

# Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs?

De rol van de procescoach

Wouter Schelfhout, Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijswetenschappen  
Kristien Bruggeman & Mie Bruyninckx, Universiteit Antwerpen, Antwerp School of Education

Samenvatting

*De visie op een doelgericht professionaliseringsbeleid binnen scholen is sterk gewijzigd. Vakdidactische leergemeenschappen (VLG) kunnen mee een invulling geven aan deze visie. Essentieel voor het VLG-concept dat zich situeert in de context van het voortgezet onderwijs is: a) het creëren van leergemeenschappen over scholen heen, gericht op sterk afgebakende curricula, b) de rol van een procescoach, c) de gerichtheid op een concrete didactische output en op didactisch leren vanuit een onderzoekende opstelling, d) de ondersteunende rol van de schoolleiders, binnen de Vlaamse context ook in samenwerking met pedagogische begeleiders, e) de inbedding binnen een breder schoolbeleid. In het kader van dit onderzoek werden 6 VLG's ontwikkeld binnen een longitudinaal casusonderzoek. Inzichten werden verworven rond de rol van de procescoach voor een succesvolle opstart van vakdidactische leergemeenschappen, mediërende factoren hierbij en hoe hierop kan worden ingespeeld. Deze rol heeft te maken met het creëren van een gepaste groepsdynamica waarbij een evenwicht wordt gezocht tussen autonomie van de leraren en stimulering, soms aansturing in de richting van vernieuwende werkvormen en inzichten.*

## 1. Theoretisch kader

### Inleiding

Uit verschillende onderzoeken blijken er zich een aantal uitdagingen voor te doen op het vlak van professionalisering van leraren voortgezet onderwijs (Ballet, Colpin, März, Baeyens, De Greve, & Vanassche, 2010; OECD, Talis-onderzoeken, 2010, 2013, van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Zo blijken er grote verschillen te bestaan tussen leraren. Een groep leraren is duidelijk gericht op levenslang leren. Voor heel wat leraren blijft het volgen van bijscholing echter beperkt of zelfs onbestaande. Wanneer we dieper ingaan op de aard van de professionalisering merken we dat deze nog vaak sterk gericht is op de deelname aan veeleer traditionele activiteiten met overdracht van kennis. Er is slechts in beperkte mate systematisch aandacht voor de concrete vertaling van het geleerde naar de klaspraktijk of het verspreiden van het geleerde onder de collega's (Ballet, et al., 2010; Van Veen, et al., 2010). Uit de TALIS-onderzoeken (OECD 2009, 2013) blijkt een gebrek aan afstemming tussen de noden van de leraren en het aanbod. Vaak heeft dit te maken met het ontbreken van een concrete, vakdidactische component afgestemd op het curriculum dat de leraar onderwijst. Nochtans blijkt deze praktijkgerichtheid belangrijk voor leraren om gemotiveerd deel te (blijven) nemen aan professionaliseringsinitiatieven (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000; Van Driel & Berry, 2012).

Als mogelijk antwoord op deze uitdagingen is er nood aan beleidsstrategieën die gepaard gaan met een zelfgekozen engagement door de leraren (Timperley, 2011; van Veen, et al., 2010), geïntegreerd in een breder en participatief schoolbeleid (Andersen & Hulsbos, 2012; Hulpia, de Vos & Van Keer, 2009) waardoor een 'leercultuur' kan ontstaan (Kessels, 2012, p.25). In deze bijdrage beschrijven we een onderzoek naar het concept van 'vakdidactische leergemeenschappen' (VLG) waarmee we vooral een antwoord willen bieden op de in het voortgezet onderwijs aangevoelde nood aan praktijkgerichte, vakdidactische professionalisering. We focussen op de rol van de procescoach bij het opstarten en ontwikkelen van VLG's. Uit onderzoek blijkt immers dat het louter samenbrengen van leraren in een leergemeenschap op zich niet steeds voldoende is om hen tot leren te brengen (Little, 2003). Een procescoach lijkt nodig om leraren individueel een volgende stap in hun leerproces te laten zetten (Meirink, 2007), maar ook om hen waar nodig te laten uitstijgen boven de kennis die in de groep aanwezig is (Billett, Ovens, Clemans & Seddon, 2007; Tynjälä, 2008). Vanuit onderzoek lijkt er consensus te ontstaan over het belang van een coach die gepast inspeelt op de behoeften van de deelnemers (Petroni & Ortquist-Ahrens, 2004). Een coach dient een gepast evenwicht te zoeken tussen het stimuleren van de groep om zelf de nodige stappen te zetten en het bieden van just-in-time ondersteuning om de groep verder te brengen (bijv. Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2013), dit ook aangepast aan de specifieke context (complexiteit van het doel, achtergrond van de deelnemers, etc.) van de leergemeenschap (bijv. Jenlink & Kinnucan-Welsch, 2001; Voogt, Laferrrière, Breuleux, Itow, Hickey & McKenney, 2014). Deze ondersteuning lijkt bovendien ook voldoende vakspecifiek te moeten zijn binnen leergemeenschappen die zich richten op didactische professionalisering gelinkt aan een bepaald curriculum (Van Driel & Berry, 2012). Het onderzoek naar de condities voor een succesvolle aanpak hierbij, met onder meer de vraag naar de bijdrage van de procescoach met betrekking tot het inbrengen van recente vakdidactische kennis in wisselwerking met mogelijke externe input, lijkt momenteel nog beperkt.

**het louter  
samenbrengen  
van leraren is niet  
steeds voldoende  
om hen tot leren  
te brengen.**

Het is belangrijk om vormen van professionele leergemeenschappen te situeren binnen een aantal mogelijke continua waarmee dit brede begrip kan worden gevat. Vooraleer verslag uit te brengen van het onderzoek, omschrijven we daarom eerst de belangrijkste uitgangspunten bij het concept van 'vakdidactische leergemeenschappen' (VLG) zoals we dit wensen af te bakenen en te onderzoeken.

### **Gezamenlijke doelgerichtheid inbouwen**

Ten eerste is er het aspect van doelgerichtheid. Onderzoek naar sociaal leren geeft aan dat het louter samenbrengen van een groep leraren niet voldoende is om hen tot diepgaand leren te brengen (Little, 2003; Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner, 2006). Om een gezamenlijke doelgerichtheid te kunnen binnen brengen in een leergemeenschap kan het helpen dat de betrokkenen binnen hun eigen professionele praktijk minstens gelijkaardige doelen nastreven (Akkerman, Petter, & De Laat, 2008), gericht op hun dagdagelijkse praktijk (Agterberg, Van den Hooff, Huysman, & Soekijad, 2009). Blankenship en Ruona (2009) duiden deze belangrijke eigenschappen die de groep moeten samenhouden aan met het treffende begrip 'glue' (p. 295). Aangezien heel wat leraren voortgezet

onderwijs vaak geen directe vakspecifieke collega's hebben in de eigen school is een eerste uitgangspunt voor VLG dat er nood is aan het samenbrengen van leraren uit verschillende scholen die hetzelfde of minstens een zeer gelijkaardig curriculum onderwijzen, indien mogelijk in 'face to face' settings, als mogelijke basis voor vakdidactische professionalisering (Hofman & Dijkstra, 2010; Joolingen, Grift, Wubbels, Rijlaarsdam & Veen, 2013; McConnell, Parker, Eberhardt, Koehler, Lundeberg, 2013). De uitdagingen en problemen vanuit de onderwijspraktijk die de leraren binnen de VLG met elkaar delen kunnen dan zorgen voor een 'deep level similarity' (Emmerik, Jawahar, Schreurs, & De Cuyper, 2011) tussen de leden waardoor er een gezamenlijke doelgerichtheid kan ontstaan. Aangezien deze leraren elkaar vaak eerst niet kennen veronderstellen we dat hierbij al een eerste belangrijke rol voor de procescoach is weggelegd wat betreft het opstarten van de VLG (Huffman, Hipp, Pankake & Moller, 2014).

