in op de **rol van innovator** van het brede

onderwijsgebeuren en zoomen in op het nut en voordeel om als lid van een schoolteam via samenwerking met externe partners:

- bij te dragen aan activiteiten van schooloverstijgende initiatieven om zo de **professionele ontwikkeling** van leraren te ondersteunen tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie (Ugurlu, 2016; Hargreaves, 2010; Grau et al., 2017; Griffin & Hallet, 2017; Vlaamse Regering, 2014);
- deel te nemen aan buitenschoolse initiatieven die uitnodigen tot **beleidsondersteuning** op basis van multiperspectiviteit (Laferrière et al., 2012; Alfrey, O'Connor & Jeanes, 2017; Ellison et al., 2018; Heineke, Ryan & Tocci, 2015; Brown, 2010; Roberts-Holmes & Bradbury, 2017; Blankestijn, 2015);
- **permanent contact** te houden met collega's uit het brede werkveld om meer observatiehorizonten te verkennen (Ermeling & Yarbo, 2016) en om in te spelen op nieuwe maatschappelijke behoeften (Opstaele, Naert & Bonne, 2015);
- **onderwijs- en curriculumvernieuwing te verduurzamen** door knowhow te verbinden (März et al., 2017; Beveridge, Gore & Mockler, 2017; Whitty & Wisby, 2016; Trotman, 2009) en door tijd vrij te maken om zowel recente onderwijsvernieuwingen te monitoren (März et al., 2017) als inter-scholen samenwerkingen te monitoren en re-evalueren (Atkinson et al., 2007).

Een beweegreden die sterk de interdependentie toont tussen ambities en implicaties is door (interorganisationele) samenwerking **de leerlingenprestaties (willen) verhogen**. Glasswell, Singh en McNaughton (2016), Jita en Mokhele (2014) en Visser (2011) gaan als onderwijsonderzoekers sterk in op schooleffectiviteit als uitkomstvariabele van samenwerkingsverbanden. Snel wordt de relatie gelegd met de zichtbare opbrengsten bij leerlingen na het samen synthetiseren en katalyseren van best-practice research (Hoffman, Dahlman & Zierdt, 2009; Johnson & Rakestraw, 2015; Pianta et al., 2008). Merchie et al. (2016) en van Keulen et al. (2015) stellen echter wel dat verbetering van leerlingenprestaties ten gevolge van een professionaliseringsinitiatief naast de vooruitgang in andere elementen van de keten moet gelegd worden. Deze aanbeveling sluit aan bij de theory of improvement beschreven in het werk van Leenheer (2003) maar ook Rincon-Gallardo en Fullan (2016), März et al. (2017) en Vanblaere en Devos (2015) gaan onderzoekend in op het samenspel tussen modus operandi van samenwerkingsinterventies, leerkrachtcompetenties en schoolorganisatorische inbedding. Alignment, convergentie of synergie betekent o.a. dat verschillende factoren elkaar versterken. Er is kortom niet één kernvariabele.

De **ontwikkeling van een netwerk** op basis van de groeidimensie behandelt Suijs (1999) als volgt: in de zoekfase gaan de partners over van eigenbelang naar gemeenschappelijk belang, in de vormgevingsfase groeit de netwerkstructuur en -cultuur, in de realisatiefase wordt er afgestemd over de organisatie- en netwerkbelangen en in de overgangsfase zoekt het netwerk een nieuwe structuur voor een nieuw issue. Parallel aan de groeidimensie kan er een profileringsdimensie aan de orde zijn: naar buiten komen als netwerk.

## 4.5 Conclusie

Zoals blijkt uit de literatuur onderscheidt men een 15-tal beweegredenen van collectief leren die het buitenschoolse benutten vanuit samenwerkingsverbanden met externe professionals. De meest voorkomende redenen staan telkens bovenaan per item.

Scholen en hun teams gaan **doelgericht en planmatig** om met collectief leren om diverse redenen:

1. om vakdidactiek, programma's, inhoud, leermiddelen of bronnen uit te wisselen en/of (her)ontwerpen, om doorlopende (leer)lijnen af te stemmen
2. om de rol van onderzoekende professional of actief onderzoeker op te nemen
3. om tegemoet te komen aan de generalistische benadering van zorg, leerling oriëntatie en leerlingbegeleiding
4. om een tijdelijk project of een internationaal actieprogramma uit te bouwen
5. om duaal leren of werkpleklernen of stages te organiseren
6. om tegemoet te komen aan decretale wensen

Scholen en hun teams beschouwen het samenwerken tussen lerende organisaties als een complex samenspel tussen individu, organisatie, en samenwerkingsverband en prioriteren de **sociale relatiedimensie** van collectief leren om diverse redenen:

7. om aan incentivized netwerking te (moeten) doen
8. om nieuwe connecties te faciliteren en verbeteren voor leerkrachten die deze sociale kansen op school niet vinden
9. om mensen en knowhow te verbinden, om zo geëngageerd aan co-creatie te doen
10. om zonder meer op een (lokaal) netwerk te kunnen terugvallen

Vaak wordt er in de literatuur - in combinatie met bovenstaande - verwezen naar scholen en teams die collectief leren vooropstellen vanuit de **reformgedachte** en de verandercapaciteit van de school. Bij het rekening houden met toekomstige en huidige behoeftes is duurzame ontwikkeling een terugkerend concept. Externen zouden het veranderingsproces kunnen versnellen. De volgende groeibevorderende beweegredenen worden uitdrukkelijk benoemd als drijfveren:

11. om duurzame innovatie- en veranderingsprocessen te observeren, bevragen, hospiteren, bestuderen en/of implementeren
12. om aan bestuurlijke optimalisatie en schaalvergroting te doen op vlak van budget, personeel, infrastructuur, ...
13. om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen, om de reflectieve professional te versterken
14. om aan kwaliteitsontwikkeling te doen
15. om door samenwerking de leerlingprestaties te verhogen

De beweegredenen voor collectief leren hangen sterk samen met de schoolcultuur en de ontwikkelingsfase van het samenwerkingsverband. Diverse auteurs gaan hier (on)rechtstreeks op



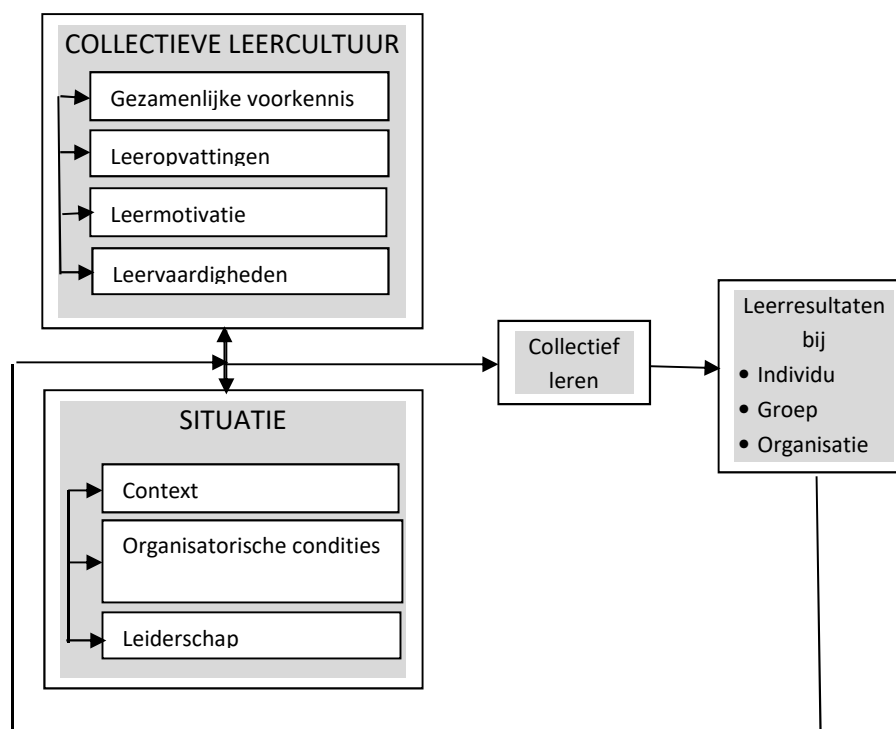
in en voorspellen dat partnercomplementariteit het op vlak van individuele en collectieve leeruitkomsten haalt van competitie en concurrentie (Suijs, 1999; Leenheer, 1999; Opstaele et al., 2013).

# Hoofdstuk 5: Randvoorwaarden voor collectief leren via samenwerking met externe professionals

## 5.1 Inleiding

Verbiest (2012) stelt dat de condities of voorwaarden voor collectief leren nog weinig onderzocht werden en voornamelijk gebaseerd zijn op analogie met individuele leerprocessen. Toch zijn diverse randvoorwaarden van collectief leren met buitenschoolse partners terug te vinden in de publicaties die aan deze review ten grondslag liggen. Om overzicht te geven van deze randvoorwaarden hanteren we 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 het samenwerkingsverband anderzijds (zie figuur 1). Beide condities beïnvloeden de collectieve leerprocessen binnen een samenwerking in casu met externe professionals, maar beïnvloeden ook elkaar. De leereffecten (cf. implicaties) kunnen op hun beurt ook opnieuw invloed uitoefenen op de condities.

In wat volgt, beschrijven we de randvoorwaarden voor collectief leren met buitenschoolse partners ingedeeld volgens het model van Verbiest in figuur 1. De gehanteerde netwerkterminologie uit het oorspronkelijke werk van Verbiest wordt hier verbreed naar ook andere soorten samenwerkingsverbanden of partnerschappen met externe professionals (cf. 1.2.7).



Figuur 1. Model van collectief leren (Verbiest, 2002)

De tweede onderzoeksvraag stuurt de theorievorming aan: “Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van (onderwijs)professionals buiten de eigen werkcontext?” Conform het model van Verbiest (2002) onderzoeken we welke condities in de collectieve leercultuur enerzijds, en welke condities in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband anderzijds, mee de uitkomsten bepalen van partnerschappen met externe professionals en de leerprocessen die binnen die partnerschappen ontstaan.

## 5.2 Randvoorwaarden in de collectieve leercultuur

In de collectieve leercultuur wordt een onderscheid gemaakt tussen gezamenlijke voorkennis, leeropvattingen, leermotivatie en leervaardigheden van de betrokkenen in een samenwerkingsverband. Het gaat daarbij zowel om schoolinterne betrokkenen als de externe partner(s).

