

# **Vodenje učenja z mreženjem (LELENET): Teoretični pogledi na ravnateljevo oblikovanje profesionalnih mrež učenja**

Prevod

# Vsebina

<b><u>Vodenje učenja z mreženjem (LELENET): Teoretični pogledi na ravnateljevo oblikovanje profesionalnih mrež učenja</u></b>	<b>3</b>
<u>Uvod</u>	3
<u>Opredelitev problema</u>	4
1. Spremembe v okolju, vse večja raznolikost	4
2. Profesionalne mreže učenja (PMU) kot podpora spremembam v izobraževanju	5
3. Pomembna vloga vodij šol pri vpeljevanju, podpiranju in vzdrževanju PMU	6
<u>Teoretični okvir</u>	7
1. <u>Zasnova profesionalnih mrež učenja (PMU)</u>	7
2. <u>Najpomembnejše značilnosti profesionalnih skupnosti učenja</u>	9
2.1 <u>Skupne vrednote in vizija</u>	9
2.2 <u>Skupna odgovornost</u>	9
2.3 <u>Strokovno razmišljujoče poizvedovanje</u>	9
2.4 <u>Sodelovanje</u>	10
2.5 <u>Spodbujanje skupinskega in individualnega učenja</u>	10
3. <u>Dejavniki uspešnosti PMU: raven dejavnosti in strukture mrež</u>	10
3.1. <u>Raven učnih dejavnosti</u>	10
3.1.1 <u>Osredotočenost</u>	10
3.1.2 <u>Oblika: Učne dejavnosti v mrežah</u>	10
3.1.3 <u>Usmeritev</u>	11
3.2 <u>Raven strukture mrež</u>	11
3.2.1 <u>Raven formalnosti interakcij</u>	11
3.2.2 <u>Moč interakcij</u>	11
3.2.3 <u>Globina interakcij</u>	11
3.2.4 <u>Dostop do znanja</u>	11
3.2.5 <u>Krmiljenje mrež</u>	12
3.2.6 <u>Širina mrež</u>	12
4. <u>Dejavniki, pomembni za uspešnost PMU: učitelji</u>	12
4.1 <u>Motivacija učiteljev za sodelovanje v PMU</u>	13
4.2 <u>Odnos učiteljev do PMU</u>	13
5. <u>Dejavniki, pomembni za uspešnost PMU: vodje šol</u>	14
5.1 <u>Prakse vodij v PMU</u>	14
5.2 <u>Tri ključne vloge vodij šol</u>	17
5.2.1 <u>Vodja šole kot oblikovalec kulture</u>	17
5.2.2 <u>Vodja šole kot pedagog</u>	18



# Vodenje učenja z mreženjem (LELENET): Teoretični pogledi na ravnateljevo oblikovanje profesionalnih mrež učenja

**Kristin Vanlommel – Wouter Schelfhout – Jan Vanhoof**

## *Povzetek*

Glavni cilj projekta LELENET je razvijati zmožnost vodij šol za oblikovanje in vzdrževanje profesionalnih mrež učenja (PMU) učiteljev. Izobraževalno okolje se spreminja, zaradi česar morajo učitelji prilagajati svoje načine dela. Pokazalo se je, da PMU zagotavljajo prave pogoje za spodbujanje učenje in razvoj učiteljev, da se lahko soočajo s spremembami. Namen teoretičnega okvira je opisati, kako lahko razumemo PMU in katere pogoje potrebujemo, da podpiramo njihovo trajno delovanje. Vodje šol igrajo ključno vlogo pri izvajanju in zagotavljanju trajnosti PMU v šolah. Posebno pozornost namenjamo njihovim potrebnim kompetencam. Razvijanje PMU predstavlja osnovo za začetek dela z izzivi, povezanimi s spreminjajočim se okoljem šol. Tako si lahko s PMU, ki rastejo od spodaj navzgor, pomagamo pri premagovanju nekaterih problemov, povezanih s spremembami in vse bolj raznolikim okoljem. Podpirajo skupno učenje, sooblikovanje znanja in profesionalni razvoj učiteljev (Stoll, 2010).