### **Gericht organiseren en ondersteunen van het leren**

Het creëren van VLG in 'face to face' settings kan bijdragen tot het doelgericht uitwisselen van kennis en materiaal en kan van daaruit leiden tot didactisch leren. Het houdt echter ook het gevaar in zich dat het te vrijblijvend is of dat de verschillen tussen de leraren bij aanvang te groot zijn opdat de groep zelfgereguleerd tot voldoende diepgaand didactisch leren en het omzetten van deze inzichten in hun praktijk zou kunnen komen (Little, 2003; Van Driel & Berry, 2012). Een volgende uitgangspunt bij het VLG-concept is dan ook dat resultaatgerichtheid systematisch en structureel moet worden ingebouwd. Hierdoor draagt het zowel aspecten in zich van wat Blankenship en Ruona (2009) definiëren als 'strategic communities' die leer- en product georiënteerd zijn, als aspecten van 'team learning' waarbij meer formele leerstructuren worden uitgewerkt (zie bijv. Knapp, 2010) en waarbij de groep gericht samenwerkt aan een gezamenlijk doel (Dechant, Marsick, & Kasl, 1993). Binnen het VLG-concept is een belangrijke taak daartoe weggelegd voor de procescoach. Deze zal de benodigde leerprocessen bij de leraren moeten ondersteunen (Huizinga, et al., 2013; Zaccaro, Ely & Shuffler, 2008). We veronderstellen dat deze procescoach zal moeten stimuleren tot gepaste evenwichten tussen enerzijds gericht aansturen van de groep, anderzijds het ondersteunen van de groep tot zo vergaand mogelijk zelfgereguleerd leren vanuit zelfgekozen activiteiten in de groep (Hanraets, Hulsebosch, & De Laat, 2011; Meirink, et al., 2010; Silberstang & Diamante, 2008; Voogt, et al., 2011; Vrieling, Bastiaens & Stijnen, 2010).

De leerprocessen waarvan we veronderstellen dat deze door de procescoach moeten worden ondersteund benaderen we zowel vanuit de cognitieve onderzoekstraditie rond opvattingen over leren en onderwijzen (Kagan, 1992; Pajares, 1992), als vanuit sociaal constructivistische leertheorieën die ook aan de basis liggen van 'communities of practice' (Wenger, 1998). We focussen daarbij op wat Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Zeichner (2005) de 'innovative dimension of teacher learning' noemen en die leraren er toe aanzet oude routines en bestaande opvattingen rond leren en onderwijzen te veranderen (Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007). Vanuit het onderzoek naar 'team learning' (dat ook meer vertrekt vanuit dit cognitieve paradigma) worden een aantal processen als basis voor het leren in de groep vooropgesteld. Het gaat om het creëren van ruimte tot dialoog tussen leden in de groep waarbij communicatieve processen als 'sharing', 'co-construction' en 'constructive conflict' worden gestimuleerd binnen aangepaste en werkbare evenwichten (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). Vergelijkbaar met het doel om studenten aan te zetten tot actief en zelfgere-

guleerd leren, beschouwen we ook het leren door de leraren in een VLG als een voortdurend proces van betrokkenheid in activiteiten die hun bestaande opvattingen uitdagen en verruimen (Barak, Gidron & Turniansky, 2010; Engeström & Sannino, 2010; Meirink, et al., 2010; Putnam & Borko, 1997). Als deel van deze processen veronderstellen we zowel de invloed van individuele leerprocessen ('acquisition view'), als de invloed van specifiek groepsdynamische processen binnen een gesitueerde context ('participation view') (Cornelissen, van Swet, Beijaard & Bergen, 2011). Hierbij zal een balans moeten worden gevonden tussen individuele verantwoordelijkheid en de perceptie van de groepsleden dat ze hun doelen enkel kunnen bereiken als ook de andere leden hun doelen bereiken (Hornby, 2009). Vanuit het onderzoek naar mogelijke fasen bij de ontwikkeling van sociaal leren in de brede betekenis (e.g. Arrow & Cook, 2008; Drath et al., 2008; Edmondson, 1999; Ellis et al., 2008; Kozlowski & Bell, 2008; Verbiest, 2008; Zaccaro et al., 2008) kunnen een aantal algemene fasen bij de opstart en ontwikkeling van VLG worden vooropgesteld. Welke fasen typisch zijn bij de ontwikkeling van VLG, hoe deze concreet verlopen en waarom, wat de exacte rol van de procescoach hierbij is om dit succesvol te laten verlopen en waarom vormt uiteindelijk de focus van dit exploratieve onderzoek en de bijdrage aan het onderzoeksveld die we willen leveren.

## Definiëring van het VLG-concept

Samenvattend beschouwen we het VLG-concept als een mogelijke vorm van een professionele leer-gemeenschap, waarbij de beoogde doelen, de context van het voort gezet onderwijs en de organisatorische uitgangspunten de gelijkenissen en verschillen ten opzichte van andere vormen van sociaal leren bepalen. In het kader hier-naast definiëren we het VLG-concept gebaseerd op de hiervoor besproken uitgangspunten.

### Het VGL-concept

Vakdidactische leergemeenschappen zijn groepen van leraren uit verschillende scholenvoortgezet onderwijs die hetzelfde curriculum onderwijzen en die face to face worden samengebracht. Het expliciete doel is om de eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen en te verbeteren, vanuit een gerichtheid op het optimaliseren van de leerprocessen van leerlingen.

De groep leraren start vanuit het delen van ideeën, inzichten en bestaande materialen, evolueert naar een concrete en praktijkgerichte uitwerking van nieuwe didactische aanpakken en heeft als doel didactisch leren dat in de praktijk zal worden omgezet. Ze wordt hierbij gericht ondersteund door een procescoach en de betrokken schoolleiders.

## 2. Methode

### Onderzoeksdesign

De doelen van dit onderzoek zijn:

- ▶ de ontwikkeling van VLG's zodat onderzoekbare settings ontstaan,
- ▶ een exploratief onderzoek naar factoren die een succesvolle ontwikkeling van VLG kunnen verklaren en de rol van de procescoach hierbij, vertrekkend van de voorgaande nog algemene theoretische assumpties met als doel een eerste toetsing en een verbreding ervan,
- ▶ het formuleren van eerste inzichten en concrete werkhypothesen voor verder onderzoek.

Het toegepaste onderzoeksdesign is longitudinaal vergelijkend casuonderzoek (Yin, 2009). Zowel kwalitatieve als kwantitatieve dataverzameling wordt gehanteerd via verschillende instrumenten die ook een basis vormen voor triangulatie van de data. De VLG worden ontwikkeld binnen een ontwerpgerichte onderzoeksmodus ('design research') waarbij het expliciet de bedoeling is om voortdurend te leren vanuit opgedane ervaringen (Van den Akker, Grave-meijer, McKenney, & Nieveen, 2006).

Het onderzoek naar de rol van de procescoach vormt de hoofdfocus van deze bijdrage, wat leidt tot de onderzoeksvraag: *"Wat is de rol van de procescoach bij een succesvolle ontwikkeling van vakdidactische leergemeenschappen?"*

## Participanten

Bij aanvang was het doel drie VLG te ontwikkelen. Casus 1 werd wegens het groter aantal deelnemende leraren uiteindelijk opgesplitst in vier deelcasussen. Op deze wijze werden uiteindelijk zes VLG opgestart, ontwikkeld en onderzocht. In totaal namen 33 leraren uit 12 verschillende scholen deel aan de VLG. In Tabel 1 wordt het aantal deelnemers per casus verder uitgesplitst en wordt ook het aantal ontvangen vragenlijsten van leraren (n = 29) aangeduid.

Tabel 1 Aantal deelnemers en respondenten per casus

	Aantal leraren	Aantal betrokken scholen	Ontvangen vragenlijsten
Casus 1		5	
C1.1	4	4	4
C1.2	4	4	3
C1.3	4	4	4
C1.4	5	4	5
Casus 2	8	4	6
Casus 3	8	3	8
<b>Totaal</b>	<b>33</b>	<b>12</b>	<b>29</b>

## Instrumenten en analyse

De data voor dit exploratief onderzoek werden verzameld met behulp van observaties en verslagen van VLG-bijeenkomsten, vragenlijsten en groepsinterviews.

Via de observaties tijdens de werking van de VLG kregen we zicht op de groepsdynamica. Deze observaties waren ook essentieel in het kader van het ontwerponderzoek. Na elke bijeenkomst van een VLG was er overleg tussen de onderzoeker-observator en de procescoach. Op basis hiervan werden beslissingen genomen met betrekking tot het aanpassen van de aanpak en/of het vormgeven aan een volgende stap bij de ontwikkeling van de VLG.

Na elke bijeenkomst werd een verslag opgemaakt waarin de belangrijkste conclusies en afspraken met leraren en/of directies werden genoteerd en aan alle betrokkenen meegedeeld. Het geheel van deze verslagen werd bijkomend geanalyseerd om de ontwikkeling van de verschillende leergemeenschappen in kaart te brengen.