### 5.2.1 Gezamenlijke voorkennis: het belang van verbinding en identificatie met elkaar

Om tot collectief leren te komen is een **gezamenlijke inhoudelijke voorkennis** en/of een **gezamenlijke voorkennis over de strategische oriëntatie van het samenwerkingsverband** wenselijk. Dergelijke gedeelde voorkennis zorgt immers voor verbinding tussen partners en

identificatie met elkaar om van daaruit effectieve leerprocessen te laten groeien. Enkele voorbeelden kunnen dit verduidelijken.

Scholen werken soms samen met partners uit andere sectoren, bv. buitenschoolse kinderopvang en schoolopbouwwerk. Vesterinen et al. (2017) stellen vast dat een samenwerking in het kader van onderwijsactiviteiten tussen leraren en externe partners moeizaam kan verlopen. De reden is dat er veel specifieke inhoudsexpertise aanwezig is maar geen of slechts in beperkte mate pedagogische expertise. Ermeling en Yarbo (2016) onderzochten samenwerking tussen ‘outside context experts’ (OCE) en leraren en geven aan dat zij wel degelijk kunnen verbinden met elkaar op voorwaarde van aanwezigheid van een bepaalde mate van gemeenschappelijkheid in de inhoudelijke kennisbasis. Het onderzoek concludeert dat de professionele kennis van leraren in samenwerking met **OCE’s** verruimd wordt en dat nieuwe perspectieven worden verkend. Inhoudsexperten worden uitgenodigd in de veronderstelling dat die een contextneutrale kijk zullen bieden op een gemeenschappelijke doel- en kennisgerichtheid. März et al. (2017) vestigen aandacht op het omgekeerde bij duurzame onderwijsvernieuwingsambities: niet aan onderwijs gerelateerde of intermediaire partners hebben als externe vooral een relationele taak te vervullen, eerder dan de rol van inhoudelijk expert.

Hoffman et al. (2009) stellen in hun onderzoek naar samenwerkingsverbanden tussen scholen en een **universiteit** vast dat samenwerking en processen van collectief leren tijdens bijeenkomsten in het gedrang komen bij een groot verschil in achtergrondkennis bij de deelnemende partners: leraren durven minder in te brengen en voelen zich soms gedomineerd door hun universiteitscollega’s. Zonder gemeenschappelijke focus duurt het lang voor er een groepsgevoel ontstaat en er daadwerkelijk zinvolle samenwerking op gang komt.

In andere studies worden leraren schooloverstijgend samengebracht rond een **gedeeld topic** (bv. wiskunde en wetenschappen, Jita en Mokhele, 2014; kunst, Malm, 2015; STEM, Parker et al., 2017; taal en geletterdheid, Pianta et al., 2008), rond een **gezamenlijke doelgroep** (bv. leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, Biddle et al., 2018; Fehrer & Leos-Urbel, 2016) of rond **gedeelde belangenbehartiging** (Schodts, 2009; Leenheer, 2003). De doelgerichtheid lijkt bijna ‘automatisch’ voor verbinding te zorgen en biedt kansen voor collectief leren omdat een gemeenschappelijk kennisdomein of gezamenlijke oriëntatie als basis wordt genomen voor samenwerking.

**Gemeenschappelijkheid en verbinding op het niveau van persoonlijke relaties** blijkt ook belangrijk bij online leeractiviteiten tussen partners. De onderzoeksresultaten van Van den Beemt, Ketelaar, Diepstraten en De Laat (2018) tonen aan dat er bij online leeractiviteiten tussen leraren van verschillende scholen een combinatie nodig is met frequent face-to-face contact én dat leraren de nood voelen om elkaar vooraf te leren kennen ‘in real life’ om de online leeractiviteiten succesvol te laten zijn. Ook hier spelen identificatie en verbinding een cruciale rol.

## 5.2.2 Leeropvattingen

Hoe kijken partners naar leren? Hun overtuiging dat leren door iedereen, actief én ook collectief dient te gebeuren, bevordert collectief leren (Verbiest, 2012). In (h)echte partnerschappen zijn er gemeenschappelijke verantwoordelijkheden en accountability die door elkeen worden erkend

(Wyatt-Smith et al., 2008; Acar & Robertson, 2014). **Reciprociteit** is hierbij een essentieel begrip (Malm, 2015; Rauch, 2013; Van den Beemt et al., 2018): het benadrukt het belang dat de inbreng van elkeen binnen het samenwerkingsverband een bepaalde mate van wederkerigheid moet kennen. Er wordt door deelnemers een evenwicht verwacht tussen wat je ‘brengt’ en wat je ‘haalt’ binnen de samenwerking. Men spreekt daarbij ook van return-on-investment (Schiff et al., 2015; Suijs, 1999; Verbiest, 2002; Kirkpatrick, 2006). Dit element benadrukt het (inter)actieve karakter van leren binnen een partnerschap. Leren in netwerken ontstaat door de onderlinge interacties, door uitwisseling en betekenisgeving (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014).

Daarnaast stellen we vast dat de leeropvattingen van deelnemers hun **impact hebben op de onderwijspraktijk** van de deelnemers (James & McCormick, 2009). Wanneer leraren bv. weinig waarde hechten aan het promoten van autonomie bij hun leerlingen, dan is de kans klein dat zij initiatieven in het kader van een project met buitenschoolse partners rond het promoten van leerlingautonomie ingang laten vinden in hun klassen.

### 5.2.3 Leermotivatie

Waarom kiest men voor deelname aan een samenwerkingsverband? Bij de beweegredenen werd inzicht verschaft in de redenen voor interorganisationele samenwerking tussen scholen en buitenschoolse partners. Binnen deze samenwerking blijkt ook de leermotivatie van de participanten een invloedrijke randvoorwaarde te zijn in functie van wat en hoe binnen het partnerschap geleerd wordt. We onderscheiden daarbij (a) gezamenlijke doelen en belangen, (b) het belang van wederzijdse erkenning en waardering, en (c) andere factoren die motiveren tot collectief leren.

Leerprocessen in samenwerkingsverbanden worden gefaciliteerd wanneer de deelnemers een **gemeenschappelijk doel en/of complementaire belangen** hebben bij hun deelname en er slechts een beperkte mate van competitie is tussen netwerkpartners (Feys & Devos, 2015). Feys en Devos (2015) benadrukken dat deelnemers aan een samenwerkingsverband op zoek moeten naar een balans tussen de prioriteiten van het samenwerkingsverband enerzijds en die van hun eigen organisatie anderzijds om de gezamenlijke doelen en belangen én de eerder benoemde reciprociteit niet in het gedrang te brengen. Gezamenlijke, duidelijke strategische en ambitieuze doelstellingen motiveren de deelnemers tot deelname aan het partnerschap en stimuleren hen tot collectief leren (Feys & Devos, 2015; Rauch, 2013; Verbiest, 2002; Wyatt-Smith et al. 2008). Die doelstellingen worden idealiter vertaald in duidelijke actieplannen (Hoffman et al., 2009) zodat ze een transparante houvast bieden. Kanthahaphum, Tesaputa en Weangsamoot (2016) maken dit concreet met vier doorloofphasen: probleembewustzijn en –perceptie, gezamenlijke planning, uitvoer en evaluatie. Daarnaast beklemtonen Fehrer en Leos-Urbel (2016) en Leenheer (1999) het belang van coherentie binnen wat in de werking van de eigen organisatie aan bod komt en wat de focus is in het samenwerkingsverband, dit om deelnemers te motiveren bij te dragen aan het samenwerkingsverband.

Om tot leren te komen, is het essentieel dat deelnemers aan het partnerschap **elkaar en elkaars inbreng wederzijds erkennen en waarderen**. Dit beïnvloedt immers de bereidheid om met elkaar

uit te wisselen en te discussiëren (Glasswell, Singh & McNaughton, 2016). Ook wederzijds vertrouwen (Rauch 2013; Feys & Devos, 2015) is een cruciale randvoorwaarde om deelnemers te motiveren en leerprocessen te faciliteren binnen het samenwerkingsverband. Door de steeds kortere houdbaarheidsdatum van kennis is het van groot strategisch belang dat organisaties en medewerkers inzetten op wederzijdse aantrekkelijkheid (Kessels & Poell, 2011).

Tot slot stellen we vast dat in de literatuur rond buitenschools leren nog **andere factoren** worden benoemd die deelnemers aan een samenwerkingsverband motiveren tot collectief leren en tot het versterken van leerimpact. Een eerste factor is de *ruimte die partnerschappen bieden voor professionele groei* en voortschrijdend inzicht vanuit de inspirerende uitwisseling tussen scholen (Schiff et al., 2015). In een samenwerkingsproces kan de professionele groei zowel binnen de schoolorganisatie als bij de externe partner worden versterkt, maar in dit onderzoek zullen we enkel de opbrengsten op het niveau van het schoolteam van naderbij bestuderen. Een tweede is *de ruimte voor professionele autonomie*: onderwijsprofessionals waarderen het om vanuit eigen vrijheid met anderen binnen een samenwerkingsverband te mogen uitwisselen over topics die hen aanbelangen. Dit vraagt uiteraard om een leiderschapsstijl die hen ook die autonomie gunt (cf. infra). Een derde situeert zich op het vlak van de *fase in de professionele loopbaan* waarin leraren zich bevinden (Schneider & Kipp, 2015; Hildebrandt & Eom, 2011). Naarmate ze ouder worden en al langer in het onderwijs actief zijn, worden ze vaak minder open voor verandering en minder gretig om bij te leren (Hargreaves, zoals geciteerd in Vanblaere & Devos, 2015). De motivatie voor collectieve leerprocessen is dan wellicht ook lager. We kunnen ons tenslotte vragen stellen bij de leermotivatie van deelnemers aan een netwerk die daar zelf niet voor gekozen hebben (Malm, 2015; Rauch, 2013; Schollaert, 1999; Ugurlu, 2016) in vergelijking met wie een duidelijke leer-'drang' in plaats van -'dwang' ervaart. Voornoemde auteurs zien meerwaarde in de vrijwillige instroom, maar dit is op zich geen wezenskenmerk van collectief leren.

