

SAMEN LEREN, SAMEN GROEIEN: BOUWEN AAN EEN PROFESSIONEEL KLIMAAT

Together we learn. Together we grow stronger. Together we move forward.



De hardnekkige illusie van samenwerking

“We werken goed samen...”

Het is een uitspraak die in veel scholen herkenbaar klinkt. Samenwerking krijgt vandaag een prominente plaats binnen schoolontwikkeling. Teams overleggen, stemmen af en ondersteunen elkaar. De sfeer is positief, de betrokkenheid groot. Toch leidt samenwerking niet automatisch tot beter onderwijs.

Ook in onze school botsten we op deze paradox. Samenwerking was sterk ontwikkeld, maar leidde niet vanzelf tot diepgaand leren of duurzame verbetering. Een interne bevraging bevestigde dit spanningsveld. Onze teams scoorden hoog op collegiale steun, vertrouwen en samenwerking, maar beduidend lager op gezamenlijke reflectie, resultaatgerichtheid en professionele verdieping. Professionals werkten duidelijk hard en met grote betrokkenheid, maar vaak naast elkaar in plaats van werkelijk met elkaar. Overlegmomenten werden ervaren als noodzakelijk en ondersteunend, maar evenzeer als de zoveelste afstemming van praktische afspraken of ventilatiemoment. Dit besef vormde het begin van een zoektocht: wat betekent het eigenlijk om niet alleen samen te werken, maar ook samen te leren? En hoe organiseer je dat in een schoolcontext waar tijd, verwachtingen en complexiteit voortdurend op elkaar botsen?

Wat aanvankelijk een structurele ingreep leek – het installeren van datateams en professionele leergemeenschappen – bleek al snel iets anders te zijn: een cultuurverandering, waarin overtuigingen, relaties en ingesleten patronen minstens even bepalend zijn als structuren en instrumenten.

Dit artikel beschrijft hoe we binnen onze school stap voor stap evolueerden van een oppervlakkige overlegcultuur naar een cultuur van collectief leren, welke spanningen daarbij zichtbaar werden en welke inzichten dit oplevert voor duurzame schoolontwikkeling.

Samen leren als fundament van onderwijskwaliteit

Onderwijskwaliteit wordt nog vaak benaderd vanuit individuele competenties: de sterke leerkracht, de effectieve lespraktijk of de deskundige zorgcoördinator. Hoewel deze factoren belangrijk blijven, schieten ze tekort in een context waarin onderwijsvragen steeds complexer worden.

Vraagstukken rond differentiatie, inclusie, gedrag,... laten zich zelden oplossen via geïsoleerde expertise. Ze vragen om gezamenlijke analyse, gedeelde verantwoordelijkheid en voortdurende afstemming tussen professionals. Onderwijskwaliteit ontstaat daarom niet enkel in individuele klaspraktijken, maar vooral in de mate waarin teams samen betekenis geven aan complexe onderwijsrealiteiten.

Vanuit dat perspectief wordt samen leren een essentiële hefboom voor kwaliteitsontwikkeling. Wanneer professionals gezamenlijk reflecteren op hun handelen, leerlingdata interpreteren, aannames expliciteren en praktijkervaringen onderzoeken, ontstaat niet alleen individuele groei, maar ook meer coherentie binnen de organisatie.

Die visie betekende voor ons een belangrijke verschuiving. Waar samenwerking aanvankelijk vooral gericht was op afstemming en organisatie, groeide geleidelijk het besef dat duurzame kwaliteitsontwikkeling slechts mogelijk wordt wanneer samenwerking expliciet gekoppeld wordt aan leren.

De hardnekkige illusie van samenwerking

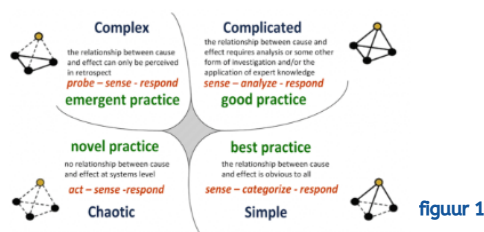
Een interne bevraging (Rate My Meeting) maakte het spanningsveld scherp zichtbaar. Teams scoorden sterk op collegiale steun, vertrouwen en betrokkenheid, maar gezamenlijke reflectie, diepgang in het professionele gesprek en de impact op de klaspraktijk bleven achter.