## Uvod

Profesionalne mreže učenja (PMU) pomagajo učiteljem pri premagovanju ovir, kadar se soočajo z novimi pričakovanji, ki jih prinašajo spremembe in vse bolj raznoliko okolje. Ob tem podpirajo tudi skupno učenje v šolah. Kolikor vemo, je skupnega učenja v šolah še vedno malo in PMU niso ravno najbolj običajen način delovanja. Raziskave kažejo, da vodje šol lahko pomembno vplivajo na to, koliko in katere PMU nastajajo in se ohranjajo v šolah (Vanblaere in Devos, 2016). Zato je namen tega besedila predstaviti teoretični okvir, ki bo osnova za razvijanje zmožnosti vodij šol za oblikovanje in vzdrževanje PMU učiteljev.

Tako v teoriji kot v praksi srečamo v različnih okoljih različne koncepte PMU, vendar se zdi, da obstaja mednarodno soglasje, da gre za skupino ljudi, ki delijo svojo prakso in se kritično sprašujejo o njej na stalen, razmišljujoč, sodelovalen in v učenje usmerjen način. (Mitchell in Sackney, 2011; Toole in

Louis, 2002). Cilj njihovih dejavnosti je postajati vedno učinkovitejši strokovnjak v dobro učencev. Zato se ob izzivih, kot je na primer raznolikost, učijo in delajo skupaj.

Vse več je dokazov, da igra vodja šole najpomembnejšo vlogo pri ključnih procesih učenja in poučevanja na šoli (Muijs idr., 2014), kar velja tudi za spodbujanje prilagajanja s pomočjo politike profesionalnega razvoja kot odgovora na izzive sprememb in raznolikosti v okolju (Schelfhout, 2017). Vodenje učenja in razvoja učiteljev zahteva posebne kompetence vodij, da ju znajo usmerjati in podpirati. Ravnatelji morajo prevzeti osrednjo vlogo pri razvijanju zmožnosti, tako da spodbujajo in podpirajo te procese. Raziskave kažejo, da ravnatelji sicer trdo delajo, vendar namenijo malo časa za razvoj in podporo pogojev, ki spodbujajo sodelovanje in skupno učenje v šolah. (Grissom, Loeb in Master, 2013; Schleicher, 2012). Med drugim so ravnatelji slabo usposobljeni, da bi znali uvajati in spodbujati PMU pri učiteljih (Schleicher, 2012). Sprašujemo se, katere kompetence potrebujejo, da bi lahko organizirali in uresničili tak način dela.

## Opredelitev problema

### 1. Spremembe v okolju, vse večja raznolikost

Družba se hitro spreminja, kar pomeni nove zahteve za izobraževanje, šolske time in učitelje, ki morajo stalno prilagajati svoj način dela (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers in Vangoidsenhoven, 2009; Struyf, Adriaensens in Verschueren, 2013). Spremembe v družbi zaznamujeta globalizacija in raznolikost, kar zahteva nove pristope k poučevanju (OECD, 2016). To mora biti usklajeno s potrebami različnih udeležencev, ki jih narekujejo identiteta, družbeno poreklo, spol, narodnostne razlike, družbeni razred, izobraževalne potrebe, svetovni nazori, različnost mnenj in veroizpoved. Učitelji ne potrebujejo le ustreznih pedagoških in didaktičnih spretnosti, da lahko obvladujejo raznolikost v učilnici, ampak tudi kompetence za sporazumevanje z različnimi skupinami staršev in učencev. Obstaja vse bolj raznolika raznolikost, za delo z "nad raznolikostjo" so potrebne kompleksne kompetence, kajti univerzalni pristop ne obstaja. Zato se morajo učitelji nenehno učiti, kako prilagajati svoj način dela v spreminjajočem se okolju.

### 2. Profesionalne mreže učenja (PMU) kot podpora spremembam v izobraževanju

Spremembe v izobraževanju so odvisne od številnih soodvisnih dejavnikov: šolske politike, motivacije, strukture, kulture, ocenjevanja itd. Zaradi te kompleksnosti jih ne moremo omejiti na posamezne spremembe na učiteljevi ravni. Celotna šola se mora razvijati kot učeča se organizacija, ki zagotavlja osnovne pogoje, da lahko učitelji delijo in gradijo znanje s sodelavci ter razmišljajo o svoji praksi. Pokazalo se je, da PMU zagotavljajo prave pogoje za skupno učenje, ki podpira spremembe v izobraževanju (Brown in Poortman, 2018) PMU bomo obravnavali kot način spodbujanja učenja in razvoja v najširšem pomenu besede, kar lahko razumemo tudi kot način obvladovanja raznolikosti, pa tudi za druge izzive, s katerimi se soočajo šole.