Op basis van het theoretisch kader en vooral op basis van de opgedane ervaringen werd een vragenlijst voor de leraren uitgewerkt met gesloten vragen (ja/nee, Likert-schaal met 6 niveaus) en open vragen. De open vragen zijn voornamelijk bedoeld om rijkere informatie te verkrijgen over de gesloten vragen. Deze bevraging vond plaats naar het einde van het eerste werkjaar toe. Er werd doorgevraagd naar ervaringen opgedaan in de prille opstartfase, de fase waarin alles werd georganiseerd en de fase waarin de VLG begonnen te werken aan materiaal.

Op het einde van het eerste werkjaar werden vervolgen semi-gestructureerde groepsinterviews georganiseerd per casus. De interviewleidraad werd opgesteld op basis van de observaties en de eerste bevindingen uit de vragenlijsten. Naast het verkrijgen van rijke data omtrent de opvattingen over werking en effecten van een VLG werden deze groepsinterviews ook gebruikt om resultaten uit de observaties en de vragenlijst af te toetsen (triangulatie).

Aangezien zowel scholen, leraren als procescoach tijd en moeite investeren in de ontwikkeling van een VLG verwachten we een concrete output.

De mogelijke output van een VLG wordt in dit onderzoek algemeen geoperationaliseerd via volgende aspecten:

- ▶ ontwikkelen van nieuw didactisch materiaal,
- ▶ wijzigende opvattingen over samenwerken,
- ▶ nieuwe didactische inzichten,
- ▶ bijdrage aan de eigen professionalisering in vergelijking met 'klassieke' nascholing.

Voor elk van deze aspecten werden enkele items opgenomen in de vragenlijst en werd doorgevraagd tijdens de focusgroepen. Verder kon op basis van de observaties van de VLG's worden aangegeven welk concreet materiaal werd ontwikkeld.

Van de items met likert-schalen werden gemiddeldes en standaarddeviaties berekend. De open vragen en interviews werden geanalyseerd met behulp van Nvivo. Dit gebeurde eerst verticaal per casus, zodat de kwantitatieve vaststellingen konden worden verdiept met kwalitatieve verklaringen. Vervolgens werden de verschillende casussen met elkaar vergeleken waardoor het mogelijk werd om bepaalde patronen aan te duiden.

### 3. Resultaten

#### Inleiding

We rapporteren over het geheel van de resultaten van de vragenlijsten, observaties, verslagen en interviews samen zodat er voor de aspecten die we willen toelichten een volledig beeld wordt meegegeven. Ten eerste verwijzen we hierbij naar items uit de vragenlijst voor de leraren. In Tabel 2 geven we het overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen bij elk van de gesloten vragen (likert-schaal) en dit voor: het totaal van de deelcasussen binnen casus 1 (C1), voor de vier deelcasussen van casus 1 apart (C1.1, C1.2, C1.3, C1.4), voor casus 2 (C2) en casus 3 (C3) en voor het totaal over alle casussen heen. Ten tweede nemen we een aantal citaten uit de open vragen en focusgroepinterviews op. Ten derde verwijzen we naar observaties en verslagen van bijeenkomsten. De resultaten worden opgesplitst over:

- ▶ de opstartfase, waarbij de procescoach samen met de groep leraren de VLG opstart;
- ▶ de fase 'leren discussiëren en uitwerken in groep', waarbij de procescoach de groep ondersteunt bij het concreet werken aan de gekozen thema's.

Bij elke fase bespreken we de verschillende rollen van de procescoach zoals afgeleid uit de data. In tabel 2 geven we een samenvatting van beïnvloedende casusgebonden factoren, gevolgd door een samenvatting van de rol van de procescoach. Bij elk item werd gevraagd om te scoren op een likertschaal van 1 (volledig niet mee eens) tot 6 (volledig mee eens).

## Opstartfase

### Motiveren tot opstart

Binnen het VLG-concept is het de bedoeling dat een groep leraren wordt samengebracht en gestimuleerd tot het opstarten van een leergemeenschap. Het initiatief daartoe kan door verschillende instanties worden genomen, bijvoorbeeld een groep schoolleiders, een coördinerend directeur van een groep van scholen, een overkoepelende onderwijsverstrekker, een lerarenopleiding. Bij dit opzet stelt de initiatiefnemer dan een procescoach aan die de doelen en algemene aanpak van de VLG aan de betrokken leraren uitlegt, samen met de groep mogelijke voordelen aanduidt en al eerste antwoorden zoekt op mogelijke uitdagingen, met als doel te motiveren tot het opstarten van het initiatief. Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat het concept zoals voorgesteld door de procescoach in het algemeen enthousiast door de leraren werd onthaald (items 1 en 3). In casus 1 en 3 ging de VLG gepaard met een nieuw leerplan. In casus 2 was dat niet het geval. Bij heel wat leraren in casus 1 en 3 overheerste het gevoel dat de leergemeenschap concrete ondersteuning bood bij het omgaan met en in de praktijk brengen van het nieuwe leerplan waarmee ze op dat moment (toevallig) te maken hadden. Dit bleek een sterk motiverende factor te zijn voor deelname aan de leergemeenschap, ook omdat het doel van de VLG direct duidelijk was. Toch werd bij een aantal leraren in C1.2 en C1.4 de combinatie nieuw leerplan - VLG in de beginfase als mogelijk belastend gezien: zij vreesden voor extra werkdruk. In casus 2 zaten de leraren op het moment van de VLG-opstart in een reorganisatie van hun scholen, wat veel onzekerheid opleverde en waardoor ze aanvankelijk niet warm liepen om extra tijd te stoppen in 'nog iets bijkomends'. In casus 2 werden de leraren door de schoolleiders sterk gestimuleerd tot deelname. Enkele leraren voelden dit aan als verplichting wat ze negatief vonden. Andere leraren vonden het sowieso een opportuniteit om bij te leren.

Wat betreft de vraag of de opstartvergadering duidelijk maakte wat het doel van de leergemeenschap is waren de antwoorden ook overwegend positief (item 2). Enkele leraren maken hier de kritische kanttekening bij dat men het concept uiteindelijk toch echt moet ervaren om het te begrijpen:

*"De uitleg die wij hebben gekregen de eerste vergadering was wel heel duidelijk en ik begreep wel wat de bedoeling was en waar we naartoe gingen, maar toch... Het was natuurlijk voor iedereen nieuw hé en hoe het dan praktisch in zijn werk zou gaan, is ook maar gaandeweg duidelijk geworden."* (casus 1)

Andere bedenkingen gaan over de rol van de schoolleiders. Leraren geven aan dat ze onvoldoende door de directie ingelicht waren over het doel en praktisch verloop van de leergemeenschap. De concrete werking was vaak onduidelijk: welke scholen nemen deel? Wat wordt er verwacht? Welke collega's sluiten aan? Wanneer worden de vergaderingen gepland? Vooral in casus 1 en in mindere mate in casus 3 was dit bij aanvang niet voldoende duidelijk (item 4). Daarom moest er in casus 1 ook worden ingegrepen door de procescoach om via de directeurs bijkomend leraren te engageren en vooral tot duidelijke afspraken en vrijstellingen te komen. Dit vertaalde zich dan in een meer stabiele situatie. De procescoach heeft hier van bij de aanvang een belangrijke rol te spelen.

**De combinatie  
nieuw leerplan/  
VLG werd in de  
beginfase als  
mogelijk belastend  
gezien.**

Tabel 2. Overzicht data

## 1. Opstartfase

### 1.1. Motiveren tot opstart

Item	Algemeen		Casus 1		C1.1		C1.2		C1.3		C1.4		Casus 2		Casus 3	
	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd
1. Ik raakte bij de opstartvergadering enthousiast over het concept																
	4.19	1.57	4.07	1.58	3.75	1.71	3.00	1.00	5.50	0.58	3.75	1.89	2.80	1.10	5.43	0.79
2. De opstartvergadering maakte duidelijk wat het doel van de leergemeenschap is																
	4.77	1.11	4.36	1.15	3.00	0.00	3.67	0.00	5.25	0.00	5.00	0.00	4.83	0.98	5.67	0.52
3. De startvergadering zorgde ervoor dat ik me wilde inzetten voor de leergemeenschap																
	4.63	0.97	4.71	0.83	4.00	0.00	4.67	0.00	5.75	0.00	4.25	0.00	3.67	0.52	5.29	0.95
4. Het was van bij de opstartfase voldoende duidelijk op welke wijze ik structureel ondersteund zou worden																
	3.78	1.83	3	1.80	1.67	0.58	2.33	2.31	3.75	2.06	3.75	1.50	5.33	1.03	4.00	1.63