Leerkrachten werkten met grote inzet, maar vaak naast elkaar in plaats van met elkaar. Overlegmomenten waren waardevol, maar vooral operationeel en weinig gericht op gezamenlijk leren. Deze vaststelling vormde een kantelpunt in ons denken: hoe versterken we nu de kwaliteit van samenwerking en maken we van overleg een plek waar ook geleerd wordt?

Al snel werd duidelijk dat de uitdaging niet lag in méér overleg, maar in een fundamenteel andere invulling ervan. Samen leren vraagt geen technische aanpassing, maar een diepgaande verschuiving in hoe professionals kijken, denken en handelen.

Complexiteit als vertrekpunt voor collectief leren

Een belangrijk theoretisch kader om deze dynamiek te begrijpen, vonden we in het Cynefin-framework van Snowden en Boone (2007). Dit model onderscheidt verschillende contexten – eenvoudig, gecompliceerd, complex en chaotisch – en maakt duidelijk dat elke situatie een andere manier van handelen vraagt.



Binnen scholen worden vraagstukken vaak benaderd vanuit een gecompliceerde logica: men gaat ervan uit dat ze analyseerbaar zijn en opgelost kunnen worden via expertise of procedures.

Ons praktijkonderzoek toont echter dat veel van onze onderwijsuitdagingen zich situeren in het complexe domein, waarin oorzaak-gevolgrelaties niet vooraf vastliggen en betekenis pas ontstaat in het handelen zelf. Thema's zoals inclusie, gedrag en differentiatie laten zich niet vangen in lineaire oplossingen, maar vragen om een onderzoekende aanpak waarin experimenteren, reflectie en gezamenlijke betekenisgeving centraal staan.

Vanuit dit perspectief werd samen leren geen bijkomende werkvorm, maar een noodzakelijke professionele strategie om met onze complexiteit om te gaan. Teams moesten leren experimenteren, observeren, interpreteren en bijsturen. Niet het onmiddellijk formuleren van oplossingen stond centraal, maar het gezamenlijk ontwikkelen van betekenis.

Het principe van “probe – sense – respond”, zoals beschreven door Snowden en Boone, sloot sterk aan bij de richting die we binnen onze school wilden ontwikkelen. Professionele leergemeenschappen en datateams boden een kader om hypotheses te formuleren, effecten zichtbaar te maken en gezamenlijk te reflecteren op de impact van acties.

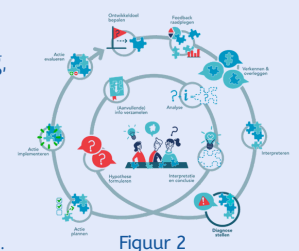
Professionele leergemeenschappen als motor voor verandering

Deze inzichten vertaalden we concreet naar de praktijk via datateams en professionele leergemeenschappen (PLG's). Daarbij vertrokken we niet vanuit een grootschalige implementatie, maar vanuit een speerpuntaanpak. Eén team kreeg de ruimte om te experimenteren met nieuwe manieren van samenwerken en leren onder leiding van een procescoach.

Belangrijk daarbij was dat we bewust afstand namen van een klassieke implementatielogica. We wilden geen vooraf uitgewerkt model uitrollen, maar inzetten op co-creatie. Nieuwe werkwijzen ontstonden gaandeweg, in interactie tussen teams, data, praktijkervaringen en gezamenlijke reflectie.

De onderzoekscyclus vormde hierin een belangrijke houvast. Teams werkten cyclisch via:

- analyse van leerlinggegevens,
- gezamenlijke betekenisgeving,
- formuleren van hypotheses
- formuleren van interventies,
- uitproberen van acties,
- evalueren van effecten,
- en bijsturen van het handelen.



Deze aanpak voorkwam dat gesprekken bleven hangen op het niveau van meningen of snelle oplossingen. De focus verschoof van “Wat moeten we doen?” naar “Wat begrijpen we hier eigenlijk van, en welke impact zien we bij leerlingen?”