## 5.2.4 Leervaardigheden

Om tot collectief leren binnen een partnerschap te komen, zijn bepaalde vaardigheden van de deelnemers belangrijke randvoorwaarden om tot individueel en collectief leren te komen.

In eerste instantie gaat het daarbij om capaciteiten op het vlak van communicatie om een waardevolle inbreng in het samenwerkingsverband te kunnen hebben (Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Schodts, 2010; Verbiest, 2002). Actief luisteren, detecteren van relevante informatie, eigen opvattingen verdedigen met respect voor anderen, enz. zijn competenties die moeten worden verworven door netwerkparticipanten (Schodts, 2010). Ook samenwerkingsvaardigheden, initiatief nemen, competenties tot feedback geven en reflecteren beïnvloeden het proces om te komen tot collectief leren (Schodts, 2010; Verbiest, 2002).

Naast communicatieve capaciteiten speelt ook de doelmatigheidsbeleving of self-efficacy (Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Van den Beemt et al., 2018; Malm, 2015; Schiff et al., 2015) en het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2001) van deelnemers aan het samenwerkingsverband een cruciale rol in processen van collectief leren. Het gaat daarbij over hun zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Het lijkt wenselijk dat deelnemers hun zelfconcept ontwikkelen en

verhelderen in interactie met anderen. De relatie tussen de doelmatigheidsbeleving van leraren en het samenwerken in een PLG blijft anderzijds nog onduidelijk (Valckx, Devos & Vanderlinde, 2018).

## 5.3 Randvoorwaarden in de situatie van samenwerkingsverband

Randvoorwaarden binnen de collectieve leercultuur worden aangevuld met randvoorwaarden in de situatie en omgeving van het samenwerkingsverband. We onderscheiden daarbij factoren op het niveau van de context, organisatorische condities en leiderschap.

### 5.3.1 Context

In de context van de verschillende deelnemers kunnen bepaalde **externe prikkels** aanzetten tot samenwerking, netwerkvorming en collectief leren. Verbiest (2002) en Janssen en Vandenberghe (2003) beschrijven de invloed van nieuw beleid, fusies, demografische en sociale ontwikkelingen. Ook in de beschrijving van beweegredenen is schaalvergroting duidelijk merkbaar. Deze prikkels kunnen naast aanzetten en beweegredenen tot interorganisationeel samenwerken, als invloedrijke contextuele randvoorwaarden functioneren omdat ze medebepalend zijn voor wat en hoe binnen de samenwerking uitgewisseld en eventueel geleerd wordt (Feys & Devos, 2015; Wyatt-Smith et al., 2018). Ook de eventuele **historiek van samenwerking**, de werkgewoontes – welke basis is al gelegd? – (Feys & Devos, 2015; Opstaele, Naert & Bonne, 2015; Visser, 2011) en **timing** van verzoeken tot samenwerking (Odenthal et al., 2011) kunnen hierbij van invloed zijn: als de vraag te vroeg komt, denken betrokkenen te weinig te kunnen delen, als de vraag te laat komt en in het interne netwerk al voldoende kennis aanwezig is om de vernieuwing vooruit te brengen, dan is een extern netwerk niet (meer) nodig.

### 5.3.2 Organisatorische condities in het samenwerkingsverband

Binnen het samenwerkingsverband kunnen 2 categorieën van organisatorische randvoorwaarden worden onderscheiden.

#### Gelegenheid (tijd, ruimte, middelen) voor frequente interactie

Om tot collectief leren te komen, moeten partners voldoende in de gelegenheid zijn om op frequente basis met elkaar in interactie te gaan. Een grote **fysieke afstand** tussen hen kan daarbij belemmerend werken (Ugurlu, 2016). Beschikbaarheid van **infrastructuur** en voldoende **tijd** om te overleggen, plannen, reflecteren, voor te bereiden en terug te koppelen, zowel in het samenwerkingsverband als binnen de eigen organisatie, zijn eveneens randvoorwaarden voor collectief leren (Leenheer, 2003; Van den Beemt et al., 2018; Wyatt-Smith et al., 2008). Diverse auteurs gaan in op de duurzaamheidsvereisten van het partnerschap (März et al., 2017). We verwijzen voor inhoudelijke toelichting naar de vraag “Wanneer kunnen we waarmee bezig zijn?” (cf. Hoofdstuk 3).

**Hulpbronnen** zoals tijd en geld ondersteunen de werking van het samenwerkingsverband en bevorderen op die manier collectief leren. Rauch (2013) benadrukt het belang van zowel administratieve ondersteuning (bv. via een ondersteunend platform) als financiële ondersteuning in functie van continuïteit in de werking van regionale partnerschappen. Van den Beemt en collega's (2018) bevestigen de nood aan geldelijke steun, zeker bij online communities waar de technologische kosten kunnen oplopen. Shaari en Hung (2018) tonen aan dat partners systematischer bronnen delen naarmate de samenwerking versterkt. Ook Suijs (1999) gaat hiervan uit met zijn afhankelijkhedenfocus die gebaseerd is op hulp- en machtsbronnen (willen) uitwisselen.

### Leercondities

Hoe de samenwerking binnen een partnerschap verloopt, beïnvloedt uiteraard ook de uitkomst op vlak van collectief leren. Rauch (2013) beschrijft het belang van synergie in de **interactiepatronen** binnen het regionale netwerk. De auteur is voorstander van structuurontmanteling en is op zijn hoede voor rationalisaties die voorbijgaan aan wederzijds vertrouwen.

Enkele structurele kenmerken van effectieve formele professionaliseringsinitiatieven voor leraren (Merchie et al., 2016) zijn vermoedelijk ook voor meer informele professionalisering, zoals binnen lerende netwerken, van toepassing als randvoorwaarde. Het gaat dan bijvoorbeeld over de **mate van actief leren** tijdens netwerkbijeenkomsten maar ook over de duurtijd. **Continuïteit in de samenwerking** biedt immers mogelijkheden tot meer trajectmatig werk en systematisch herontwerp (Wyatt-Smith et al., 2008) en meer diepgaande leerprocessen. Vanblaere en Devos (2015) bedoelen quasi hetzelfde wanneer ze formele opvolgingsstructuren aanbevelen in professionele leergemeenschappen.

Om de leerimpact niet enkel tot het niveau van participanten te beperken, maar ook breder te gaan tot hun collega's, zijn **processen van collectief leren in de eigen organisatie** voorafgaand aan en na netwerkbijeenkomsten van groot belang (Verbiest, 2002). Daar worden immers de inzichten, bronnen, informatie, ... vanuit het samenwerkingsverband gecontextualiseerd op het niveau van de eigen organisatie aansluitend bij de eigen noden, prioriteiten, enz. Leenheer (1999, p. 205) stelt aansluitend hierbij dat *“de effectiviteit van deelname aan een netwerk vanzelfsprekend sterk afhangt van de mate waarin een deelnemende school iets van een lerende organisatie heeft”*. Bij de implicaties van collectief leren voor de schoolorganisatie wordt verder melding gemaakt van dit intra-schoolse leren. Merchie et al. (2016) geven aan dat nieuwe inzichten afgetoetst moeten worden (bv. qua haalbaarheid) aan de doelen die de leraar zichzelf stelt en de context waarin hij werkt. Return-on-investment wordt immers mede beïnvloed door het soort leiderschap dat in de organisatie aanwezig is (cf. infra).

Deelname in lerende netwerken vraagt ook een bepaalde professionele **autonomie** voor participanten. Veel van de leerprocessen die er ontstaan zijn bottom-up en komen spontaan vanuit de idee van zelfsturende teams (Opstaele et al., 2013). Het is daarbij belangrijk om de invloed en aanwezigheid van het management te beperken en vertrouwen te geven aan wie afgevaardigd is in het netwerk (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014; Verbiest, 2002). Vanuit een transitievisie 2050 wordt er geopperd om weg te gaan van een controlerende top-down benadering in



organisaties naar grass-roots met vertrouwen (Vlaamse Regering, 2018). Atkinson et al. (2007) lanceren het concept 'inter-faith school collaboration'.

Op inhoudelijk vlak zijn er leercondities te onderscheiden die de leerimpact mee beïnvloeden. Onderzoek van Feys en Devos (2015) legt verschillen bloot in de breedheid ('**scope**') van samenwerking: beperkt de samenwerking zich tot één aspect of gaat het om diverse domeinen? Creëert de uitwisseling kansen om los te komen van de eigen praktijkcontext, afzonderlijke onderwijssituaties te overstijgen en breder perspectief in te nemen (Laferrrière et al., 2012)? Dit houdt een scherp bewustzijn in van keuzes die voortdurend worden gemaakt uit verschillende (handelings)mogelijkheden en het kunnen afwegen van die keuzes.

### 5.3.3 Leiderschap

Vele studies over het leren met en van buitenschoolse partners benadrukken met klem het belang van leiderschap en sturing om tot beoogde leerresultaten en/of duurzame vernieuwing te komen (o.m. Feys & Devos, 2015; März et al., 2017; Rincon-Gallardo & Fullan, 2016; Verbiest, 2002; Wyatt-Smith et al., 2008; Sai-Rat, Tesaputa & Sriampai, 2015; Johnson & Rakestraw, 2015; Suijs, 1999). Voor Wyatt-Smith en collega's (2008) gaat dit in de context van collectief leren over sterk, zichtbaar leiderschap op zowel het niveau van het samenwerkingsverband als op het niveau van de deelnemende organisaties. Leren met buitenschoolse partners vraagt dus om een gelaagd leiderschapsmodel met sterke sleutelfiguren (Schiff et al., 2015) op elk niveau. Zowel van Keulen en collega's (2015) als März en collega's (2017) sluiten aan bij eerdere inzichten rond transformatief leiderschap en benoemen de leider vanuit netwerkperspectief als een 'matchmaker', die verbinding creëert tussen mensen, met vernieuwingen, tussen wat zich in het netwerk en in de eigen organisatie afspeelt, tussen de leerprocessen en doeloriëntatie van het partnerschap, enz. Rincon-Gallardo en Fullan (2016) geven aan dat in de opstartfase van een netwerk ondersteuning door een externe facilitator, met eerdere ervaring in het aansturen van een netwerk, meestal nodig is. Inzetten op centraal leiderschap stemt voor de auteurs immers niet overeen met een bureaucratische organisatiestructuur bewerkstelligen in het netwerk.