Kaže, da nekateri učitelji v času svojega študija niso dovolj pripravljeni, da bi zmogli reševati različne probleme, ki izhajajo iz spreminjajočega se in raznolikega izobraževalnega okolja. Pravimo, da niso dovolj učinkoviti pri reševanju problemov raznolikosti, počutijo se osamljeni, ko se morajo ukvarjati z njimi, pritožujejo se tudi, da imajo premalo podpore (Little, Leung in Van Avermaet, 2013). Seminarji so pogosto preveč splošni in jih učitelji težko prenašajo v prakso. Poleg tega njihova vsebina običajno ne sovпада s potrebami učiteljev. Veliko energije se vlaga v različne neuskklajene pobude, ker mnogokrat preveč posamično pristopamo k profesionalizaciji učiteljev (Honig in Coburn, 2008). Vidimo, da ni dovolj le razvijati učiteljevo znanje in naravnost do raznolikosti, pač pa je treba razviti tudi strukture v razredu/šoli, ki ustrezajo temu namenu. Pokazalo se je, da s profesionalnimi mrežami učenja lahko zagotovimo ustrezne pogoje, s katerimi zapolnimo vrzeli ter podpremo prenos znanja in povečamo usklajenost (Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar in Daly, 2013).

Zaradi tega v teoretičnem okviru izhajamo iz potreb učiteljev, da bodo znali prilagoditi svoje prakse ne le, ko gre za delo z raznolikostjo, pač pa vsem spremembam v okolju. Da bi se lahko spoprijemali z vplivi globalizacije in hitrih sprememb, morajo uporabljati drugačne pristope k učenju. To ne more biti več odgovornost posameznega učitelja. Učitelji morajo delovati in se učiti skupaj, da se lahko ukvarjajo s spremembami in poiščejo najboljše načine, kako spodbujati učenje pri učencih (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace in Thomas, 2006).

Raziskave, ki sta jih na primer v flamskem okolju opravila Ballet in Kelchtermans (2009), v nizozemskem pa Van Veen, Zwart in Meirink (2010), kažejo, da je namen profesionalnega

razvoja učiteljev večinoma še vedno udeležba v tradicionalnih oblikah usposabljanja in prenos znanja. Pogosto je omejen na tako imenovane "osvežitvene seminarje", ki so praviloma zunanji, kratki in so bolj ali manj prenos znanja. Njihov glavni cilj je sodelovanje udeležencev v aktivnostih, zato le malo časa namenijo prenosu vsebin v prakso v učilnici in novih pogledov na sodelavce. Raziskava, ki sta jo opravila Ballet in Kelchtermans (2009) je pokazala tudi, da ima profesionalni razvoj sicer pomembno mesto v politiki šol, vendar se običajno dogaja osamljeno, brez prave povezave z delom na drugih področjih.

Pri učiteljih, ki so se udeleževali "študijski dni" (Muijs idr., 2014), najdemo dokaze in utemeljitve, kako spodbujati profesionalni razvoj učiteljev, ki bi pozitivno vplival na dosežke učencev. Ti učitelji so začeli drugače razumeti politiko profesionalnega razvoja. Raziskovali so in sami ustvarjali znanje ter tako postali prilagodljivi strokovnjaki, pozorni na situacije, kjer prejšnji načini dela niso delovali in so zato iskali drugačne rešitve (Timperley in Parr, 2010). Koncept profesionalizma in razvoja kot "prilagodljive strokovnosti" je pritegnil pozornost v raziskavah in profesionalnih skupnostih. Muijs in dr. (2014) menijo: "To zahteva od vsakega učitelja več razumevanja, kako razmišljati in ravnati drugače. Šole morajo zato postati kraji zavestnega profesionalnega učenja, kjer so vodje pozorni na vpliv organizacije v šoli, vodenja in prizadevanja učiteljev na dosežke učencev, njihovo učenje in dobro počutje. Za šolo, tako organizirano za učenje, običajno pravimo, da ima visoko 'zmožnost prilagodljivosti' (Staber in Sydow, 2002, str. 248)."