Data als motor voor dialoog

Data speelden een belangrijke rol binnen deze ontwikkeling, maar niet als controle- of beoordelingsinstrument. Ze functioneerden vooral als gemeenschappelijke taal om professionele gesprekken te verdiepen.

Het dialooginstrument onderzoekende scholen ondersteunde de teams in het expliciteren van hun denken en maakte het mogelijk om verschillende perspectieven te verbinden. Hierdoor groeide niet alleen de kwaliteit van het professionele gesprek, maar werd samen leren ook zichtbaarder als een proces van gezamenlijke analyse, reflectie en handelingsgericht denken.

Elke stap vertrok vanuit één centrale vraag: wat betekent dit voor het leren van onze leerlingen? Deze focus zorgde ervoor dat het proces niet bleef hangen op het niveau van intenties, maar steeds gekoppeld werd aan de kern van onderwijs.

Gaandeweg groeide hierdoor niet alleen de datageletterdheid binnen teams, maar ook een meer onderzoeksmatige houding. Data hielpen om aannames te toetsen en gesprekken te verleggen van intenties naar impact. Tegelijkertijd werd duidelijk dat data pas betekenisvol worden binnen een klimaat van vertrouwen. Zonder psychologische veiligheid leiden cijfers gemakkelijk tot defensieve reacties of schulddenken. Pas wanneer teams zich voldoende veilig voelen om kwetsbaarheid te tonen, kunnen data functioneren als startpunt voor gezamenlijke nieuwsgierigheid en professioneel leren.

Wat veranderde er in de praktijk?

Na één jaar werden duidelijke verschuivingen zichtbaar. Leerkrachten gaven aan dat gesprekken inhoudelijk sterker werden en meer gericht waren op de klaspraktijk. Beslissingen werden minder intuïtief genomen en meer onderbouwd door gezamenlijke analyse. Daarnaast groeide het gevoel van gedeeld eigenaarschap. Teams voelden zich meer verantwoordelijk voor het geheel en namen actiever initiatief. De focus verschoof van overleg naar ontwikkeling – van praten over onderwijs naar het samen verbeteren ervan.

Binnen de **teacherteams** werd een meer systematische en gezamenlijke aanpak ontwikkeld door het analyseren van OVSG-resultaten. Deze analyses vormden de basis voor gedragen acties doorheen de verschillende graden, wat leidde tot een sterkere afstemming tussen teams.

Parallel bleven de **datateams** rond Koala en Dia actief functioneren. Na elke testfase werden resultaten gezamenlijk geanalyseerd, leerwinst in kaart gebracht en hypothesen geformuleerd, die vervolgens vertaald werden in concrete acties. Dit cyclisch werken versterkte niet alleen de datageletterdheid binnen het team, maar stimuleerde ook een meer onderzoeksmatige houding.

Daarnaast speelde het **designteam gedrag** een belangrijke rol in het versterken van deze leercultuur. Tijdens een pedagogische studiedag brachten zij een expliciet datagestuurd verhaal, waarin acties en hun effecten zichtbaar werden gemaakt. Dit droeg bij aan een groeiend bewustzijn van het belang van gezamenlijke analyse en reflectie.

Op organisatieniveau werden ondersteunende instrumenten ontwikkeld, zoals visuele “**charts**” ter voorbereiding van klassenraden en teamoverleg, waarin data een centrale plaats kreeg. Deze werden door teams positief onthaald omdat ze structuur boden, het gesprek verdiepten en ruimte creëerden voor triangulatie van verschillende perspectieven.

Ook onze **actiefiches**, gekoppeld aan het schoolontwikkelingsplan, werden herwerkt met expliciete aandacht voor onderliggende drivers, domeinbeschrijvingen en de koppeling met data en wetenschappelijke evidentie. **Kwaliteitskaarten**, die deze werkwijze verder moeten ondersteunen en borgen, bevinden zich momenteel in een opstartfase.

Meer dan structuren alleen

Deze ontwikkelingen leidden tot merkbare verschuivingen in de praktijk. Teams namen meer collectieve verantwoordelijkheid op, acties werden explicieter gekoppeld aan data en inzichten vonden steeds vaker hun weg naar concrete klaspraktijken.