Om de leiderschapsrol binnen een samenwerkingsverband waar te maken, kunnen we een drietal clusters van verantwoordelijkheden bepalen.

Zowel op het niveau van het samenwerkingsverband als op het niveau van de vertegenwoordigde organisaties is leiderschap cruciaal om de noodzakelijke **collectieve leercultuur te helpen vormen of te versterken**. Vernieuwings- en veranderingsimpulsen geven die aanzetten tot samenwerken en collectief leren is daarbij essentieel. Het is daarnaast ook de rol van een leidersfiguur om onderling vertrouwen, dialoog, goede verstandhouding, enz. te stimuleren (Verbiest, 2002); procesmatig aandacht te hebben voor expliciteren, modelleren en bevragen van deelnemers vanuit opvattingen en visie over onderwijs (Verbiest, 2002); voldoende autonomie en participatiekansen van teamleden in het schoolbeleid te creëren en zo te evolueren naar vormen van gedeeld leiderschap (März et al., 2017; James & McCormick, 2009; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016; Spillane, 2008; Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Waar nodig worden van een leidersfiguur organisatorische ingrepen verwacht die tijd en ruimte scheppen om gelegenheid voor samenwerking en collectief leren te creëren (Verbiest, 2002).

Daarnaast is een leider belangrijk als **begeleider van individuele en collectieve leerprocessen**. Het gaat daarbij om coachen en stimuleren van deelnemers vanuit een betrokken en nabije houding (Leenheer, 1999; Wyatt-Smith, 2008), hen aanzetten tot kritische dialoog en reflectie (Verbiest, 2002), hen motiveren om bij te dragen (Feys & Devos, 2015), inspireren (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014), leercondities creëren voor alle deelnemers (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016), uitdagen tot vernieuwen en creatief denken (James & McCormick, 2009; Verbiest, 2002), communicatieprocessen faciliteren en evenwicht in wie bijdraagt aan gesprekken bewaken (Hoffman et al., 2009; Rincon-Gallardo & Fullan, 2016; Wyatt-Smith et al., 2008), enz. Schooldirecties moeten ook zorg dragen voor de doorvertaling naar en verbinding van wat binnen het samenwerkingsverband met buitenschoolse partners geleerd werd met het niveau van de school voor gebruik in de dagelijkse praktijk (Leenheer, 1999; März et al., 2017). Het kan gebeuren dat in een samenwerkingsverband nood ontstaat aan nieuwe kennis en/of vaardigheden om deelnemers te professionaliseren; de leider kan zelf die expertenrol opnemen of trainingsactiviteiten door anderen voorzien (James & McCormick, 2009; Verbiest, 2002).

Tenslotte zien we het belang van leiderschap in het **(aan)sturen van het samenwerkingsverband** (Feys & Devos, 2015; Leenheer, 1999). Het gaat hierbij niet om een bureaucratische invulling van deze rol met focus op controle en verantwoording, wel op een invulling die gericht is op stimuleren en faciliteren van beweging, verandering, verbetering, leren en samenwerking (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016). Johnson en Rakestraw (2015) schrijven dat leiderschapsinname in het partnerschap de werkdruk vermindert en een structuur biedt (naast een cultuur). Blankestijn (2015) benoemt **netwerkmanagement** als een kernconcept in de netwerkbenadering. De managementactiviteiten richten zich op het faciliteren van interactie, het verkennen van (nieuwe) inhoud en het organiseren van interacties tussen actoren. Een duidelijk aanspreekpunt voor het partnerschap is wenselijk: iemand die de bijeenkomsten plant en grondig voorbereidt om de leerprocessen en -resultaten te kunnen maximaliseren (Leenheer, 1999). De desbetreffende leider kan vervolgens de hierna beschreven taken zelf opnemen of (deels) delegeren en superviseren (Feys & Devos, 2015). Hoffman en collega's (2009) benadrukken het belang dat alle participanten zich op deze taken betrokken voelen tijdens de bijeenkomsten. Het gaat daarbij om het bewaken van de doelorïëntatie van het samenwerkingsverband (James & McCormick, 2009; Wyatt-Smith et al., 2008), het voorzien van evaluatie van de werking van het samenwerkingsverband (James & McCormick, 2009; Rincon-Gallardo & Fullan, 2016), het opnemen van administratieve taken zoals verslagneming/rapportering (Wyatt-Smith et al., 2008). Waar nodig moet iemand deelnemers aanspreken op verplichtingen en verantwoordelijken zodat afspraken worden nagekomen en absenteïsme beperkt blijft (Leenheer, 1999).

## Hoofdstuk 6: Implicaties van collectief leren via samenwerking met externe professionals

De betekenis van deelname aan een netwerk, partnerschap, samenwerkingsverband, leergemeenschap, enz. voor de leraar, de leerlingen en/of de school kan achterhaald worden door er op een gestructureerde manier naar te kijken. In de (inter)nationale literatuur valt het op dat het voor leraren en hun schoolteams lastig is om vat te krijgen op de opbrengsten van hun herhaaldelijke bijeenkomsten met externe (onderwijs)professionals. Het lijkt balanceren tussen netwerk en school; het speelveld om te 'delen' is breed, divers en paradoxaal (Nehring & Fitzsimons, 2011). Complexiteit is een veelvoorkomend begrip in de theorie over netwerkbenadering (Blankestijn, 2015), wat te maken heeft met het samenspel individu, organisatie en netwerk op vlak van leren en met het aankunnen van complexe taken waar er veel informatie-uitwisseling voor nodig is (Opstaele et al., 2013). Collectief leren heeft net als professionele ontwikkeling een vrij onzichtbaar proceskarakter en er wordt niet steeds iets gecreëerd, ontworpen of behaald (Nijland & van Amersfoort, 2013). Onderzoekers beschrijven de leeropbrengsten in vele gevallen meer als toegevoegde waarde en voordelen dan als meeteffecten in termen van competentie-ontwikkeling.

Vanuit de aan ervaringen en aan betekenisverlening gekoppelde evaluatie van werk- en leeroutput, vinden we de keuze voor **waardecreatieverhalen** hier passend. Nijland en van Amersfoort (2013) gaan ervan uit dat deelname aan een samenwerkingsverband vijf verschillende soorten waarden kan hebben die nauw met elkaar verbonden zijn en het ene leidt niet noodzakelijk tot het andere: (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 lerende 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. Op het niveau van leraren sluit dit nauw aan bij inzichten uit het onderzoek van Merchie en collega's (2016) naar sleutelkenmerken van effectieve (externe) professionalisering van leraren. Als individu of groep anders naar de dingen gaan kijken betekent 'nieuwe inzichten' opdoen.

Hieronder gaan we per kernactor, resp. leerlingen, leraren, school als organisatie, in op wat onderzoek in andere landen inventariseerde over de voordelen (bv. rijke bron van kennis en professionele ontwikkeling, motor van vernieuwing en katalysator van systeemverandering, delen van kosten) en valkuilen (bv. bedreiging voor identiteit en autonomie van een school, tijdrovend)

die scholen benoemen bij het samenwerken met externe organisaties (Odenthal et al., 2011; Smith & Wohlstetter, 2001). De studies die aangehaald worden gaan duidelijk in op een leerengagement aangaan met schoolexternen en bovendien vermelden ze implicaties in relatie tot al dan niet welomschreven beweegredenen, randvoorwaarden en verschijningsvormen. We menen net als Nijland en van Amersfoort (2013) dat waardecreatieverhalen gebruikt kunnen worden om zicht te krijgen op de opbrengsten van collectief leren. De netwerkbenadering stelt dat uitkomsten van beleid een gevolg zijn van de interactie tussen meerdere actoren en niet van de acties van een enkele actor (Blankestijn, 2015).

Welke implicaties hebben samenwerkingsprocessen met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie op professionele ontwikkeling van (individuele) leraren en op de leerlingen? Naast zicht krijgen op het waarom en hoe van samenwerkingsverbanden tussen (leden van) schoolteams en schoolexterne professionals, is er veel interesse in de uitkomst van de leerprocessen die zich daar kunnen afspelen. Via de derde onderzoeksvraag focussen we op de impact voor leerlingen en (individuele) leraren. Via de vierde onderzoeksvraag komen de implicaties voor het geheel van de schoolorganisatie en bijhorende processen van schoolontwikkeling in beeld. Partners worden verleid tot het zien van nieuwe signalen en het geven van nieuwe betekenissen op schoolniveau.

Hieronder starten we het literatuuroverzicht met de waardecreatieverhalen van leerlingen.

## 6.1 Implicaties voor leerlingen

Van Keulen et al. (2015) geven aan dat een causaal verband aantonen tussen professionaliseringsinitiatieven en leerlingenprestaties moeilijk is wegens te **veel variabelen in de keten**. Merchie et al. (2016) stellen iets gelijkaardigs: als testresultaten bij leerlingen verbeteren na een professionaliseringstraject dan is er ook vooruitgang in andere elementen.

In het onderzoek naar implicaties van collectief leren op leerlingen zijn er een aantal waardecreatieverhalen terug te vinden.

Wat betreft productieve activiteiten gaat het bij Trust, Krutka en Carpenter (2016) over lerenden die **erin groeien om lerende te zijn** net zoals leerkrachten leren om onderwijsprofessional te zijn in professionele leernetwerken.

Voor März et al. (2017) zijn **vernieuwingen die verduurzamen** leerlinggericht en bijgevolg ook activerend voor hen.

Wanneer leraren kunnen samenwerken, informatie uitwisselen, elkaar adviseren en op die manier hun didactische strategieën verbeteren, leidt dit ook tot **betera resultaten** bij de leerlingen (Deal & Peterson, 2010; Strahan, 2003). Volgens Visser (2011) en Glasswell, Singh en McNaughton (2016) worden er mede dankzij leergemeenschappen **hoge verwachtingen en gedeelde waarden** aangehouden ten aanzien van leerlingen (in disavantaged schools). Andere zichtbare opbrengsten betreffende schooleffectiviteit zijn de verbeterde leerlingenprestaties voor o.a. begrijpend lezen door gerichte samenwerking tussen school en universiteit (Glasswell, Singh &

McNaughton, 2016) of door online consult op praktijkvoorbeelden van vakdidactiek (Pianta et al., 2008). Malm (2015) en Schiff et al. (2015) wijzen ons op **verhoogde zelfbekwaamheidspercepties** bij leerlingen. Toegenomen self-efficacy van leerkrachten die collectief leren met schoolexternen, vnl. omdat ze met hun doelgroepbepoelingen amper terecht kunnen bij interne collega's, zou de self-efficacy beliefs van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verhogen. Fehrer en Leos-Urbel (2016) hebben het over leerkracht-kind interactiestijlen die **meer nodendenken** naar boven halen, over **minder absentisme** en **meer services** door toedoen van community schools. Dit laatste item sluit aan bij de uitwisseling van nuttige bronnen.