#### Beïnvloedende factoren (+ = positieve invloed, - = negatieve invloed, n = geen invloed)

Nieuw leerplan					+		+		+					n		+
Reorganisatie					n		n		n					-		n
Verplichting					n		n		n					-		n
VLG = abstract >< ervaren					-		n		n					n		n
Ondersteuning schoolleiders					-		-		-					+		n

#### Rol procescoach:

- doelen en algemene aanpak van de VLG uitleggen
- samen met de groep mogelijke voordelen aanduiden en antwoorden zoeken op mogelijke uitdagingen
- nut en doelgerichtheid aantonen
- duidelijkheid scheppen over ondersteuning door schoolleiders (wie van welke school wanneer vrij van lessen?)
- engagement laten uitspreken door groep

### 1.2. Werkthema's bepalen en VLG organiseren

Item	Algemeen		Casus 1		C1.1		C1.2		C1.3		C1.4		Casus 2		Casus 3	
	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd
5. Er werden thema's gekozen die aansluiten bij mijn lespraktijk/leerplan																
	5.24	1.16	5.29	0.91	4.75	1.26	5.00	1.00	5.75	0.50	5.67	0.58	4.67	1.86	5.80	0.45
6. De thema's die werden gekozen bieden een antwoord op problemen en vragen waar ik zelf mee zit																
	4.92	1.22	4.77	1.24	4.50	1.29	4.67	0.58	5.75	0.50	3.50	2.12	4.50	1.38	5.67	0.82
7. Zonder de procescoach was de opstart van de leergemeenschap zeer moeilijk geweest																
	5.30	1.44	5.29	1.38	5.50	0.58	3.50	3.54	6.00	0.00	5.25	0.96	5.33	1.21	5.29	1.89
8. De procescoach speelde een belangrijke rol in de praktische organisatie van de leergemeenschap																
	5.37	0.84	5.21	0.97	5.00	0.82	5.50	0.71	6.00	0.00	4.50	1.29	5.00	0.63	6.00	0.00

#### Beïnvloedende factoren (+ = positieve invloed, - = negatieve invloed, n = geen invloed)

Thema: haalbaarheid					n		n		+		n			-		+
Thema: diepgang					n		n		+		-			n		+
Grote groep					-		-		-		-			-		n
Kleine groep					n		n		n		n			n		-
Stabiliteit binnen de groepen					-		-		-		-			n		n

#### Rol procescoach:

- Groep helpen om zelf werkthema's te kiezen
- Gericht en tijdig haalbaarheid en diepgang bijsturen indien nodig
- Groep helpen bij organisatie: hoe vaak samenkomen, wanneer en waar
- Gericht en indien nodig bijsturen qua groepsgrootte (opsplitsen in nieuwe VLG, nieuwe leraren/scholen bijvoegen)
- Gericht en indien nodig bijsturen qua stabiliteit (aanwezigheid leraren verwachten/verankeren via schoolleiders)

## 2. Fase 'leren discussieren en uitwerken in groep

### 1.2. Algemeen ondersteunende condities creëren

	Algemeen		Casus 1		C1.1		C1.2		C1.3		C1.4		Casus 2		Casus 3	
Item	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd
9. De procescoach is belangrijk voor de goede werking van een leergemeenschap	5.35	0.80	5.36	0.74	5.00	0.82	5.50	0.71	6.00	0.00	5.00	0.82	4.75	0.96	5.63	0.74
10. De procescoach heeft goed werk geleverd	5.36	0.81	5.39	0.83	5.00	0.82	5.00	1.41	6.00	0.00	5.00	0.82	4.67	0.58	5.75	0.71
11. De procescoach beschikte over voldoende kennis van het vakgebied	5.15	1.12	5.00	1.24	5.00	1.91	5.00	1.41	5.50	1.00	5.00	0.82	5.00	0.82	5.50	1.07
12. Ik vind dat de procescoach goed ingegrepen heeft bij momenten van 'stilstand'	5.13	1.19	4.75	1.49	4.50	2.12	5.00	0.00	5.00	1.73	4.50	2.12	5.00	0.00	6.00	0.00
<b>Beïnvloedende factoren (+ = positieve invloed, - = negatieve invloed, n = geen invloed)</b>																
Ondersteuning schoolleiders														n		n
<b>Rol procescoach:</b>																
- organiseren en coördineren								- relevante (vakdidactische) ideeën aanreiken om beter materiaal te kunnen uitwerken								
- verslagen en duidelijke afspraken maken								- een aanspreekpunt zijn waar leden van de leergemeenschap terecht kunnen								
- motiveren van de groep als het wat minder gaat								- brugfiguur tussen VLG en schoolleiding								
- helpen bij het maken van keuzes als de groep er niet goed uitkomt																

### 2.2. Een gepast evenwicht zoeken tussen zelfsturing en aansturing

	Algemeen		Casus 1		C1.1		C1.2		C1.3		C1.4		Casus 2		Casus 3	
Item	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd
13. Ik voelde me betrokken bij wat er besproken werd tijdens de leergemeenschap	5.15	0.95	5.07	1.00	5.00	0.82	4.67	1.53	6.00	0.00	4.33	0.58	4.40	0.55	5.75	0.71
14. Ik vond dat er in de VLG een inhoudelijke evolutie was naar meer diepgaande discussies	4.25	1.62	3.55	1.81	5.00	1.00	2.33	2.31	4.50	0.71	2.67	1.53	4.50	0.71	5.29	0.76
15. Ik vond de thema's waarover we in de leergemeenschap discussieerden relevant	4.79	1.41	4.21	1.53	4.50	1.29	3.00	2.65	5.33	0.58	4.00	0.82	5.00	1.00	5.86	0.38
16. De procescoach maande de leraren aan om voldoende materiaal mee te brengen naar de bijeenkomsten om concreet te kunnen werken	4.80	0.96	4.03	0.73	5.00	0.82	4.75	0.71	5.00	0.82	5.00	0.82	3.67	0.58	5.00	1.20
17. De procescoach zorgde ervoor dat de leden van de VLG voldoende overlegden over de uit te werken thema's	4.81	0.98	4.71	1.07	4.75	0.00	3.50	0.00	5.00	0.00	5.00	0.00	4.75	0.50	5.00	1.07
18. De procescoach zorgde ervoor dat de leden van de leergemeenschap feedback gaven op elkaars werk	4.36	1.44	4.07	1.64	4.00	1.63	3.50	2.12	3.25	2.06	5.25	0.50	4.00	1.00	5.00	1.07
19. In de leergemeenschap luisterde ik eerder dan actief mee te discussiëren	3.52	1.28	3.27	1.28	2.25	0.96	4.33	1.15	2.50	0.58	4.25	0.96	4.20	0.45	3.57	1.62
20. Ik gaf constructieve feedback op het geleverde werk van mijn collega's uit de leergemeenschap	4.14	1.28	4.10	1.45	3.75	1.89	5.00	0.00	4.33	1.15	4.00	1.73	3.33	1.15	4.57	0.98
21. Tijdens de bijeenkomsten van de leergemeenschap waren er collega's die te veel het voortouw namen	2.46	1.50	2.27	1.39	3.00	2.16	3.00	1.00	1.50	0.58	1.75	0.96	3.00	1.41	2.57	1.90
22. In de leergemeenschap neem ik graag zelf het voortouw	3.04	1.37	3.33	1.23	3.75	0.96	3.33	1.15	4.25	0.96	2.00	0.82	2.17	0.98	3.14	1.78
23. Ik vind dat de procescoach krachtig moet aansturen wanneer deze niet tot concreet werken komt	4.78	1.38	4.69	1.49	3.75	1.50	3.50	2.12	6.00	0.00	5.00	1.00	3.67	1.53	5.43	0.79
<b>Beïnvloedende factoren (+ = positieve invloed, - = negatieve invloed, n = geen invloed)</b>																
Concreet materiaal uitwerken						+		n		+		n		-		+
Tevreden met uitwisselen materiaal						n		n		n		n		-		n
Groepsdynamica						n		-		n		-		-		n

#### Rol procescoach:

- Concrete afspraken maken en opvolgen
- Ruimte voor discussie structureel inbouwen, inspeland op groepsdynamische processen
- Inhoudelijk aansturen en verwachtingen stellen