Toch lag de meest betekenisvolle verandering niet in de instrumenten of structuren zelf, maar in wat ze in beweging brachten. In de interactie tussen teams ontstond geleidelijk een andere manier van kijken en werken: overleg werd minder een moment van afstemming en groeide uit tot een ruimte voor gezamenlijke analyse en onderzoek van praktijkvragen. Daarmee werd zichtbaar dat het versterken van structuur slechts een eerste stap is, en dat de werkelijke ontwikkeling zich afspeelt op het niveau van de professionele cultuur.

Grenzen en spanningen binnen het proces

Om zicht te krijgen op de kwaliteit van samen leren binnen onze teams werd, naast kwantitatieve data, ook gebruikgemaakt van kwalitatieve methodieken. Instrumenten zoals **Rate My Meeting** en de **Glad-Mad-Sad-methodiek** boden een laagdrempelige manier om overlegmomenten te evalueren en ervaringen expliciet te maken. Daarnaast werden zogenaamde **kampvuurgesprekken** ingezet, geïnspireerd door inzichten uit de corporate anthropology van D.Braun. In deze gesprekken werd stilgestaan bij de manier waarop teams samenwerking en professioneel leren ervaren, met bijzondere aandacht voor thema's zoals reflectie, feedback, gedeelde verantwoordelijkheid en onderlinge relaties.

Aan de hand van deze methodieken werden verschillende dimensies van samen leren in kaart gebracht, waaronder samenwerken en reflecteren, feedback uitwisselen, het onderzoeken van de eigen praktijk, wederzijds vertrouwen en respect, collegiale steun, sociale cohesie, gedeelde visie en verantwoordelijkheid, en de gerichtheid op het leren van zowel leerlingen als leraren.

De resultaten tonen een genuanceerd en uiteenlopend beeld tussen onze teams. Opvallend is dat samenwerking, vertrouwen, collegiale steun en sociale cohesie doorgaans zeer hoog scoren. Teams functioneren in sterke mate als veilige en ondersteunende omgevingen waarin professionals zich verbonden voelen en bereid zijn samen te werken.

Tegelijkertijd vertaalt deze sterke sociale basis zich niet automatisch in diepgaand professioneel leren. Lessen worden zelden gezamenlijk voorbereid en collegiale consultatie, zoals observatie van elkaars lespraktijk, komt nauwelijks voor. Ook de manier waarop feedback wordt uitgewisseld verschilt sterk tussen teams. Sommige teams zetten actief in op kritische reflectie en professionele verdieping, terwijl dit in andere teams eerder beperkt of afwezig blijft. Daarnaast geven teams aan dat onderwijsvraagstukken wel gedeeld worden, maar slechts beperkt leiden tot systematisch gezamenlijk onderzoek van de praktijk. Hoewel "onderzoeken" vaak als belangrijke competentie wordt benoemd, blijkt de vertaling ervan naar de klaspraktijk wisselend en afhankelijk van de trekkers of coaches.

Ook op het vlak van gedeelde visie en verantwoordelijkheid worden duidelijke verschillen zichtbaar. Sommige leerteams ontwikkelden een sterk gedeeld referentiekader, terwijl andere teams meer individueel georiënteerd blijven. De gerichtheid op het leren van leerlingen scoort over het algemeen hoog, maar de aandacht voor het leren van de professional zelf varieert sterker. Dat wijst erop dat een duurzame leercultuur nog niet in alle teams volledig verankerd is.

Deze bevindingen maken duidelijk dat samen leren zich niet lineair ontwikkelt, maar afhankelijk is van teamdynamieken, overtuigingen en bestaande praktijken. Ze bevestigen bovendien dat een sterke sociale basis – hoe essentieel ook – onvoldoende is om tot diepgaand professioneel leren te komen. Daarvoor zijn expliciete structuren, professionele vaardigheden en gedeelde normen rond leren noodzakelijk.



Figuur 3

Onze praktijk maakt duidelijk dat deze cultuurverandering niet zonder frictie verloopt. Verschillende terugkerende **patronen** bemoeilijken het proces en kunnen begrepen worden vanuit bestaande theoretische kaders. De nieuwe samenwerking werd regelmatig ervaren als een bijkomende opdracht, eerder dan als een vanzelfsprekend onderdeel van professioneel handelen. Dit wijst op een beperkte internalisering van samen leren en op het ontbreken van een diepere gedeelde overtuiging over het belang ervan, zoals ook McClelland beschrijft.