Tot slot gaan de waardecreatieverhalen over nieuwe inzichten opdoen. Misbegrip en **misconcepties** in de hoofden van leerlingen kunnen door leerkrachten beter worden opgespoord en uitgeklaard door deelname aan schooloverstijgende werkgroepen. Horn et al. (2017) stelden dit vast door video recordings te maken van meer dan 100 wiskundeleerkrachten in 16 middenschole in de VS. Laferrière et al. (2012) spreken zich positief uit over de transferkansen van **onderzoekend (leren) leren**.

## 6.2 Implicaties voor leraren

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-schole zijn de leeruitkomsten van ervaren leerkrachten ook diverser dan in lage PLG-schole (Vanblaere & Devos, 2015; Valckx, Devos & Vanderlinde, 2018). Bovendien, er een relatie tussen de mate waarin bijvoorbeeld vakgroepen functioneren als PLG's en de doelmatigheidsbeleving van leraren. Leraren in sterke PLG-vakgroepen hebben een sterker gevoel van doelmatigheidsbeleving d.w.z. meer geloof in het eigen kunnen een bepaald doel of gedrag te stellen. Ze zijn beter in het betrekken van hun leerlingen bij de les en het gebruik van verschillende werkvormen. Deze relatie is echter niet duidelijk. "Hebben de leraren een sterker gevoel van doelmatigheidsbeleving omdat ze meer samenwerken of durven leraren meer samenwerken omdat ze een sterker gevoel van doelmatigheidsbeleving hebben?" (Valckx, Devos & Vanderlinde, 2018).

Collectief leren door samen te werken met schoolexternen wordt in de literatuur uitgebreid benaderd vanuit een variëteit aan implicaties ervan voor leraren. Ook hier primeren de kwalitatieve meetresultaten, de waardecreatieverhalen, op de kwantitatieve en de positieve uitkomsten op de negatieve.

Diverse auteurs geven aan dat schoolexterne samenwerking bij leerkrachten tot nieuwe inzichten leidt. Van den Beemt (2003) en Jita en Mokhele (2014) zien leerresultaten in het **up-to-date houden van domeinkennis**. Korenhof et al. (2010) spreken over meer **bewust competente** leerkrachten. Ze gaan leren en ontwikkelen, voelen oefendrang en willen bewust vaardig worden. Horn et al. (2017), van Keulen et al. (2015), Pianta et al. (2008) en Leenheer (2003) beklemtonen de kracht van dialoog en interactie bij **actieve kennisconstructie** in bv. leerkrachtenwerkgroepen. Een sociale benadering van leren en instructie impliceert volgens de auteurs o.a. gespreksverdieping op vakdidactiek,

conceptontwikkeling, collectieve interpretaties van toekomstig werk en meer taalontwikkellende leerkracht-kind interactiestijlen.

Leraren slagen erin om nuttige bronnen uit te wisselen en zo verbindend te leren met schoolexternen. Volgens Rauch (2013), van den Beemt (2003), Glasswell, Singh en McNaughton (2016) en Ugurlu (2016) hebben doelgerichte **uitwisselingsprocessen van kennis, ideeën en materialen** een gunstige invloed op continue professionele ontwikkeling en de actiegerichtheid ervan. Bij Hoffman, Dahlman en Zierdt (2009), Johnson en Rakestraw (2015) en Pianta et al. (2008) leidt de bronnenuitwisseling tot het synthetiseren en katalyseren van **best-practice research** door en voor leerkrachten. Via de organisatie van cross-curricular topic events kan er integratief en innoverend gewerkt worden. Johnson en Rakestraw (2015) en Rauch (2013) implementeren iets dergelijks in een regionaal netwerk. Schiff et al. (2015) wijzen ons op de negatieve implicatie van een gebrek aan centraliteit van hulpbronnen. Dit is dus iets om voor te waken op organisatieniveau. Interessant om weten is dat er in Vlaanderen (vnl. gekoppeld aan kleuteronderwijs en kinderopvang) een ondersteuningstool Proud! bestaat om reflectief collegiaal leren te ondersteunen op basis van **pedagogische documentatie** en met het oog op professionele groei (Hostyn et al., 2017). Deze aanpak rond kennis actief bijhouden is sterkte- en ontwikkelingsgericht en is algemeen beter bekend als de pedagogiek van Reggio Emilia.

Netwerkinitiatieven kunnen de verwachting of de perceptie van praktijkverandering scheppen bij beroepsactieve leerkrachten. Vanblaere en Devos (2015) rapporteren een opvallend onderzoeksresultaat in het geval van (schoolinterne) professionele leergemeenschappen. Reflectieve dialoog heeft een significant effect op individuele praktijk- en competentieveranderingspercepties. Praktijkdeprivatisering en gedeelde verantwoordelijkheid hebben dit niet volgens de studie. Door in dialoog te gaan voelen leraren zich gemotiveerd om het eigen professionele handelen ter discussie te stellen en bij te sturen (Verbiest, 2011). Merchie et al. (2016) verenigen de term praktijkverandering naar verandering in instructiestrategieën en – praktijken. Effectieve professionaliseringsinitiatieven die on-site plaatsvinden leveren op dat vlak een bijdrage. Aanvullend stellen Grau et al. (2017) dat **geïnformeerde beslissingen nemen** binnen universiteit-scholen partnerschappen leidt tot praktijkverbetering en efficiëntie op vlak van lerarenprofessionalisering (Mockler, 2013). Vesterinen et al. (2017) leggen een verband met de **herdefiniëring van rollen en identificatie** bij samenwerking met een partner van buiten de school. De auteurs menen dat werkcontextaanpassingen aanleiding geven tot een verbeterde tegemoetkoming aan bepaalde 21st century skills als leerkracht.

Leerkrachten hechten veel waarde aan zichtbare opbrengsten. We denken aan inhoudelijke en methodologische **onderzoeksvaardigheden die vergroten** vanuit het reflectief-collectieve (Snow-Gerono, 2005; Katz & Earl, 2010; Schaap & de Bruijn, 2015) en aan **co-teaching** (Johnson & Rakestraw, 2015). Behoorlijk wat auteurs gaan in op het feit dat professionele leernetwerkervaringen specifieke **onderwijsnoden of –doelen kunnen doen opborrelen**. De interventies worden als leerrijk onthaald omdat ze dissonanties en bekommernissen of onderwijsdilemma's laten ontstaan in de hoofden van de deelnemers (van Keulen et al., 2015; Odenthal et al., 2011, Laferrière et al., 2012; Trust, Krutka & Carpenter, 2016). Een andere zichtbare opbrengst gaat over de versterking van **interdisciplinaire uitwisseling** en samenwerking (Rauch,

2013; Jita & Mokhele, 2014), hetzelfde met intersectorieel overleg als onderdeel van een onderwijsconcept (Maher, Schuck & Perry, 2017). Door invalshoeken te confronteren, krijg je immers een rijker denkproces. Bovendien: in samenwerking met buitenschoolse partners krijg je **binnen de school mogelijk een andere positie**. Je wordt meer gehoord en serieus genomen als discussiepartner, je krijgt meer inbreng in schoolbeleid (Van den Beemt et al., 2015; Schiff et al., 2015). Van den Beemt et al. (2015) geven evenzeer aan dat kennisnetwerken als essentieel gezien kunnen worden voor **carrière en promotie**. Hierbij aansluitend concluderen Korenhof et al. (2010) dat netwerkgroei, netwerkleren toeneemt door netwerkleren.

Tot slot gaan de waardecreatieverhalen over productieve (gespreks)activiteiten, de procesbenadering. Eva et al. (2012) stellen dat de **externe feedback responsiviteit** toeneemt bij externe professionalisering. Jita en Mokhele (2014) stellen vast dat schooloverstijgende cluster meetings met leerkrachten leiden tot meer **open klasdeuren** en reflectie, tot minder stress daaromtrent. Georganiseerde **reflectieve dialoog over lespraktijken** leidt tot meer begrip en bewustwording (Grau et al., 2017; Varga-Atkins et al., 2008; Glasswell, Singh & McNaughton, 2016; Johnson & Rakestraw, 2015), feedback en reflectie omtrent de eigen leerprocessen als leerkracht (Leenheer, 2003) en ook tot praktijkveranderingspercepties (Vanblaere & Devos, 2015). Reflectieve dialoog en praktijkdeprivatisering zijn alvast wezenlijke elementen in een omgeving waar collectief leren gezamenlijk beoogd wordt (Sleegers et al., 2013; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Van den Beemt et al. (2015), Leenheer (2003), Rauch (2013) en Johnson en Rakestraw (2015) zetten **de relatiedimensie** sterk in de verf. Leerkrachten leren collectief vanuit een gevoelservaring van inclusie, troost en herkenning, groeiend zelfvertrouwen, motivatie en goesting. Over de toegevoegde waarde van (schoolexterne) professionele leergemeenschappen wordt het volgende gezegd door leerkrachten (teams): ze leiden (1) tot een shift naar **community en appreciatie** voor toegankelijke leerkrachten die (willen) samenwerken, (2) tot een shift naar veronzekering en appreciatie voor een onderzoeksgerichte dialoog, voorbij de isolatie (Snow-Gerono, 2005; Laferrière et al., 2012). Bovendien: ze geven **professionele ruimte** (cf. delen, samenwerken, reflecteren), leiden tot vragen over de **professionele identiteit** en ze bieden cognitieve en affectieve groeimogelijkheden (Trust, Krutka & Carpenter, 2016; Varga-Atkins, 2010; Schiff et al., 2015; Daniels et al., 2007).