### 3. Pomembna vloga vodij šol pri vpeljevanju, podpiranju in vzdrževanju PMU

Če želijo vodje šole doseči ta cilj, morajo zavestno ustvarjati pogoje za skupno raziskovanje, kajti uspešno učenje nastaja le, če učitelje podpiramo pri raziskovanju, oporekanju sedanjim pogledom in njihovemu širjenju. Zato morajo imeti vodje šol ustrezne kompetence, če želijo vpeljevati, podpirati in vzdrževati PMU. Učitelji se ne morejo sami soočati z novimi izzivi pri poučevanju in učenju, zato mora vsakdo v verigi vplivanja od teoretikov do praktikov zagotoviti prave pogoje za udejanjanje profesionalnega učenja (Muijs in dr.2014). Vodje šol lahko pomembno vplivajo tako, da ustrezno usmerjajo profesionalni razvoj. Pomembno je, da povezujejo politiko profesionalnega razvoja s širšo politiko šole, pri kateri sodelujejo tudi

učitelji (Timperley in Parr, 2010) in pri tem spreminjajo svoja prepričanja o profesionalnem razvoju. Ker imamo dokaze, da so PMU pravi pogoj za spodbujanje učenja učiteljev z vidika povezovanja in da imajo vodje šol pomembno vlogo pri uresničevanju in zagotavljanju trajnosti PMU, bomo v nadaljevanju poglobili to tematiko.

## Teoretični okvir

### 1. Zasnova profesionalnih mrež učenja (PMU)

V prizadevanjih za sistematično spodbujanje globokega učenja, ki bi praktikom omogočalo soočanje s spreminjajočim se okoljem, vedno bolj spodbujamo nastanek PMU kot načina oblikovanja takega znanja, ki bi lahko vplivalo na učence. Osnovna ideja PMU je, da spodbuja učitelje k razpravi, postavljanju vprašanj in prilagajanju strokovne prakse. Začne se z izmenjavo idej, pogledov, konkretnih in v prakso usmerjenih didaktičnih pristopov v ozračju skupne usmeritve na čim boljše učne procese za učence (Brown in Poortman, 2018). PMU omogočajo učiteljem, da se v skupini učijo drug od drugega, pri čemer nastajajo skupna identiteta v skupnem okolju poučevanja s skupnimi cilji ter različne oblike medsebojnega povezovanja.

Mreže povezujejo učitelje s podobnim načinom razmišljanja, vendar so več kot le priložnost za izmenjavo dobrih praks. Namenjene so snovanju znanja, ne le ponavljanju ali prenosu. Tako so tudi opredelili mreže na Lizbonski konferenci OECD leta 2003:

*Mreže so namenoma ustvarjene družbene tvorbe, za katere so značilne zaveza kakovosti, doslednost in usmerjenost v rezultate. So tudi učinkovito sredstvo za podpiranje inovacij v času sprememb. V izobraževanju mreže spodbujajo širjenje dobre prakse, profesionalni razvoj učiteljev, krepijo zmožnosti šol, so posrednik med centraliziranimi in decentraliziranimi strukturami ter pomagajo pri prestrukturiranju in spreminjanju kulture organizacij in sistemov (OECD, 2013).*

OECD (2003) navaja naslednje prednosti dela v mrežah: manjšo osamljenost, sodelovalni profesionalni razvoj, skupne rešitve za skupne probleme, izmenjavo prakse in znanja, omogočanje izboljševanje šole, priložnost za vključevanje zunanjih strokovnjakov. Mreže



učiteljev ustvarjajo pogoje za spremembo kulture in odnosa do učenja, vzajemno delovanje in timsko delo učiteljev. Prav tako so priložnost za skupno vodenje in delitev odgovornosti v šolah in med njimi. (Earl in Katz, 2006).

PMU je torej v izobraževalnem okolju postal slabo opredeljen vseobsegajoči koncept – podobno kot sorodni koncept profesionalnih skupnosti učenja (Sleegers idr., 2013). Obstajajo številni podobni koncepti, ki pa se pogosto razlikujejo v mnogih ključnih stališčih. Taki koncepti so na primer “skupnosti prakse” (Wenger, 1998) “mreže učečih se skupnosti” (Katz in Earl, 2010), “skupnosti učiteljev” (Admiraal, Lockhorst in van der Pol, 2012), “proučevanje pouka” (Verhoef, Poortman in Coenen, 2014), “učiteljski dizajnerski timi” (Binkhorst, Handelzalts, Poortman in Van Joolingen, 2015) ali “predmetne skupnosti učenja” (Schelfhout, 2017). PMU so podobne tudi bolj krovnim konceptom, kot je na primer “timsko učenje” (Decuyper, Dochy in Van den Bossche, 2010), ki ga prav tako lahko uporabimo v izobraževalnem okolju.