Daarnaast bleven teams soms hangen in overleg zonder te komen tot concrete actie. Dat gebrek aan doorstroming van gesprek naar handelen kan begrepen worden vanuit het model van Knoster, waarin het ontbreken van urgentie of gedeeld veranderbesef leidt tot stilstand. In andere situaties werd data wel verzameld, maar onvoldoende geanalyseerd of vertaald naar concreet handelen. Ook dat wijst op vaardigheden die nog in ontwikkeling zijn binnen teams.

Verder bleek het verleidelijk om meerdere initiatieven gelijktijdig op te nemen. Dit zorgde voor versnippering, beperkte focus en een verhoogde belasting voor teams – opnieuw herkenbaar binnen de verandercomponenten van Knoster. Tegelijkertijd werd zichtbaar dat structuren soms overschat werden. Nieuwe overlegvormen en instrumenten werden ingevoerd, maar zonder voldoende opvolging, verdieping of gezamenlijke betekenisgeving.

Vanuit het Cynefin-perspectief werd bovendien duidelijk hoe sterk de reflex aanwezig blijft om snel oplossingen te formuleren. Wanneer teams onvoldoende tijd nemen om samen het probleem te verkennen en te begrijpen, dreigt het leerproces oppervlakkig te blijven en vermindert de kans op duurzame verandering.

Een bijkomend aandachtspunt was de sterke afhankelijkheid van enkele trekkers binnen teams. Hoewel zij een cruciale rol speelden in het op gang brengen van de beweging, maakte dit de verandering ook kwetsbaar. Dit sluit aan bij inzichten van Edmondson over psychologische veiligheid en gespreid leiderschap, waarin duurzame verandering pas mogelijk wordt wanneer eigenaarschap breed gedeeld wordt binnen een team.

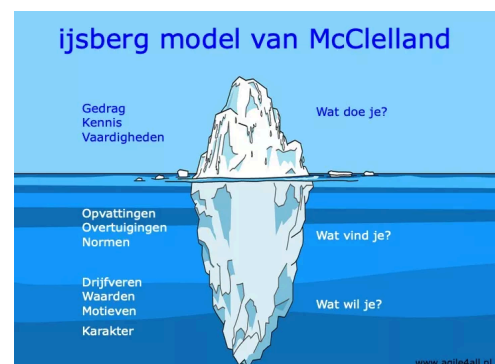
Ook op **organisatieniveau** bleven spanningen zichtbaar. Het ontbreken van een consistente ritmiek in overlegmomenten en de invloed van externe sturing, zoals de nadruk op leerplanimplementatie, maakten het moeilijk om samen leren voldoende ruimte te geven. Daardoor werd het een uitdaging om verschillende verwachtingen en opdrachten te verbinden binnen één coherent verhaal.

Deze vaststellingen tonen aan dat de beweging naar samen leren wel degelijk op gang is gekomen, maar nog niet verankerd is. Veranderingen in structuren en instrumenten zijn betekenisvol geweest, maar de echte uitdaging ligt in het ontwikkelen van een gedeeld ritme, een gedeelde taal en een gedeeld vertrouwen. Pas wanneer samen leren niet langer afhankelijk is van specifieke personen of omstandigheden, kan het uitgroeien tot een duurzaam kenmerk van de organisatiecultuur.

Duurzame verankering als organisatievraagstuk

Onze grootste uitdaging ligt in het duurzaam verankeren van deze manier van werken, zodat ze evolueert van een tijdelijk initiatief naar een gedeelde professionele cultuur. Samen leren mag geen project blijven met een begin- en eindpunt, maar moet uitgroeien tot een vanzelfsprekend onderdeel van het dagelijks handelen. Dat vraagt om meer dan goede intenties: een duidelijke en breed gedragen visie, voldoende tijd en ruimte voor samenwerking, en een stevige structuur met consequente opvolging zijn onmisbare voorwaarden. Daarnaast vormen psychologische veiligheid en gespreid leiderschap cruciale fundamenteën, zodat teamleden zich veilig voelen om te leren, hun handelen in vraag te stellen en verantwoordelijkheid op te nemen.