## 6.3 Implicaties voor de school als organisatie

Hoe verhoudt het leren door samenwerken met (onderwijs)professionals buiten de eigen schoolorganisatie zich tot schoolontwikkeling en welke mechanismen liggen hieraan ten grondslag? Aansluitend bij de derde onderzoeksvraag worden via de vierde onderzoeksvraag implicaties op het niveau van de school als organisatie bestudeerd. Hoe beïnvloeden samenwerkingsverbanden met schoolexterne professionals en de leerprocessen die daarbinnen (kunnen) ontstaan, de werking van de school als geheel?

Heden wordt elke school uitgedaagd om een slagkrachtige en wendbare organisatie te zijn. Daarom is het belangrijk te definiëren hoe het leren met en van externen zich verhoudt tot **processen van kwaliteitsvolle en duurzame schoolontwikkeling**. Professionele

leergemeenschappen als professionaliseringsinstrument hebben immers de potentie om bij te dragen aan schoolontwikkeling (Schaap & de Bruijn, 2015). Uit onderzoek blijkt dat het individueel en collectief leren van leerkrachten (teams) voorwaarden zijn tot processen van schoolontwikkeling (Verbiest, 2012; Corthouts, 1995; Vanhoof & Van Petegem, 2009; Fullan, St. Germain & Kopmels, 2009; Roelofs, 2002). Schoolontwikkeling is een benadering van verandering in onderwijs met als dubbel doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de verandercapaciteit van de school (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Hoe het leren van en met externen verbonden is met processen van schoolontwikkeling vraagt om een diepgaande analyse (Mulders, Knol & Cijvat, 2014). Parallel aan het ontwerpen van professionaliseringstrajecten vinden schoolontwikkelingstrajecten plaats met het oog op deze schoolontwikkeling (Roelofs, 2002). Opnieuw clusteren we gegevens uit de wetenschappelijke literatuur op basis van soorten waardecreatieverhalen. Anders gezegd: de auteurs gaan hieronder in op welke betekenisvolle opbrengsten er voor de school als organisatie vasthangen aan 'het binnenbrengen van buiten'. Een onderliggende suggestie kan zijn: verbind het partnerschap met de wereld buiten het partnerschap.

De waarde die deelname aan een netwerk, partnerschap, leergemeenschap, enz. heeft voor de school als organisatie hangt volgens een aantal auteurs samen met productieve (gespreks)activiteiten. Interpersoonlijke processen die ontstaan door het teamleren versterken immers op hun beurt het teamleren (van Keulen et al., 2015). Laferrière et al. (2012) spreken over co-evolutie door interacties. Heel wat onderzoekers en pedagogen stellen vast dat er veel sociale uitdaging zit in het ontwikkelen van een **schoolcultuur van collegialiteit** en in via netwerklere **bruggen bouwen** tussen betwiste of conflictueuze, (nog) niet krachtige leeromgevingen (Duffy & Gallagher, 2017; Feys & Devos, 2015; Atkinson et al., 2007). De mindshift 'van eiland naar wijland' wordt heden fel bepleit in de beleidskamers van onderwijs (Heijmans & Creemers, 2014; Johnson & Rakestraw, 2015; Hargreaves, 2010). De productieve activiteiten waarover sprake, zijn bovendien manieren om collectieve meerwaarde te geven aan inter-scholen **professionaliseringsstrategieën** (van Keulen et al., 2015) en aan stakeholdersbeleid in relatie tot **onderwijskwaliteit** en verantwoording naar partners in de omgeving (Sai-Rat, Tesaputa & Sriampai, 2015). Wanneer collectieve meerwaarde geven op organisatieniveau geïnterpreteerd kan worden als verbindend leren, dan zien Opstaele, Naert en Bonne (2015) de leergroei voor alle betrokkenen in het samenwerkingsverband in het openlijk **waarderen van een gezamenlijke leergeschiedenis**.

Als het gaat over nuttige bronnen delen als waardecreatieverhaal dan komen we terecht bij Duffy en Gallagher (2017) en Ugurlu (2016). De auteurs bespreken wat het **delen van faciliteiten, co-locaties, financiële middelen, personeel, ...** kan teweegbrengen op bestuurlijk niveau. Maher, Schuck en Perry (2017) en Fehrer en Leos-Urbel (2016) voegen toe dat **strategische planning**, het daadwerkelijk in lijn zetten van intercollegiale activiteiten, services en bronnen hierbij een succesfactor is (cf. alignment).

Wanneer schooloverstijgende samenwerking leidt tot een praktijkverandering die het hele schoolteam aanbelangt (bv. big ideas, inclusie) dan heeft dit vaak een link met kiemen van **curriculumvernieuwing** (van Keulen et al., 2015; Burnaford, 2009; Jita & Mokhele, 2014; Johnson & Rakestraw, 2015; Laferrière et al., 2012; Bantwini, 2009). Samenwerkingsverbanden kunnen



onderwijsvernieuwing helpen beklijven en **innovaties verduurzamen** (März et al., 2017). Odenthal et al. (2011) en Roelofs (2002) observeren hetzelfde na schoolorganisatorische inbedding van het competentieleren, ze zien vonken voor vernieuwing in kennisnetwerken die samenwerkingspartners opzoeken vanuit een missie. Rozemond (2012) benadert CoP's als stimulans voor onderwijsontwikkeling.

Zichtbare opbrengsten gaat bij de implicaties voor de school als organisatie o.a. over blijven **samenwerken in netwerken voorbij de tijdelijke projectstatus** ervan en over het aanzwellen van **overheidsfondsen** na succeservaringen (Duffy & Gallagher, 2017).

Succesvolle samenwerking met schoolexterne partners heeft een potentiële meerwaarde voor schoolontwikkelingsinspanningen en dialoog daaromtrent. 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** (Muijs, 2015) en bijgevolg het (interne) professionaliseringsbeleid attenderen. Sommige auteurs koppelen het verwerven van nieuwe inzichten op schoolniveau (bv. op vlak van zorg en muzische domeinen) aan de positieve invloed van een **interdisciplinaire benadering** van specifieke leerinhouden (Jitta & Mokhele, 2014; Maher et al., 2017). Onderwijskundige problemen worden door een waaier aan lerenden en experts uit verschillende domeinen opgelost door letterlijk en figuurlijk grenzen te overstijgen.

Lang niet enkele auteur is unaniem hoopvol over de implicaties van collectief leren voor de school als organisatie. Lang niet elk waardecreatieverhaal is sluitend positief te percipiëren. Hieronder lijsten we een aantal **kritische noten** op die wederzijds afhankelijk zijn en niet los te denken zijn van randvoorwaarden en/of beweegredenen. Opnieuw, waar de literatuur verengt tot netwerken kunnen wij wat bedoeld wordt in gedachten verruimen naar samenwerkingsverbanden met schoolexternen.

- Het scholennetwerk is (pas) effectief als het een onophoudelijke doelgerichtheid heeft op herdenken, verfijnen en veranderen i.f.v. het beste voor elke leerling, i.f.v. studievoortgang voor **alle leerlingen** stimuleren (Katz & Earl, 2010; März et al., 2017).
- Netwerken hebben meer redenen om te mislukken dan om onderwijssystemen en resultaten positief te veranderen. Het heeft geen zin om naar impact van een netwerk te zoeken zonder vooraf te kijken naar de contextgebonden modus operandi van het netwerk, de interventies, naar leerkrachtcompetenties en schoolorganisatorische inbedding (Rincon-Gallardo & Fullan, 2015, Vanblaere & Devos, 2015, Schiff et al., 2015). Dit sluit aan bij de **theory of improvement** (Desimone, zoals geciteerd in van Veen et al., 2010) en het ecologisch verandermodel bij pedagogische innovaties (Laferrière et al., 2012).
- Het komt voor dat de effectiviteit van samenwerkingsinitiatieven met schoolexternen niet in kaart kan worden gebracht doordat schoolteams kampen met het '**not-invented-here-syndroom**'. Dit gegeven vormt een belemmering voor het uitwisselen van kennis en producten tussen scholen en netwerken (Odenthal et al., 2011; Leenheer, 2003).

- Het succes van inter-scholen leren hangt nauw samen met het **aanwezige intra-schools leren**, out-of-school networks zijn complementair aan in-school networks (Varga-Atkins et al., 2010; Schiff et al., 2015; Vanblaere & Devos, 2015).
- Na het doorlopen van een vernieuwingsproces **verwachten innoverende scholen vnl. te brengen i.p.v. te halen** in kennisnetwerken (Odenthal et al., 2011). Timing doet er dus toe. Ook plaatsbezoeken zonder een zichtbare taak- of relatiegebonden win-win kunnen op termijn energieslopend of demotiverend zijn. Klassen hospiteren, collegiale visitatie, bij afwezigheid van gespreksvoering ter plaatse; het wordt afgeraden (Cautreels & Van Petegem, 2006).
- März et al. (2017) stellen dat we tijdens en na netwerkdeelname moeten opletten met **eilanden van vernieuwing**. Sommige actoren zijn immers actief betrokken in vernieuwingsprocessen en anderen (nog) niet. Vele vernieuwingen raken uiteindelijk niet geïnstitutionaliseerd, doordat er te zwaar geleund wordt op het enthousiasme van de 'early adopters' (Roelofs, 2002). De auteur vindt het essentieel om verwachtingen aan te passen aan te investeren tijd en geld en aan het tonen van **realisme bij institutionalisering**. Mede daartoe spreekt hij over schoolontwikkelingstrajecten.
- Mocht men **leeractiviteit** na professionalisering willen **meten of evalueren** dan wordt qua theorievorming doorgaans Kirkpatrick (2006) geraadpleegd. De twee laatste niveaus in het piramidemodel betreffen de organisatie en de andere het individu:
  - Niveau 1: reacties van de deelnemer(s) evalueren (tevredenheid);
  - Niveau 2: wat is de mate van competentie-ontwikkeling? (leereffecten);
  - Niveau 3: toepasbaarheid in de praktijk (gedrag);
  - Niveau 4: leiden de leeractiviteiten tot daadwerkelijke veranderingen in de organisatie? (resultaten);
  - Niveau 5 (toegevoegd aan het model door Phillips): wat is de terugverdientijd van de investering die de verandering teweegbrengt? (return-on-investment).
- van der Steen en Oolbekkink (2014) geven met hun kwalitatief onderzoek naar soorten validiteit aan dat praktijkonderzoek vaak niet leidt tot **schoolontwikkeling**, wel tot individuele professionalisering van de leraar. Hierbij aansluitend concluderen we dat het van belang is om afhankelijk van het doel van de samenwerkingsverbanden met externen (o.a. schoolontwikkeling of professionele ontwikkeling) aandacht te hebben voor specifieke implicaties van collectief leren.