Gnetljivost izraza “mreža” pomeni, da ga lahko uporabljamo v tehničnem in izobraževalnem izrazoslovju. V izobraževanju se profesionalna skupnost učenja lahko nanaša tako na notranjo mrežo učiteljev v eni šoli kot na zunanje mreže strokovnjakov v vsej državi (Chapman in Hadfield, 2009). Čeprav najdemo v literaturi široko paleto definicij mrež, vseeno ni enovite splošne definicije profesionalne skupnosti učenja. PMU lahko sicer razlagamo različno v različnih okoljih, vendar se zdi, da obstaja široko mednarodno poenotenje, da gre za skupino ljudi, ki si stalno delijo svojo prakso in se o njej kritično sprašujejo. To se dogaja v razmišljujočem, sodelovalnem, vključujočem, v učenje usmerjenem okolju, ki spodbuja profesionalno rast ter deluje kot skupnost (Toole in Louis, 2002).

Naš cilj pa ni predstaviti samo eno univerzalno definicijo, ker bi lahko izključevala pomembne značilnosti mrež učenja, kot jih uporabljamo v različnih evropskih okoljih. Želeli bi opredeliti tiste pomembne značilnosti mrež, ki jih bomo uporabljali pri pripravi usposabljanja za ravnatelje. S tem bi želeli narediti okvir, ki bo usmerjal naše razumevanje bistvenih dejavnikov PMU, kot jih opredeljuje mednarodna znanstvena literatura, kar predstavljamo v nadaljevanju.

## 2. Najpomembnejše značilnosti profesionalnih skupnosti učenja

V literaturi je predstavljenih pet značilnosti profesionalnih skupnosti učenja, ki se prepletajo in delujejo skupaj (Hord, 1997).

### 2.1 Skupne vrednote in vizija

Pokazalo se je, da so najpomembnejši skupna vizija in skupni cilji (Stoll idr., 2006). Za vodenje raznolikosti bi to na primer pomenilo, da imajo učitelji skupno vizijo o tem, kako raznoliko populacijo učencev (npr. različnega spola ali različnih ras) lahko razumejo hkrati kot prednost in izziv za poučevanje in učenje. Louis in sodelavci (1995) menijo, da so skupne vrednote tudi osnova za skupne, etične odločitve.

### 2.2 Skupna odgovornost

Literatura je enotna o tem, da morajo člani PMU vedno prevzeti skupno odgovornost za učenje učencev (Louis idr., 2010). Avtorji verjamejo, da skupna odgovornost pomaga ohranjati predanost in odgovornost ter da se na ta način izvaja pritisk sodelavcev za, na primer, obvladovanje raznolikosti na pošten in etičen način.

### 2.3 Strokovno razmišljujoče poizvedovanje

Sem uvrščamo razmišljujoči (reflektivni) pogovor (Louis idr., 2010), ki je pomemben, ko skupaj razvijamo znanje, potrebno za obvladovanje izobraževalnih izzivov, kot je na primer raznolikost, ga delimo in razmišljamo o njem. Strokovno razmišljujoče poizvedovanje so pogovori o različnih izobraževalnih vprašanjih in izzivih, ki vključujejo uporabo novega znanja na trajnosten način (Louis idr., 2010), skupno načrtovanje in razvijanje kurikula (Stoll idr., 2006), iskanje novega znanja (Hord, 1997), nenehno sodelovalno spreminjanje tihega znanja v skupno znanje (Michael Fullan, 1991) ter uporabo novih idej in informacij za reševanje problemov in rešitev za različne potrebe učencev (Hord, 1997).

### 2.4 Sodelovanje

Nanaša se na vključenost zaposlenih v razvojne dejavnosti, ki presegajo površno dajanje pomoči ali podpore (Louis idr., 1995). Sodelovalne dejavnosti so se izkazale kot temeljni

predpogoj za doseganje skupnih ciljev, kar je pomembno tudi pri obvladovanju raznolikosti. Novih pristopov v poučevanju ne moremo razvijati brez sodelovanja. Profesionalne skupnosti učenja zahtevajo od učiteljev, da razvijajo zrela pravila zrelega poklica, kjer razlike, razprave in nesoglasja razumemo kot temeljne kamne izboljšav (Hargreaves, 2006).