Het ijsbergmodel van McClelland hielp ons begrijpen waarom deze verandering zo complex blijft. Nieuwe structuren en instrumenten vormen slechts het zichtbare deel van verandering. Onder de oppervlakte liggen overtuigingen, waarden en impliciete aannames die in sterke mate bepalen hoe professionals handelen.

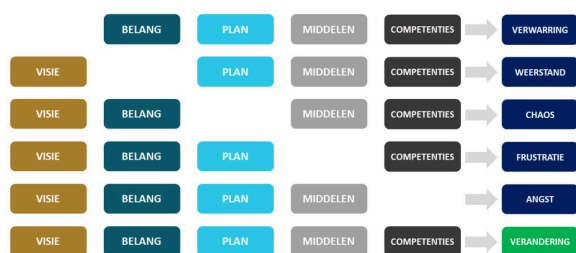


Figuur 4

Dergelijke onderliggende veranderingen ontwikkelen zich traag en blijven kwetsbaar onder druk.

Waar het ijsbergmodel zichtbaar maakt dat verandering zich grotendeels onder de oppervlakte voltrekt, biedt het model van Knoster ons een kader om te begrijpen welke voorwaarden gelijktijdig aanwezig moeten zijn om deze verandering effectief te realiseren. Volgens dit model vraagt duurzame verandering om een samenhang tussen visie, vaardigheden, motivatie, middelen en een concreet actieplan.

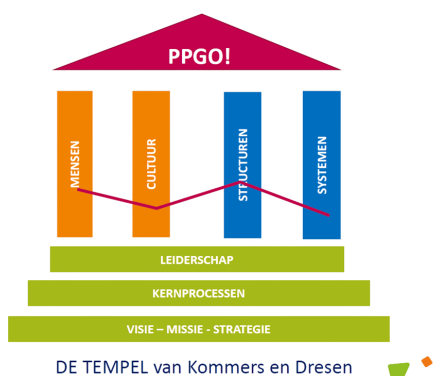
DE 5 SUCCESFACTOREN VOOR VERANDERING VOLGENS KNOSTER



Figuur 5

In onze schoolpraktijk zijn verschillende van deze elementen duidelijk aanwezig: er is een gedeelde visie op samen leren, er werden structuren ingericht en concrete acties opgezet. Tegelijk toont de praktijk dat samen leren nog kwetsbaar blijft. Dit wijst erop dat de balans tussen deze elementen nog niet volledig stabiel is. Zo vraagt samen leren specifieke vaardigheden – zoals het analyseren van data, het voeren van verdiepende dialoog en het verdragen van onzekerheid – die zich niet vanzelf ontwikkelen. Onder tijdsdruk verschuift de aandacht bovendien gemakkelijk van gezamenlijk leren naar efficiënte afstemming, waardoor motivatie en ruimte onder druk komen te staan.

Waar het ijsbergmodel de diepte van verandering zichtbaar maakt en het model van Knoster de noodzakelijke voorwaarden benoemt, biedt de tempel van de integrale schoolorganisatie (Kommers & Dresen) ons een kader om deze inzichten als één samenhangend geheel te begrijpen.



Figuur 6

Onze praktijk bewijst dat samen leren alleen duurzaam verankerd kan worden wanneer alle bouwstenen van deze tempel zorgvuldig op elkaar afgestemd zijn. Dit vraagt om een heldere visie en strategie, waarin samen leren expliciet richting krijgt. Tegelijk moet het verankerd worden in de kernprocessen van de school, zoals teamoverleg, de klaspraktijk en leerlingbegeleiding, en gedragen worden door leiderschap dat ruimte creëert voor onderzoek, dialoog en gedeeld eigenaarschap. Op het niveau van de zuilen wordt zichtbaar waar de grootste uitdagingen liggen. Samen leren raakt immers tegelijkertijd aan autonomie, cultuur, structuur en systeem.