## Hoofdstuk 7: Slotbeschouwing

De literatuurstudie heeft een visuele vastzetting in een overzicht dat inhoudelijk aansluit bij de Kiplingmethode (1902). We verwijzen hiervoor naar Bijlage 1: visuele weergave van de literatuurstudie (Bijlage 1). De uitdaging die met vervolgonderzoek voorligt is het vastpakken van schooloverstijgende samenwerkingsverbanden in 10 reële schoolcontexten van basisonderwijs en secundair onderwijs. Schooloverstijgend kan hier zowel werken aan interschoolse als aan interorganisationele interacties met kern-, omgevings-, context- en/of verankeringsactoren betekenen (Suijs, 1999). Brede interesse gaat uit naar de praktische uitrol van partnerschappen waar leraren en schoolteams vaker wel dan niet opgelegd in instromen samen met externe (onderwijs)professionals. Deze realiteit leunt aan bij de wetenschappelijke evidentie dat schooloverstijgende initiatieven de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunen tijdens het lerarenberoep binnen een cultuur van collectief leren en kritische reflectie. Bij de selectie van 5 basisscholen en 5 secundaire scholen zal er o.a. gezocht worden naar wat gekend is over de schoolinterne professionele leergemeenschap(en) en/of VTO. De literatuur geeft immers **dwarsverbindingen** aan tussen lerende organisaties en lerende netwerken (Vanblaere & Devos, 2015; Varga-Atkins et al., 2010; Schiff et al., 2015). Het uitgangspunt van netwerking is dat het een middel is dat een sturingsprincipe van kennisdelen, nl. collectief leren, mogelijk maakt. Ofwel als ontwikkeling (cf. procesvariabele) ofwel als realisatie (cf. uitkomstvariabele) ofwel als beiden. Uit de literatuurstudie omtrent het PLG-concept blijkt dat reflectieve dialoog, collectieve verantwoordelijkheid voor alle leerlingen en praktijkdeprivatisering drie kernconcepten zijn in professionaliseringsbeleid, iets wat vandaag beter niet ingeblikt wordt in een louter schoolintern verhaal.

Het veldonderzoek dat volgt berust op nieuwsgierigheid naar de school versus zijn externe omgeving. De partnerschapsmotieven kunnen ruimer gaan dan regionaal onderwijsbeleid en procesbegeleiding door een schoolexterne. Voor elke schoolcase wordt een kernteam van volgende 6 schoolinterne informanten betrokken in een focusgroep: 1 schooldirectie, 1 beleidsondersteuner/schoolontwikkelaar, 1 verantwoordelijke zorg of leerlingbegeleiding, minstens 2 leerkrachten en 1 vrije uitnodiging op advies van de voorgaanden. Onder begeleiding van een onderzoeker brengt elk kernteam samenwerkingsverbanden van de schoolorganisatie met externe professionals in beeld. Daarbij komt een verschijningsvorm en doelgerichtheid bij collectief leren zeker ter sprake, te meer omdat dit mee kan evolueren met gewijzigde doelstellingen (cf. Hoofdstuk 1). Externe professionals behoren per definitie niet tot leden van het eigen schoolteam en soms ook niet tot de onderwijsgemeenschap. Ze worden betrokken bij vnl. kennisontwikkeling en veranderprocessen omwille van het beschikken over hulp- en machtsbronnen die van betekenis zijn binnen het samenwerkingsverband. Netwerkactoren kunnen onderling sterk verschillen in hun afhankelijkheden en vervangbaarheden (Suijs, 1999). Via een focusgroep wordt er kleur en structuur aangebracht in de schooleigen netwerkkaart. Sociale netwerkanalyse gaat in dit onderzoek a priori over een actoreninventarisatie in relatie tot (niet) plaats- en/of tijdgebonden

instroomopties en beweegredenen voor collectief leren (cf. Hoofdstuk 2 en 4). Kerndimensies horend bij deelname aan collectief leren zijn de taak, de sociale relaties en de groeikansen (Verbiest, 2002; 2012). We nemen aan dat vertrekken vanuit beweegredenen, het waarom, een effectieve manier is om jezelf en anderen in beweging te doen zetten. Collectief leren verwacht immers een gedrags- en wilscapcomponent van haar betrokkenen. Onderliggend hieraan leiden we af uit de onderzoeksliteratuur dat netwerkdeelname per actor verband houdt met een nood ervaren aan een doelgerichtheid, een urgentie, hulp- en machtsbronnen, visie en competenties. In vele gevallen werpt collectief leren een perspectiefwisselende blik op de complementariteit van sectoren en op het complexe samenspel tussen individu, organisatie en netwerk. De gespreksleidraad die ten grondslag ligt van de netwerkkaarten gaat op elk van deze items dieper in. Semigestructureerde vraagstelling zet de toon tot verkenning.

Door meer focus te leggen op de actoreninventarisatie en beweegredenen voor collectief leren zullen de 10 netwerkkaarten geen pasklaar antwoord bieden op deze onderzoeksvraag: Welke culturele en structurele factoren binnen en buiten de schoolorganisatie bepalen dat leraren en schoolteams leren van externe (onderwijs)professionals? Culturele factoren gaan over de collectieve leercultuur die leraren wegdrijft uit de beslotenheid van hun eigen leslokaal: het belang van verbinding en identificatie met elkaar, leeropvattingen, leermotivatie en leervaardigheden. Structurele factoren gaan over randvoorwaarden in de situatie van het samenwerkingsverband: de context naar tijd en ruimte, organisatorische (leer)condities en transformatief leiderschap. Vanuit de literatuurstudie (cf. Hoofdstuk 5) nemen we deze theoretische situering mee in vervolgonderzoek dat een meervoudige gevalstudie betreft in het Vlaamse basisonderwijs en secundair onderwijs.

Goed onderwijs is – zo wordt steeds duidelijker vanuit wetenschappelijke literatuur en beleidsrapporten – ook afhankelijk van de mate waarin schoolteams samenwerken en samen **levenslang leren**. Nieuwe (domein)inzichten, productieve gespreksactiviteiten, zichtbare leeropbrengsten, het uitwisselen van nuttige bronnen en praktijkveranderingen vragen om collectieve inspanningen. Met andere woorden: goed onderwijs gedijt bij de ontwikkeling van scholen als lerende organisatie. Spoort het verticaal leren in een lerende organisatie samen met **horizontaal** leren in een (soort van) lerend netwerk, dan vooral blijkt de toegevoegde waarde van de externe professional binnen schooloverstijgende partnerschappen. Waardecreatieverhalen van leraren, leerlingen en schoolteams maken de uitkomsten van collectieve leerprocessen en de successen ervan bespreekbaar (cf. Hoofdstuk 6). Kunnen externe professionals schoolontwikkelingsprocessen en/of (onderwijs)innovatie initiëren, versnellen, ondersteunen, verduurzamen? Het is een exemplarische interviewvraag die hoort bij de meervoudige gevalstudie die volgt op het opmaken van netwerkkaarten in 10 scholen basisonderwijs en secundair onderwijs. Zes scholen worden elk verder uitgelicht versus de externe omgeving in termen van één schooloverstijgend samenwerkingsverband. Randvoorwaarden en uitkomsten van collectief leren krijgen expliciete aandacht in de reële contexten. Kenmerken en effecten van partnerschappen worden beschreven in relatie tot actuele uitdagingen in het lerarenberoep.

# Bijlagen

Bijlage 1: Visuele weergave literatuurstudie

# Bibliografie

- Acar, M. & Robertson, P.J. (2014). Accountability challenges in networks and partnerships: evidence from educational partnerships in het United States. *International Review of Administrative Sciences*, 70 (2), 331-344.
- Agranoff, R. (2007). Managing within networks. Adding value to public organizations. Public Management and Change series. 290 p.
- 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.
- 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.
- Ballet, K. (2007). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten basisonderwijs. *Studia Paedagogica*. Leuven: Leuven Universitaire Pers.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen. Samenvatting OBPWO*. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6202>
- Bantwini, B.D. (2009). District professional development models as a way to introduce primary-school teachers to natural science curriculum reforms in one district in South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 35, 169-182.
- 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.
- 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](https://ketensamenwerking.files.wordpress.com/2015/11/1003_mcd10_martijn-blankestijn_31-maart-2015.pdf).
- 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.
- Bood, R., Coenders, M., & Van Luin, A. (2010). *Netwerklere, omgaan met gemene problemen*. Gouda: Habiforum.
- Brown, K. (2010). Teachers as language-policy actors: Contending with the erasure of lesser-used languages in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 41 (3), 298-314.
- Bruns, M. & Bruggink, M. (2016). *Starten met een professionele leergemeenschap: PJG-Teams in het onderwijs*. Rotterdam: Bazalt.

- 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.
- Cautreels, P. & Van Petegem, P. (2006). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet: collegiale visitatie als hefboom voor schoolontwikkeling. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Corthouts, F. (1995). Werken aan een lerende organisatie. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 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.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Soares, A., & MacNab, N. (2007). Learning in and for cross-school working. *Oxford Review of Education*, 33 (2), 125-142.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (2010). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1-19.
- Drijkoningen, C. (2012). *Lerende netwerken in perspectief*. Leuven: Acco.
- Duffy, G., & Gallagher T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107-134.
- DuFour, R. (2012). *Leraren leren samen. Werken aan beter onderwijs in een professionele leergemeenschap*. Rotterdam: Bazalt.
- 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.
- Ellison, S., Anderson, A.B., Aronson, B. & Clausen, C. (2018). From objects to subjects: Repositioning teachers as policy actors doing policy work. *Teaching and Teacher Education*, 157-169.
- 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.
- Fehrer, K. & Leos-Urbel, J. (2016). "We're one team": Examining Community School Implementation Strategies in Oakland. *Education Sciences*, 6, 26.
- 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., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). London: Falmer.
- Fullan, M., St. Germain, C., & Koplmeels, D. (2009). *Passie en kracht in schoolontwikkeling: handboek voor het creëren van een verbetercultuur*. Vlissingen: Bazalt.