### 3. Output

Item	Algemeen		Casus 1		C1.1		C1.2		C1.3		C1.4		Casus 2		Casus 3	
	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd	Gem.	Sd
24. Door mijn deelname zie ik in dat lkn vaak met dezelfde problemen te maken hebben – dat stelt me gerust.																
	5.12	1.01	5.43	0.76	4.75	0.96	5.67	0.58	6.00	0.00	5.33	0.58	4.67	0.58	4.75	1.39
25. Door mijn deelname zie ik in dat leerkrachten vaak met dezelfde problemen te maken hebben – dat versterkt me in het geloof dat het belangrijk is ze samen aan te pakken.																
	5.12	1.01	5.36	0.74	4.75	0.96	5.33	0.58	6.00	0.00	5.33	0.58	4.33	0.58	5.00	1.41
26. Ik beschouw de andere leerkrachten uit de leergemeenschap ondertussen als echte collega's.																
	5.21	0.98	5.29	0.91	4.75	1.26	5.33	0.58	6.00	0.00	5.00	1.00	4.00	0.00	5.38	1.06
27. Ik heb nieuwe (didactische) inzichten verworven sinds ik lid ben van de leergemeenschap.																
	3.87	1.58	3.71	1.38	4.25	0.96	3.00	1.00	3.00	1.83	4.67	1.15	4.50	0.71	4.00	1.16
28. De leergemeenschap heeft er voor gezorgd dat ik enthousiaster ben over samenwerken met collega-lkn																
	4.48	1.08	4.43	1.02	4.25	0.50	5.00	4.75	1.00	1.50	3.67	0.58	3.00	0.00	4.75	1.16
29. Het voordeel van een leergemeenschap is het teamwerk: je werkt samen bepaalde zaken uit, waarbij je taken kan verdelen en zo tijd en energie bespaart.																
	5.00	1.02	4.67	1.05	4.50	1	4.50	1.00	5.75	0.50	4.25	0.96	5.00	0.00	5.63	0.74
30. Ik vind deelnemen aan de leergemeenschap nuttiger voor mijn professionalisering dan de meeste nascholingen die ik tot nu toe volgde.																
	4.39	1.58	3.60	1.50	4.50	1.71	3.00	1.00	4.25	1.71	3.25	1.71	5.33	0.58	5.50	1.07

Het kiezen van  
werkthema's bleek  
een belangrijke stap te  
zijn in de ontwikkeling  
van de leergemeen-  
schap.

## Werkthema's bepalen en VLG organiseren

Tijdens de opstartfase was het verder de bedoeling dat, nadat een zeker engagement voor de ontwikkeling van de VLG was bekomen en uitgesproken door de groep, de groep leraren onder begeleiding van de procescoach de thema's zouden aanduiden die tijdens volgende bijeenkomsten diepgaander zouden worden besproken en uitgewerkt. Uit het verdere verloop van de VLG blijkt dit een belangrijke stap te zijn in de ontwikkeling van de leergermeenschap omdat de gekozen thema's al dan niet een basis blijken te vormen voor het concreet uitwerken van didactisch materiaal, de didactische discussies die hiermee gepaard kunnen gaan en de inzichten die kunnen worden verworven. De procescoach speelde hier op in door de groep te stimuleren om zelf de grootste uitdagingen bij de leerplanrealisatie aan te duiden en, indien nodig, zelf een aantal uitdagende thema's uit het curriculum voor te stellen. Het was onderdeel van de gehanteerde aanpak om de leraren hier zelf meer de leiding te geven. In een eerste fase werd door de procescoach de vraag gesteld naar waar de leraren binnen de eigen praktijk nog vragen bij hebben, waar ze zelf tekorten ervaren en uitdagingen zien. Vervolgens zette de procescoach de groep geleidelijk aan om zelf te beslissen welke thema's diepgaander zouden worden besproken. De rol van de procescoach bij het selecteren van de relevante thema's beperkte zich grotendeels tot het begeleiden van de groep om tot een gezamenlijke keuze te komen en af te toetsen of alle leden zich in het voorstel konden vinden. De leraren bleken overwegend tevreden te zijn over de mate waarin de gekozen thema's aansloten bij hun lespraktijk (item 5) en een antwoord konden bieden op problemen en vragen waar ze mee zitten (item 6). Dit was in iets mindere mate het geval in C1.4 en C2. In C1.4 viel op dat de leraren voor eerder oppervlakkige thema's hadden gekozen, waarvan uit de observaties en analyses achteraf bleek dat ze niet tot veel discussie en concrete uitwerking zouden leiden. In C2 werd door de leraren gekozen voor te brede en daardoor veeleisende thema's waardoor de uitwerking complexer werd (zie ook de volgende fase). Leraren hechtten belang aan de faciliterende rol van de procescoach in deze fase en waren er overwegend tevreden over (item 7), behalve iets minder in C1.4. Toch zal uit het onderzoek naar de fase 'leren discussiëren en uitwerken in groep' blijken dat deze aanpak niet voldoende was en moest worden bijgestuurd (zie verder). Op basis hiervan concluderen we dat het een belangrijke rol is voor de procescoach om al van bij de startfase gericht in te grijpen bij de themabepaling.

Eenmaal de thema's gekozen werd in de startfase ook de verdere organisatorische aanpak uitgewerkt. Met de groep werd dan afgesproken hoe vaak zou worden samengekomen, wanneer en waar. Uit observaties van de verdere ontwikkelingen zou blijken dat door de concrete bespreking van thema's binnen groepen van leraren, maar ook door het feit dat er leraren bijkwamen of afhaakten, de organisatorische structuren steeds opnieuw in vraag moesten worden gesteld. Uit casus 1 en 2 bleek enerzijds dat te grote groepen niet werkbaar zijn en moesten worden opgesplitst. Uit casus 3 bleek het belangrijk om bij een te kleine groep leraren toe te voegen. In casus 1 bleek in de aanvangsfase ook de stabiliteit qua aanwezigheid van leraren bij de bijeenkomsten een uitdaging te zijn, wat de procescoach noopte tot verdere afspraken met de schoolleiders. In casus 2 bleek dit in de volgende fase een probleem te worden. (Beginnen) uitwerken van didactisch materiaal in groep en (her)organiseren loopt op die manier steeds voor een deel door elkaar. Uit de analyses blijkt dat de rol van de procescoach hier zeer belangrijk wordt geacht door de leraren (item 8). Uit de interviews blijkt het

voor de leraren zeer belangrijk te zijn dat er iemand - weliswaar in overleg met de groep maar toch daadkrachtig - onder meer knopen kan doorhakken, de groep tot een beslissing kan brengen en ook de nodige acties ten aanzien van de betrokken schoolleiders kan ondernemen om de groepsgrootte aan te passen.

## Fase 'Leren discussiëren en uitwerken in groep'

### Algemeen ondersteunende condities creëren

Eenmaal de VLG voldoende georganiseerd, bleek de rol van de procescoach steeds meer te liggen op het ondersteunen van de groep bij het uitwisselen van ideeën rond de gekozen thema's en bij het concreet uitwerken van didactisch materiaal. Een belangrijk doel van de VLG is dat de betrokken leraren bijleren, dit vooral op vakdidactisch niveau gelinkt aan het leerplan, maar ook als indirect resultaat op een meer algemeen didactisch niveau (bijv. met betrekking tot differentiatie, activerend lesgeven, competentiegerichte evaluatie,...). De weg die daarvoor werd gekozen is het samen laten ontwikkelen van vernieuwend materiaal (zie onder meer Engeström & Sannino, 2010; Meirink, et al., 2010). Daarbij wordt een voldoende diepgaande didactische discussie verwacht waarbij van mening kan worden verschild en waarbij ook inzichten aan bod komen die een vernieuwende oplossing kunnen aandragen voor de uitdaging waaraan men wil werken (Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner, 2006). Belangrijk is ook dat de verschillende leraren in de groep elk voldoende bij deze gesprekken betrokken worden zodat iedereen het beoogde leerproces kunnen doormaken.

Bij het VLG-concept gaan we ervan uit dat de procescoach de taak heeft om deze condities - in de mate van het mogelijke - mee te helpen creëren. Een eerste vraag die we ons hierbij stellen is of dit ook zo door de leraren wordt gepercipieerd. Via de open vragen en de interviews werd daarom doorgevraagd naar de rol die de procescoach moet opnemen. Hieruit kwam onder meer naar voor: organiseren en coördineren, het verslaan van de bijeenkomsten en het maken van duidelijke afspraken, motiveren van de groep als het wat minder gaat, helpen bij het maken van keuzes als de groep er niet goed uitkomt, relevante (vakdidactische) ideeën aanreiken om beter materiaal te kunnen uitwerken. De leraren zijn er daarbij ook van overtuigd dat een procescoach essentieel is voor de goede werking van een leergemeenschap (item 9).