Hoewel structuren en systemen binnen onze school steeds sterker ontwikkeld zijn, blijkt vooral de culturele dimensie doorslaggevend: overtuigingen over professionaliteit, feedback en samenwerking bepalen in grote mate of samen leren daadwerkelijk vorm krijgt. Het model van Knoster maakt duidelijk dat duurzame verankering niet gerealiseerd wordt via afzonderlijke interventies, maar door het gelijktijdig versterken van alle voorwaarden die verandering mogelijk maken. De tempelmetafoor voegt hieraan toe dat deze voorwaarden niet los van elkaar staan, maar elkaar wederzijds beïnvloeden en versterken. Wanneer één element onder druk komt te staan – bijvoorbeeld tijd, vaardigheden of psychologische veiligheid – verliest het geheel aan stabiliteit en ontstaat het risico op terugval. Duurzame schoolontwikkeling betekent dan ook niet dat één pijler wordt versterkt, maar dat de samenhang tussen alle onderdelen van de organisatie systematisch wordt ontwikkeld.

Van samen leren naar impact op leren

Deze ontwikkelingen brachten een volgende, meer fundamentele vraag naar de voorgrond. Net wanneer samenwerking en professioneel leren sterker vorm kregen binnen onze school, werd duidelijk dat dit op zich geen eindpunt kan zijn. Onze volgende stap ligt daarom in het versterken én betekenisvol begrijpen van de impact op het leren van leerlingen. Hoewel professionele leergemeenschappen bijdragen aan samenwerking en professionele ontwikkeling, blijkt uit zowel literatuur als praktijk dat deze ontwikkeling zich niet automatisch vertaalt in verbeterde leerresultaten.

Een sterke leercultuur is een noodzakelijke, maar op zichzelf onvoldoende voorwaarde voor impact. Daarom verschuift onze focus van het opzetten van samen leren naar het expliciet verbinden van professioneel leren met veranderingen in de klaspraktijk en leerwinst bij leerlingen. Dat vraagt niet alleen om het systematisch monitoren van leerresultaten – wat we reeds doen – maar vooral om het zichtbaar maken en begrijpen van de onderliggende processen die deze impact mogelijk maken. Welke interventies worden gekozen? Hoe worden deze gedragen door teams? En op welke manier vertalen inzichten zich naar concreet handelen in de klas?

Onze ambitie verschuift daarmee van het versterken van samenwerking naar het ontwikkelen van een organisatie die systematisch leert van haar eigen impact. Pas wanneer professioneel leren en leerlingresultaten in één samenhangend proces met elkaar verbonden zijn, kan er sprake zijn van duurzame onderwijskwaliteit.



Dit praktijkonderzoek bracht ons niet alleen dichterbij concrete verbeteringen in onze schoolwerking, maar confronteerde ons ook met fundamentele vragen over kwaliteit, sturing en professionaliteit.

Welke inzichten werden gaandeweg scherper en hoe hebben die ons denken over schoolontwikkeling blijvend veranderd?

1. Schoolkwaliteit als leervermogen van de organisatie

Aan het begin van dit traject keken we vooral naar verbetering in termen van initiatieven, afspraken en opbrengsten. Gaandeweg verschoof ons kwaliteitsbegrip fundamenteel. Schoolkwaliteit bleek minder te liggen in wat we invoerden, en meer in hoe de school als geheel leert omgaan met vraagstukken, onzekerheid en complexiteit.

Kwaliteit manifesteert zich voor ons vandaag als het vermogen om gezamenlijk relevante onderwijsproblemen te benoemen, een gedeeld professioneel referentiekader te ontwikkelen en het handelen consequent af te stemmen op de effecten voor leerlingen.

Datateams en professionele leergemeenschappen functioneerden daarbij niet als doel op zich, maar als hefboom om dit leervermogen te versterken. Waar de focus aanvankelijk lag op concrete verbeteracties, verschoof de aandacht gaandeweg naar de kwaliteit van het gezamenlijke denkproces dat aan deze acties voorafgaat.

Dit inzicht sluit aan bij het idee dat duurzame onderwijskwaliteit niet ontstaat door optimalisatie van afzonderlijke praktijken, maar door coherentie in denken en handelen binnen het systeem – en door het vermogen van de organisatie om zich blijvend aan te passen aan een complexe realiteit.