## 2.5 Spodbujanje skupinskega in individualnega učenja

Vsi učitelji se učijo s sodelavci (Louis idr., 1995). Skupno učenje se dogaja ob skupnem snovanju znanja (Louis, 1994), pri čemer se v šolskih mrežah znanja dogajajo interakcije, učitelji sodelujejo v resnih razpravah, posvetujejo se o informacijah in podatkih, jih skupaj interpretirajo in si jih delijo. Tako je tudi pri spodbujanju učenja za obvladovanje raznolikosti na individualni in skupinski ravni. Literatura prepozna različne dejavnike, ki lahko vplivajo na uspešnost PMU. V nadaljevanju zaporedoma predstavljamo tiste, ki spodbujajo ali zavirajo njihovo delovanja ali na ravni mreženja (dejavnosti in strukture), učiteljev ali ravnateljev.

## 3. Dejavniki uspešnosti PMU: raven dejavnosti in strukture mrež

### 3.1. Raven učnih dejavnosti

V obsežni raziskavi, v katero je bilo v letih 2002 do 2006 vključenih 137 mrež (1.500 šol), sta Jackson in Timperley pridobila podatke o tem, kako in pod katerimi pogoji lahko mreže prispevajo k zvišanju dosežkov učencev. V raziskavi so prepoznali značilnosti dejavnosti mrež učenja, ki so pomembne za spodbujanje sodelovalnega učenja v mreži. Opredelila sta naslednje značilnosti učnih dejavnosti v mrežah.

**3.1.1 Osredotočenost:** Dejavnosti v PMU so lahko osredotočene na skupne učne cilje. Pri obvladovanju raznolikosti se morajo jasno osredotočiti na cilje učenja in sodelovalnih dejavnosti.

**3.1.2 Oblika:** Učne dejavnosti v mrežah morajo imeti značilnosti učenja (učenje od drugega, učenje z drugim) in meta učenja. Oblikovati jih moramo namensko, omogočati morajo spreminjanje strokovnega učenja in prakse, in sicer zato, da izboljšujemo učenje učencev. Pri tem pa moramo vključiti tudi priložnosti za skupno oziroma deljeno vodenje.

**3.1.3 Usmeritev:** Uspešne dejavnosti mrež učenja morajo biti usmerjene v spremembe in prakso, ki navsezadnje izboljšajo učenje in razvoj učencev. Pri obvladovanju raznolikosti se morajo dejavnosti mrež usmeriti v izmenjavo in snovanje znanja, ki podpira učenje raznolike populacije učencev različnega porekla in z različnimi učnimi potrebami. Uspešne učne dejavnosti se nedvomno osredotočajo na učenje učiteljev, katerega cilj je spodbujanje učenja učencev (v raznolikem okolju).

Dokazano je, da so mreže uspešne pri doseganju dveh ciljev, in sicer učenja učiteljev in izboljševanja dosežkov učencev, kadar povezujemo učne procese v mrežah učenja pri učiteljih in učencih in ko deljeno vodenje spodbuja in podpira učenje v teh procesih (Jackson in Timperley, 2006).

## 3.2 Raven strukture mrež

V nedavni meta analizi so März in sodelavci (2018) raziskali, kako, kdaj in pod kakšnimi pogoji lahko profesionalne mreže pripomorejo k trajnim izobraževalnim prenovam. Sistematična analiza je prinesla pregled individualnih, strukturnih, odnosnih, vodstvenih pogojev in takih, ki so specifične za spremembe. Vlogo profesionalnih mrež so umestili med odnosne pogoje, ti pa lahko okrepijo ali oslabijo trajnost sprememb. Povzeli so naslednje značilnosti profesionalnih mrež, ki prispevajo k trajnosti prenov.

**3.2.1 Raven formalnosti interakcij:** Potrebni so tako formalni kot neformalni odnosi in strukture. Formalne interakcije so pomembne posebej v začetnih fazah krivulje sprememb, da sploh omogočijo vzpostavitev odnosov. Hkrati se morajo razvijati neformalne interakcije, ki omogočajo trajnejše spremembe (Coburn, Penuel in Geil, 2013).