Vervolgens vroegen we ons af hoe de concrete aanpak door de procescoach werd beoordeeld door de leraren en of er hier verschillen waren tussen de casussen. Op zich waren bijna alle leraren het erover eens dat de procescoach goed werk heeft geleverd (item 10), met een iets lagere score in C2. De leraren vinden daarbij dat de procescoach over voldoende kennis van het vakgebied beschikte om de VLG in goede banen te leiden (item 11). De meeste leraren vinden dat hun procescoach goed heeft ingegrepen op momenten van 'stilstand' (item 12). Bij de open vraag naar wat de procescoach beter kon doen en op welke wijze dit zou kunnen antwoorden de meeste leraren: "*Niets, het verliep prima.*" Toch blijken ook de leraren de belangrijke impact van de schoolleiders op de ontwikkeling van de VLG aan te voelen (vooral in casus 1) en hierbij de medeverantwoordelijkheid bij de procescoach te leggen. Een leraar uit casus 1 antwoordt dan ook op de vraag naar wat de procescoach beter kon doen:

*"De opstartgesprekken met de directie? Sneller bepalen wie deelneemt aan welke vergadering."*

Het is duidelijk dat de procescoach als de brugfiguur tussen VLG en schoolleiding wordt beschouwd.

Uit de groepsinterviews kwam vooral naar voor dat leraren de organisatorische opvolging en aansturing erg waardeerden. De procescoach verzorgt de verslagen, organiseert de vergaderingen en is een aanspreekpunt waar leden van de leergemeenschap terecht kunnen. Tegelijk geven enkele leraren ook aan dat deze organisatie niet te strak mag worden aangestuurd, omdat dit een rem zou kunnen zetten op de werking van de leergemeenschap:

*"De sterkte is dat het allemaal vrij informeel is verlopen en is kunnen blijven verlopen ... dat het niet te veel in structuren is gegoten. Want ik denk als ge met zoiets gaat beginnen, er veel meer sturing gaat komen en dat het informele wat op den achtergrond gaat geraken."* (interview leraren, casus 1)

### **Een gepast evenwicht zoeken tussen zelfsturing en aansturing**

Uit de voorgaande analyses bleek dat de leraren de aanpak zoals deze door de procescoach werd ontwikkeld apprecieerden en dat leraren sterk verwachten dat de procescoach een aantal basiscondities creëert om een VLG succesvol te laten verlopen. Het doel dat we met de VLG nastreven is echter dat leraren tot didactisch leren kunnen komen, gebaseerd op voldoende diepgaande discussies naar aanleiding van de uitwerking van vernieuwend didactisch materiaal. Uit de observaties van de VLG-bijeenkomsten bleken echter duidelijk verschillende situaties op dit vlak te ontstaan. In VLG die samen concreet materiaal uitwerkten (C1.1, C3) en/of plannen tot materiaalontwikkeling uitvoerden (C1.3) was er intensiever overleg, duidelijk meer discussie met verschillende meningen. Deze observaties stemmen overeen met de antwoorden op de vraag naar de mate waarin leraren zich betrokken voelden bij wat er besproken werd tijdens de leergemeenschap (item 13) met dus een duidelijk verschil tussen casus 3 en casus 2, maar ook met opvallende verschillen tussen de 4 deelgroepen binnen casus 1. Opvallend hierbij is dat de verschillende groepen/casussen een andere progressie doormaakten wat betreft de inhoudelijke evolutie naar meer diepgaande discussies. Zo is er een groep die eerder bleef steken in een bepaald (tamelijk goed) aanvangsniveau en van daaruit nog maar weinig progressie maakte (C1.2), maar zijn er ook groepen die een duidelijke vooruitgang hebben gemaakt (C1.1, C1.3, C1.4, C3). Onze observaties op dat vlak stemmen grotendeels overeen met de perceptie van de leraren zelf hierover (item 14). Toch lijkt het antwoord hierop ook afhankelijk te zijn van de ingesteldheid en verwachtingen van de deelnemende leraren. Zo was er in casus 2 van bij de aanvang minder behoefte aan overleg en discussies en was men vooral gericht op het uitwisselen van materiaal. Dit is ook gelukt waardoor de betrokken leraren toch tevreden waren over het verloop van de VLG, ondanks een geringe output qua vernieuwend materiaal. Al bij al zijn de meeste leraren overwegend positief over de algemene werking en evolutie van de werking van de VLG. Heel wat leraren vonden de thema's waarover gediscussieerd werd in de leergemeenschap uiteindelijk wel relevant (item 15).

#### **▮ Concrete afspraken maken en opvolgen**

Uitwisselen van ideeën en materiaal blijkt een positief resultaat van de VLG, de uitwerking van vernieuwend materiaal is dat minder. Uit de geobserveerde wisselwerking tussen de aanpak van de procescoach en de activiteiten die in de verschillende casussen ontstonden blijkt de procescoach hierbij een belangrijke rol te kunnen spelen. Zo vonden de leraren dat er bij de bespreking van een thema soms onvoldoende materiaal aanwezig

was om de uitwerking te ondersteunen. Deze moeilijkheden waren zowel te wijten aan onvoldoende afspraken door de procescoach (item 16), zoals gepercipieerd door de leraren in casus 2, als door vergetelheid aan de kant van de leraren, zoals door ons geobserveerd. Het lijkt alleszins belangrijk voor de procescoach om telkens op het einde van een bijeenkomst concrete afspraken te maken over wat moet worden meegebracht en waar nodig ook zelf bijkomend ondersteunend materiaal te voorzien. Leraren blijken de opvolging hiervan door de procescoach ook duidelijk te verwachten (zie verder).

► ***Ruimte voor discussie structureel inbouwen, inspelend op groepsdynamische processen***

Verder zijn de leraren overwegend positief over de mate waarin de procescoach hen stimuleerde tot overleg over de uit te werken thema's (item 17), maar was er minder aandacht voor het geven van inhoudelijke feedback op elkaars werk (item 18), vooral in casussen C1.1, C1.2, C1.3 en C2. Het lijkt dan ook belangrijk dat de procescoach deze ruimte voor discussie nog meer structureel inbouwt en kansen tracht te geven dan nu het geval was. Diepgaand leren discussiëren blijkt echter een moeilijke opgave, waarop zowel individuele karakteristieken als onderliggende groepsdynamische processen een invloed blijken te hebben. Heel wat leraren geven aan dat ze in de leergemeenschap eerder luisterden dan dat ze actief mee discussieerden (item 19). Dit bleek ook meer uitgesproken het geval te zijn in casus 2 dan in casus 1 en casus 3. Eenzelfde situatie betreft de mate waarin de leraren constructieve feedback gaven op het geleverde werk van hun collega's uit de leergemeenschap (item 20). In casus 2 werd er duidelijk minder feedback gegeven dan in casus 1 en casus 3. Een factor die mee de groepsdynamiek lijkt te bepalen is de mate waarin er tijdens de bijeenkomsten collega's zijn die in overdreven mate het voortouw nemen (item 21). De antwoorden hierop bleken casusafhankelijk te zijn: zo bleken er in casus 2 meer leraren die dit vonden dan in casus 1. Een van de leraren gaf aan dat dit irritatie bij de andere collega's opwekte. Casus 3 zat hier tussenin. Opvallend is dan weer dat op de vraag of men in de leergemeenschap graag zelf het voortouw neemt (item 22) casus 2 duidelijk lager scoort. Bij observaties bleek er in casus 2 minder animo te bestaan om nieuw materiaal uit te werken, waarbij er in de groep ook geen trekkers opstonden, wat in de andere casussen wel het geval was. Verder bleek uit de open vragen en de groepsinterviews dat de houding van bepaalde leden in de groep de werking zowel negatief als positief kon beïnvloeden en dat van de procescoach wordt verwacht dat deze - in de mate van het mogelijke, maar toch kordaat - ingrijpt indien nodig.