2. Externe sturing als realiteit én leercontext

Een ander belangrijk inzicht uit dit traject is dat schoolontwikkeling zich nooit voltrekt in een vacuüm. Externe factoren – in ons geval onder meer de verplichte focus op leerplanimplementatie vanuit het schoolbestuur – beïnvloedden expliciet onze keuzes, prioriteiten en het tempo van verandering.

Aanvankelijk werd deze externe sturing ervaren als spanningsvol, zeker in verhouding tot onze ambitie om sterker datageïnformeerd te werken. Gaandeweg groeide echter het besef dat deze spanning niet per definitie belemmerend hoeft te zijn. Integendeel, ze dwingt tot scherpere keuzes: wat krijgt aandacht, wat niet, en hoe verbinden we verschillende verwachtingen in één coherent verhaal?

Een meer systemische blik hielp ons om niet te vervallen in een tegenstelling tussen 'verplicht' en 'eigen', maar om te zoeken naar afstemming. Leerplanimplementatie werd niet langer apart gezet van professionele leerprocessen, maar explicieter verbonden met gezamenlijke reflectie: wat vraagt dit leerplan van onze didactiek, en wat zien we daarvan terug in leerlingdata?

Daarmee wordt externe sturing niet langer enkel ervaren als een begrenzing, maar ook als een context waarin professioneel leren betekenis en richting krijgt.



Terugblik

Terugkijkend heeft dit praktijkonderzoek mij niet alleen laten zien wat werkt om samen leren te stimuleren, maar vooral waarom bepaalde aanpakken duurzaam effect hebben en andere niet.

Het meest waardevolle inzicht is voor mij dat professionele groei geen add-on is bij schoolontwikkeling, maar haar kern vormt. Waar ik in het begin vooral keek naar initiatieven en structuren, zie ik vandaag veel duidelijker dat echte verandering pas ontstaat wanneer mensen – en teams – samen leren, twijfelen, onderzoeken en hun handelen in vraag durven stellen.

Ik ben er gaandeweg van overtuigd geraakt dat een school die samen leert, niet alleen beter onderwijs ontwikkelt, maar ook veerkrachtiger wordt. Veerkrachtiger om om te gaan met onzekerheid, met complexiteit, en met de vele verwachtingen die op onderwijs vandaag afkomen.

In die zin gaat schoolontwikkeling voor mij minder over het invoeren van nieuwe praktijken, en meer over het versterken van het collectieve leervermogen van de organisatie.

Dat is misschien wel de belangrijkste opbrengst van dit traject: niet wat we precies doen, maar wie we als professionals aan het worden zijn.



Isabelle Hanquet - Inclusiecampus
isabelle.hanquet@inclusiecampus.be



Theoretische kaders & kernliteratuur

- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68–76.
- Knoster, T. (1991). Presentation on managing complex change. (ongepubliceerd model).

Professioneel leren & schoolontwikkeling

- Ros, A. (2013). De school als lerende organisatie: wat betekent dat in de praktijk?
- Verbiest, E. (2011). Leren innoveren: een inleiding in de onderwijsinnovatie. Garant.
- März, V., et al. (2017). Van actie naar interactie: Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing.
- Parlevliet, J., et al. (2021). Leren in verbondenheid: professionele leergemeenschappen in de praktijk. Gelling Publishing en training.
- Edmondson, A. (2019). The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth. Wiley.

Specifieke onderwijspraktijken & kwaliteit

- Stichting Leerkracht. Website Stichting Leerkracht. <https://stichting-leerkracht.nl>
- NRO (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek). Onderzoek en kennis voor onderwijs. <https://www.nro.nl>
- Dialooginstrument Onderzoekende Scholen. Website/tool.

Aanvullende praktijkgerichte literatuur

- Spitteler, J., & Buijs, R. (2020). De mooiste weg naar leren en leiderschap in het onderwijs. Uitgeverij OMJS.
- De Ketelaere, G. (2019). Werken aan kwaliteit op school. Politeia.
- Van der Hilst, B. (2020). Teamgericht organiseren in het basisonderwijs.
- Van Acker, T., Demaertelaere, Y., & Bossaerts, B. (2018). Scholen slim organiseren: Anders veranderen met goesting. LannooCampus.