- Galenkamp, H. & Vollenhoven, M. (2003). Als scholen een gezicht krijgen: de cultuur als voedingsbodem voor een lerende organisatie. Amersfoort: CPS.
- Giuliani, F. (2017). The situated construction of interprofessional collaborations at schools. The case of social educators in Geneva primary. *Sciences de L'Education pour l'Ere Nouvelle*, 50, 89-109.
- 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.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D.H. (2010). *Leading a self-improving school system*. Cambridge: National College for School Leadership.
- Harinck, F. & Van Brakel, D. (2009). *Professionalisering door praktijkonderzoek: leraren onderzoeken hun eigen praktijk*. Antwerpen: Garant.
- Hatcher, R. (2014). Local authorities and school system: The new authority-wide partnerships. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (3), 355-371.
- Heijmans, J. & Creemers, M. (2013). *Van Eiland naar WIJland. Collegiaal leren in de praktijk*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Heineke, A., Ryan, A.M., & Tocci, C. (2015). Teaching, learning and leading: Preparing teachers as educational policy actors. *Journal of Teacher Education* 2015, 66(4), 382 –394.
- Hildebrandt, S.A. & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- 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.
- Hobson, A.J. & McIntyre, J. (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, 39, 345-365.
- Hoogendijk, C., Daansen, C., Posthumus, M., et al. (2010). *Krachtbron van een lerende organisatie*. Rijswijk: Huisacademies.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londen: Cassell.
- Horn, I.S., Garner, B., Kane, B.D. & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68 (1), 41-54.
- Hostyn, I., Mäkitalo, A., Tast, S., & Vandenbussche, L. (2017). *Proud! Pedagogisch, reflecterend, ontwikkelend, en uitnodigend documenteren! Eindrapport Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek, Arteveldehogeschool (Gent) & Metropolia Universiteit (Finland)*.



- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25, 973-982.
- Janowicz-Panjaitan, M; & Noorderhaven, N.G. (2008). Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. *Research Policy*, 37, 1337-1355.
- 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.
- Kanari, P. & Potamias, G. (2011). Multimodal teaching through ICT education: An e-twinning program as a case study of intercultural exchange. *Proceedings of the European Conference of Game-based Learning*, 1, 340-344.
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- 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.
- Khantaphum, U., Tesaputa, K. & Weangsamoot, V. (2016). An effect of the co-operative network model for students' quality in Thai primary schools. *International Education Studies*, 9, 242-249.
- Kilbane, J. F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*, 93(3), 184-205.
- Kipling, R. (1902). *Just So Stories*. UK: MacMillan Publishers.
- Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating Training Programs 3ED*. Mc Graw-Hill Gb.
- Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & de Laat, M. (2010). Netwerklernen in het onderwijs. *OnderwijsInnovatie*, 17-25.
- Laferrière, T., Law, N. & Montané, M. (2012). An International Knowledge Building Network for Sustainable Curriculum and Pedagogical Innovation. *International Education Studies*, 5, 148-160.
- Latham, D., Julien, H., Gross, M. & Witte, S. (2016). The role of inter-professional collaboration to support science learning: An exploratory study of the perceptions and experiences of science teachers, public librarians, and school librarians. *Library & Information Science Research*, 38, 193-201.
- 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.
- Leenheer, P., & Vrieze, G. (2004). De moeite van het vanzelfsprekende: scholennetwerk stimuleert vernieuwing vanaf de werkvloer. *Didaktief*, 34(4), 30-31.

- 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.
- Lieskamp, M. (2013). De professionele leergemeenschap in het onderwijs. Huizen: Pica.
- 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.
- Maher, D., Schuck, S. & Perry, R. (2017). Investigating Knowledge Exchange among School Teachers, University Teacher Educators and Industry Partners. *Australian Journal of Teacher Education*, 42, 73-90.
- Mak-Peters, L. & van der Brug, N. (2011). Teamprofessionalisering nu. Stappenplan voor een kennisnetwerk in school: hét antwoord op passend onderwijs. Huizen: Pica.
- Malm, E. (2015). Building Individual Reciprocity into Campus-Community Partnerships.
- 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. & Ruys, I. (2017). Teamteaching: wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur. Eindrapport literatuurstudie. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2018). Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Eindrapport. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? Departement Onderwijs en Vorming.
- Meredith, C., Moolenaar, N.M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools. An informal subgroup approach. *Frontline Learning Research*, 5, 24-35.
- Meulenbrug, J. et al. (2014). Samenwerken aan onderwijs. Apeldoorn: Kompas.
- Mijs, AA. (1989). Ontstaan en levensvatbaarheid van interorganisatieverbanden. *SG*, 1, 48-61.
- Mitchell, D. (2015). Wat werkt écht. 27 evidence based strategieën voor het onderwijs. Huizen: Uitgeverij Pica.
- 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.
- Morreel, J., Roemer, J., Coppens, P. (2006). Identiteit maak je samen: schoolontwikkeling vanuit groeikansen. Antwerpen: Garant.
- Mrvar, P. & Mazgon, J. (2017). The role of the school counsellor in school–community collaboration: the case of Slovenia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5, 19-29.

- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41 (5), 563-586.
- Mulders, H., Knol, D., Cijvat, I., (2014). *Duurzame schoolontwikkeling*. Huizen: Pica.
- Nehring, J. & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37, 513-535.
- 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 netwerklernen 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 (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- Onderwijs Vlaanderen (2014). *De nieuwe school in 2030: Hoe maken we leren en werken aantrekkelijk? Eindrapport toekomstproject*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Vlaamse Onderwijsraad, Koning Boudewijnstichting.
- Onderwijs Vlaanderen (2019). *Pedagogische begeleiding*. Geraadpleegd op 5 april 2019 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/pedagogische-begeleiding-1>
- 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). *Verbindend leren. 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.
- Opstaele, V. & Vienne, S. (2018). *Het Arrow-Roots model: 10 domeinen*. Geraadpleegd op 14 december 2018 via <http://sites.arteveldehogeschool.be/pronet/basisinzichten/het-arrow-roots-model-10-domeinen>.
- Parker, C., Kruchten, C. & Moshfegian, A. (2017). *Connecting Urban Students with Engineering Design*. *Afterschool Matters*, 25, 39-44.
- 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.
- Potential (2018). *Potential. Power to teach all*. Geraadpleegd op 18 december 2018 via <http://www.potentialproject.be/>.
- 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.
- Rampersad, H. (2005). *Total performance scorecard: een speurtocht naar zelfkennis en competentieontwikkeling van lerende organisaties*. Schiedam: Scriptorum.

- Rauch, F. (2013). Regional networks in education: a case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education*, 43 (3), 313-324.
- 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.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1), 5-22.
- Roberts-Holmes, G. & Bradbury, A. (2017). Primary schools and network governance: A policy analysis of reception baseline assessment. *British Educational Research Journal*, 43, 671-682.
- Roelofs, W. (2002). *Van opleidingsscholen naar kennisnetwerken primair onderwijs: aanzet tot een keurmerk voor professionalisering binnen scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rozemond, T. (2012). *Communities of practice als stimulans voor onderwijsontwikkeling: kennis in reliëf*. Amsterdam: Centrum voor Nascholing.
- 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.
- Schaap, H. & De Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36, 23-40.
- 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.
- Schneider, A. & Kipp, K.H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 37-46.
- Schodts, V. (2009). Een school kan niet alleen staan. Over het belang van netwerken van scholen. *School en Samenleving*, 20, 43-64.
- Schodts, V. (2010). Strategische netwerken. *School en Samenleving*, 25, 17-36.
- Schollaert, R. (1999). *De spiraal van verandering*. LannooCampus, 133 p.
- Shaari, I. & Hung, D. (2018). Partnership between a central agency and its schools: Towards fostering laterality. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (4), 578-601.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P (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.
- Sleegers, 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.
- 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.
- Stevens, K. (2007). The development of virtual educational environments to support inter-school collaboration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8, 29-37.

- 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.
- Suijs, S. (1999). De magie van (interorganisationele) netwerken. *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, 24, 119-142.
- Theiss, D. & Grigsby, C. (2010). Measuring the Achievement of Professional Development Schools. *School-University Partnerships*, 4, 29-46.
- 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 Aken, J.A. & Weggeman, M.P. (2000). Managing learning in informal innovation networks: overcoming the Daphne-dilemma. *R&D Management*, 30 (2), 139-149.
- Van Amersfoort, D., Coenders, M., Korenhof, M., de Kruif, R., & de Laat, M. (2013). *Netwerklere: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren. Onderzoeksrapport*. Heerlen: Open Universiteit.
- 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 de Putte, I. & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D-concept in de praktijk*. Gent: Academia Press.
- van der Steen, J. & Oolbekkink, H. (2014). Kwaliteit van praktijkonderzoek door leraren in relatie tot de gestelde doelen. Implicaties voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35 (3), 17-30.
- van Ginkel, K., Massa, K., & Schut, M. (2009). *Levende driehoeken: samenwerkingsdynamieken in organisaties zichtbaar maken*. Kessels & Smit, The Learning Company.
- Van Keulen, A. (2014). *Pedagogisch kader voor professionele netwerken in onderwijs en kinderopvang*. Amsterdam: SWP.
- 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 Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON: Expertisecentrum Leren van Docenten.

- Vanblaere, B. & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (2), 205-227.
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2015). *Hoe werken leerkrachten samen en wat leren ze hieruit in professionele leergemeenschappen?* Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Vander Beke, D. (2016). *SDG-brochure. Duurzame ontwikkelingsdoelstellingen. Onze wereld transformeren. Agenda 2030 voor Duurzame Ontwikkeling.* Brussel: Federale Overheid.
- Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2009). *Zelfevaluatie als motor voor schoolontwikkeling: succesfactoren en valkuilen.* Mechelen: Wolters Plantyn.
- 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.
- 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.
- Vlaamse Regering (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019.* Brussel: Departement Onderwijs.
- Vlaamse Regering (2018). *Visie 2050. Een langetermijnstrategie voor Vlaanderen.* Brussel: Departement Kanselarij en Bestuur.
- 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.
- Wenger, E. (2002). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.