► ***Inhoudelijk aansturen en verwachtingen stellen***

Uit de analyse van open vragen, observaties en interviews bleek ook de nood tot een meer inhoudelijke aansturing door de procescoach. Bij te breed gekozen thema's moest nog veel tijd en energie gestoken worden in het verder afbakenen tot een haalbare focus. Het lijkt erop dat de procescoach toch van bij de aanvang een meer sturende rol op dat vlak moet opnemen om frustratie te vermijden. Verder bleek uit de observaties dat de binnen de groep aanwezige kennis soms onvoldoende is om een antwoord te kunnen bieden op de zelfgekozen uitdagingen. Hiermee komen we opnieuw op een van de meest fundamentele evenwichtsoefeningen bij de rol van de procescoach uit: enerzijds moet deze leraren stimuleren om zelf ideeën te opperen en inspanningen te leveren om materiaal te ontwik-

kelen. Anderzijds moet deze op bepaalde momenten duidelijk verwachtingen stellen, opvolgen en zelfs sturen. De hoge gemiddelde score over bijna alle casussen heen (behalve casus 2) op de vraag of de procescoach de leergemeenschap krachtig moet aansturen wanneer deze niet tot concreet werken komt (item 23) vormt hier een duidelijk antwoord. Ook uit de groepsinterviews bleek dat er enerzijds wel ruimte moest gegeven worden, maar op verschillende momenten ook echt gerichte aansturing wordt verwacht. Volgens sommige leraren mocht de procescoach zelfs best wat meer nadruk leggen op eerder gemaakte afspraken. Verder geven de leraren aan dat het op sommige momenten een meerwaarde is als de procescoach ook een duidelijke inhoudelijke inbreng heeft door bijvoorbeeld uit te weiden over een didactische aanpak die ze nog minder goed kennen.

### 3. Output

In deze bijdrage onderzochten we de ontwikkeling van een VLG tijdens het eerste startjaar. In de loop van dit werkjaar werd duidelijk dat het gaat om een periode waarin VLG's vooral nog bezig zijn met het zoeken naar een gepaste organisatie, het afbakenen van de beoogde doelen en de inspanningen die men hierbij zou willen leveren, het aftasten van vormen van overleg en samenwerking. In casussen 1.1, 1.3, 1.4 en 3 werd concreet materiaal uitgewerkt (evaluatie kantoorcompetenties, uitwerking werkplekieren, cursusmateriaal), maar dit was nog niet het geval in casus 1.2 en 2. Andere vormen van output werden klaarblijkelijk wel in de meeste VLG's gerealiseerd.

Reflecteren op het eigen en andermans handelen, vereist een voldoende veilige omgeving. Uit het onderzoek blijkt dat deelname aan de VLG ervoor zorgt dat leraren inzien dat ze niet alleen staan met hun problemen. Collega's uit andere scholen hebben immers te maken met een gelijkaardige problematiek en dat stelt hen gerust (item 24). Bovendien merken ze dat ook andere leraren vaak met dezelfde problemen te maken hebben wat hen versterkt in het geloof dat het belangrijk is deze samen aan te pakken (item 25). Het positieve karakter van de interactie met nieuwe collega's wordt benadrukt (item 26). We kunnen dus stellen dat de VLG-omgeving een positieve groepsvorming ondersteunt. Ook vanuit items 28 en 29 wordt duidelijk dat deelname aan de VLG leraren enthousiaster maakt over het samenwerken met hun collega's. Enkel Casus 2 (gem=3,00) verschilt sterk van de andere groepen: de betrokken leraren geven hier minder enthousiasme aan. Dit stemt overeen met onze observaties wat betreft de groepsdynamische processen in deze VLG. Toch blijkt uit de focusgroep dat ze enerzijds het samen concreet uitwerken van nieuw materiaal minder haalbaar vonden, maar anderzijds toch tevreden waren over het uitwisselen van bestaand materiaal en over het samenkomen met nieuwe collega's.

Op basis van observaties en verslagen kwamen we tot de conclusie dat er sterke verschillen ontstonden qua mate waarin de betrokken leraren bezig waren met het ontwikkelen van vernieuwend materiaal. We veronderstellen dan ook dat de leraren verschillende meningen zullen hebben over de mate waarin ze nieuwe (didactische) inzichten verworven hebben sinds ze lid zijn van de leergemeenschappen (item 27). We merken dat leraren uit casus 1.1 en 1.4, en casus 3 positief hierover rapporteren, wat overeenstemt met de dynamiek die we daar aantreffen. Daarnaast merken we echter dat casus 2 hier ook positief over rapporteert, ondanks onze observatie dat hier vooral materiaal werd uitgewisseld. Dit blijkt dus ook samen te kunnen gaan met het gevoel van bij te leren. Casussen 1.2 en 1.3 rapporteren de minste leerwinst wat over-

eenstemt met onze observaties wat betreft beperkte mate van discussie en concrete uitwerking. In casus 1.3. werd nochtans concreet materiaal uitgewerkt, maar uit het groepsinterview bleek dit voor de leraren niet echt vernieuwend te zijn.

Tot slot gingen we na of deelnemen aan de VLG volgens de betrokken leraren nuttiger is dan het volgen van 'klassieke' nascholingen (item 30). Opvallend hier zijn opnieuw de grote verschillen tussen de verschillende leergemeenschappen: de laagste scores situeren zich in casus 1.2 en 1.4. De hoogste scores in casus 3 en casus 2. Opvallend is dus dat men in casus 2, ondanks de moeilijker verlopende ontwikkeling van de VLG, uiteindelijk toch zeer tevreden is in verhouding tot andere nascholingen. De hogere scores in casus 1.1 en 1.3 en in casus 3 zijn te verklaren vanuit de voorspoedige ontwikkeling van de groepen tot teams waarin de taken duidelijk verdeeld werden en men zo snel vooruitgang boekte, waarbij men er in casus 1.3 dan vooral over tevreden was om te beschikken over nieuw didactisch materiaal. De lagere scores in casus 1.2. en 1.4. zijn ook te verklaren doordat in deze context op het moment van de ontwikkeling van de VLG's ook zeer sterke nascholingen ter zake werden georganiseerd die op dat moment even veel of meer bijdroegen aan de professionalisering van de leraren dan de VLG.

#### 4. Conclusie en discussie

De ervaringen opgedaan met het ontwikkelen van de vakdidactische leergemeenschappen zijn veelbelovend. Het concept lijkt een doelgerichte bijdrage te kunnen leveren aan de professionalisering van leraren. Ook in deze studie werd echter duidelijk dat een succesvolle ontwikkeling van een VLG niet vanzelfsprekend is (zie bijvoorbeeld Hofman & Dijkstra, 2010; Meirink et al., 2010). In deze bijdrage hebben we ons gefocust op de rol van de procescoach om dit na te streven. De rol van de procescoach als motivator, organisator, persoon die knopen doorhakt, verzoener blijkt een belangrijk verschil te maken en wordt breed aanvaard, zelfs sterk verwacht door de deelnemende leraren. De functie van de procescoach stemt goed overeen met wat door Zaccaro, Rittman en Marks (2001) werd omschreven als: *"The leader's main job is to do, or get done, whatever functions are not being handled adequately in terms of group needs"* (p.451).

Uit het onderzoek blijkt dat enerzijds de positieve output van een VLG mede wordt toegeschreven aan een gepaste ondersteuning door de procescoach. Zonder de procescoach zou de groep sneller in de problemen komen en minder resultaten kunnen bereiken. Indien in de VLG echter weinig tot geen materiaal werd uitgewerkt of animo ontstond om ulseaand samen te werken, werd dit anderzijds toch niet toegeschreven aan een verkeerde aanpak door de procescoach. Op basis van de analyses formuleren we de hypothese dat de procescoach bij de evenwichtsoefening tussen autonomie en sturing (zie ook de 'intriguing paradox' (p. 176) zoals aangeduid door Meirink et al., 2010) - meer dan dit al werd toegepast tijdens dit eerste pilootjaar - de essentiële rol heeft om op een bepaald moment in het proces ook gerichte stappen te zetten om de groep te stimuleren, waar nodig ook een stuk te sturen bij het concreet uitwerken van vernieuwend didactisch materiaal. Dit kan dan via een activerende aanpak (zie bijvoorbeeld ook Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005), met het stellen van voldoende hoge inhoudelijke verwachtingen qua didactische kwaliteit van het uit te werken materiaal, het geven van concrete didactische tips, waar nodig uitvoeriger theoretische uitleg, het aanreiken van materiaal, literatuur, het opvolgen van resultaten, het betrekken van externe specialisten.

Belangrijk hierbij is dat dit ook een gedeelde verantwoordelijkheid begint te vormen voor de hele groep, wat overeenstemt met de inzichten van Meirink et al. (2010): *“When all teachers are held responsible for contributing to useful artefacts, the level of interdependence increases.”* (p. 176).

We veronderstellen dat het voor de procescoach binnen deze dynamiek ook mogelijk zal worden om de leden - weliswaar binnen een relatie die gestoeld is op gelijkwaardigheid - te wijzen op waargenomen tekorten bij het ontwikkelde materiaal en de geuite didactische inzichten. Om tot verdergaand didactisch leren te komen zal de groep met andere woorden ook buiten de grenzen van wat ze reeds doen, kennen en kunnen moeten treden. Dit stemt overeen met de op onderzoek gebaseerde inzichten van Little (2003) die waarschuwt voor de beperkingen van door leraren zelf geleide leergroepen. Op basis van de analyse van de inhoud van de gesprekken wijst ze op het gevaar dat deze *“could be limited by their own horizons of observation”* (p. 917) en dat externe instanties (facilitators, procescoach, scholing) de groep moet helpen deze gericht te doorbreken.

**Verdergaand  
didactisch leren  
veronderstelt  
buiten de grenzen  
treden.**

We veronderstellen dat de procescoach deze dynamiek zeer geleidelijk moet ontwikkelen. Op basis van de casussen waarin het voorgaande nog niet gebeurde, maar waarbij de leraren op zich toch tevreden waren met 'het op een fijne manier uitwisselen van ervaringen' zonder dat de procescoach dwingender werd om echte output te zien, formuleren we de hypothese dat de procescoach het kunnen komen tot dit diepgaander didactisch leren zeker niet zomaar zal kunnen afdwingen of opleggen (zie ook Brooks, 1994). We veronderstellen dat de groep leraren hierbij - binnen een voortschrijdend bewustwordingsproces - op een bepaald moment een soort van informele goedkeuring zal moeten geven om op een meer tijds- en kennisintensieve wijze te gaan werken (zie ook Zaccaro et al., 2008). We merken vanuit de groepen waar de didactische uitwisseling op een hoger niveau begon te komen dat de betrokken leraren zich ook bewuster waren van het doel, namelijk dat het deelnemen aan een VLG waarin vernieuwend didactisch materiaal wordt uitgewerkt, kan leiden tot een ander soort van leerwinst, die ook gepaard gaat met een verruiming van didactische visie, inzichten en vaardigheden. Deze essentiële nood aan het creëren van doelgerichtheid en de rol van de procescoach wat betreft het voortdurend blijven wijzen van de groep op de beoogde doelen en de benodigde inspanningen daartoe, wordt ook onderbouwd vanuit het onderzoek naar 'reflexivity' bij teamleren (zie bijvoorbeeld Drath, et al., 2008; Wildemeersch, 2007) of de rol van de leider bij het leren van groepen in organisaties (bijv. Zaccaro, Ely & Shuffler, 2008). Er ontstaat hierbij ook een duidelijke nood om gericht in te spelen op groepsdynamische processen waarbij - zeer voorzichtig - bepaalde relaties in de leer-gemeenschap worden (na)besproken waardoor de leraren de eigen opstelling in vraag durven beginnen stellen (zie ook Pedretti, 1996). Leraren moeten een evolutie doormaken waarbij ze geleidelijk aan moeten loskomen van het puur uitwisselen van materiaal en ideeën. Het lijkt belangrijk voor een procescoach om gericht contexten te creëren waarin de bestaande oriëntaties, overtuigingen, kennis, attitudes, capaciteiten en 'denkgewoonten' van de leraren worden geconfronteerd met betere toepassingsmogelijkheden, wat de docenten noopt tot analyse (zie ook Boschman et al., 2015). Uit dit onderzoek blijkt ook dat deze evolutie niet vanzelfsprekend ontstaat, dat integendeel bepaalde attitudes ten aanzien van professionalisering en bepaalde ervaringen met samenwerkend leren maken dat de groep leraren tijdens een tamelijk lange

beginperiode eerst een aantal vaardigheden op het vlag van samenwerken, discussiëren, constructief bekritisieren van elkaars ideeën en materiaal moeten aanleren.

Op basis van dit exploratief onderzoek tijdens het eerste werkjaar werden een aantal inzichten geformuleerd met betrekking tot de rol van een procescoach bij een succesvolle ontwikkeling van een VLG. Aangezien we tijdens het eerste werkjaar al een evolutie in de ontwikkeling konden vaststellen lijkt het alleszins belangrijk om de VLG over een langere periode te blijven onderzoeken. Daarnaast blijkt er nood is aan een uitgebreider, hypothesetoetsend casuonderzoek met meer intensieve aandacht voor variabelen op de verschillende niveaus (individuele leraren, groepsdynamica, interactie procescoach-groep, interactie VLG-schoolbeleid, interactie VLG-externe invloeden).

## Referenties

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research, 15*(3), 345-361.
- Agterberg, M., Van den Hooff, B., Huysman, M., & Soekijad, M. (2009). Keeping the wheels turning: The dynamics of managing networks of practice. *Journal of Management Studies, 47*(1), 85-108.
- Akkerman, S., Petter, C., De Laat, M. (2008). Organising communities-of-practice: Facilitating emergence. *Journal of Workplace Learning, 20*(6), 383-399.
- Andersen, I. & Hulsbos, F. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2010). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis-en secundaire scholen* (onderzoeksrapport OBPWO 07.01). Centrum voor Onderwijsbeleid en vernieuwing KU Leuven, Leuven.
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: Forming, developing and sustaining social partnerships. *Journal of Education Policy, 22*(61), 637-656.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3-15.
- Brooks, A. K. (1994). Collective team learning in work organizations. *PAACE Journal of Lifelong Learning, 3*, 34-49.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review, 5*(2), 111-133.
- Drath, W. H., McCauley, C. D., Palus, C. J., Van Velsor, E., O'Connor, P. M. G., & McGuire, J. B. (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *The Leadership Quarterly, 19*, 635-653.
- Driel, J. H. van, Beijgaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 38* (2), 137-158
- Fulton, K., & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. National Commission on Teaching and America's Future.
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & De Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International, 48*(2), 85-99.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks?. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1031-1040.
- Hornby, G. (2009). The effectiveness of cooperative learning with trainee teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 32*(5), 161-168.
- Huffman, J. B., Hipp, K. A., Pankake, A. M., & Moller, G. (2014). Professional learning communities: Leadership, purposeful decision making, and job-embedded staff development. *Jsl, Vol 11-N5, 11*, 448.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. (2013). Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance

- teachers' design expertise. *Journal of curriculum studies*, 46 (1), 33-57.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1e28.
- Jenlink, P.M., & Kinnucan-Welsch, K. (2001). Case stories of facilitating professional development. *Teaching and teacher education*, 17 (6), 705-724.
- Joolingen, W., Grift, W., Wubbels, T., Rijlaarsdam, G., & Veen, J. (2013). *Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen: Raamplan voor 15 regionaal te starten pilots*. Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kessels, J. W. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Open Universiteit.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105, 913-945.
- McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeborg, M. A. (2013). Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 267-277.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Leiden.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). Leading Networks. In: *Collaboration and Networking in Education* (pp. 159-165). Springer Netherlands.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD (2013). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Pedretti, E. (1996). Facilitating action research in science, technology and society education: An experience in reflective practice. *Educational Action Research*, 4(3), 307-327.
- Petrone, M.C., & Ortquist-Ahrens, L. (2004). Facilitating faculty learning communities: a compact guide to creating change and inspiring community. *New directions for teaching and learning*, 97, 63-69.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 202-216.
- Silberstang, J. and Diamante, T. (2008). Phased and targeted interventions: improving team learning and performance. In V.I. Sessa and M. London (Eds), *Work Group Learning: Understanding, Improving, and Assessing How Groups Learn in Organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.347-364.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. Team learning beliefs & behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490-521.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Van Emmerik, H., Jawahar, I. M., Schreurs, B., & De Cuyper, N. (2011). Social capital, team efficacy and team potency: The mediating role of team learning behaviors. *Career Development International*, 16(1), 82-99.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Teacher professional development. A review of studies on effective characteristics of teacher

- professionalization interventions. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. *Frontline Learning Research, 2013*(2), 86-98.
- Verbiest, E. (Ed.). (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education, 24*(1), 80-91.
- Voogt, J., & Westbroek, H., & Handelzalts, A., & Walraven, A., & McKenney, S., & Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and teacher education, 27* (8), 1235-1244.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R.C., Hickey, D.T., & McKenney, S. (2014). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional science, 43* (1), 259-282.
- Vrieling, E.M., Bastiaens, Th.J., & Stijnen, P.J.J. (2010). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research, 49*(4-5), 141-150.
- Vrieze, G., & Kuijk, J. van (2004). *Succesvol netwerken: leermomenten*. Nijmegen: ITS.
- 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. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wildemeersch, D. (2007). Social learning revisited. Lessons learned from North and South. In A. Wals, T. Leij, & van der (Eds.), *Social learning towards a more sustainable world* (pp. 99-116). Wageningen: Wageningen University Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Applied social research method series, volume 5. London: Sage.
- Zaccaro, S. J., Ely, K., & Shuffler, M. (2008). The leader's role in group learning. In V. Sessa, & M. London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly, 12*, 451-483.