**3.2.2 Moč interakcij:** Za mreže z močnimi vezmi so značilne pogosti stiki in velika bližina učiteljev. Močne povezave omogočajo prenos kompleksnega, nerutinskega znanja, sodelovanje med učitelji, skupno reševanje problemov in razširjanje sprememb (Daly in Finnigan, 2010; Adams in Gaetane, 2011; Coburn idr., 2012). Šibkejše vezi pa so pomembne za širjenje idej, informacij in nasvetov.

**3.2.3 Globina interakcij:** Socialne mreže učiteljev se močno razlikujejo po globini interakcij (Coburn in Russell, 2008). Interakcije so lahko površinske (ko se na primer učitelji pogovarjajo o tem, kako delajo učenci) ali globlje (ko na primer raziskujejo, kako se učenci učijo pri določenem predmetu). Adams in Gaetane (2011) ugotavljata, da je v zgodnji faze sprememb pomembno, da imajo učitelji obliko priložnosti za pogovore o praktičnih vidikih sprememb. Seveda pa si morajo v mrežah prizadevati za globlje interakcije, saj le te omogočajo globlje izmenjave znanja, idej in pravil spreminjanja.

**3.2.4 Dostop do znanja:** Dostop do znanja omogoča trajnost sprememb. V profesionalnih mrežah učenja je prav tako pomembno spodbujati razvijanje znanja in njegovo izmenjevanje med učitelji (Coburn idr., 2013). Pri vprašanih raznolikosti bi še poudarili, kako pomembno je sodelovanje strokovnjakov v PMU, da lahko razpravljajo o znanju o obvladovanju raznolikosti in ga delijo, hkrati pa ga skupaj tudi snujejo.

**3.2.5 Krmiljenje mrež:** Daly in Finnigan (2011) dokazujeta, da so zelo centralizirane strukture mrež učinkovite za širjenje rutinskega, enostavnega znanja in informacij, kot so na primer urniki, vendar zavirajo učinkovitost skupin, ki se ukvarjajo s kompleksnejšimi nalogami, na primer s komunikacijo, z

medorganizacijskim znanjem in s sistemskimi spremembami. Opozarjata nas na pomen t.i. "širiteljev meja". To so dobro povezani posamezniki v mreži, ki (se) znajo povezovati z drugimi udeleženci.

**3.2.6 Širina mrež:** Pomembno je, da učitelji sodelujejo s sodelavci v šoli. Pomembne pa so tudi vezi, ki presegajo družbene in organizacijske meje, saj le tako lahko dostopamo do informacij, ki morda niso na voljo v bližnjem okolju. Drugače povedano, učitelji morajo imeti priložnosti za izmenjavo idej in sodelovanje v mrežah, ki sežejo čez meje predmetnega aktiva ali šole. (Coburn idr., 2013).

Coburn s sodelavci (2013) poudarja sinergijo šestih značilnosti. Moč teh elementov je največja prav v njihovem prelivanju (März idr., 2018). Nenazadnje März in sodelavci (2018) poudarjajo pomen večplastnega partnerstva. Trajna sprememba zahteva podporo na različnih ravneh: na politični ravni (lokalna skupnost, vlada), na šolski ravni in pri učiteljih.

V naslednjem poglavju na kratko predstavljamo dejavnike, ki lahko vplivajo na sodelovanje učiteljev v PMU.

## 4. Dejavniki, pomembni za uspešnost PMU: učitelji

Znano je, da pogosto povezujemo članstvo v PMU z voljo učiteljev za sodelovanje v njih, saj je motivacija najpomembnejši dejavnik za sodelovanje v PMU. Gledano razvojno, mora biti izhodišče za PMU to, da rastejo od spodaj navzgor brez pritiska ali obveznosti od zgoraj (Hall in Hord, 2006). Posledično pa so v razvojno usmerjenih sistemih PMU močno odvisne od samo motivacije učiteljev (Sutherland, 2004). Zakaj so nekateri učitelji pripravljeni delovati v PMU in zakaj nekateri niso? Tudi njihova motivacija za uresničevanje teh spoznanj je lahko zelo različna.

### 4.1 Motivacija učiteljev za sodelovanje v PMU

Teorija samodoločenosti (TSD) se razlikuje od drugih teorij v tem, da bolj poudarja kakovost kot količino posameznikove motivacije (Vansteenkiste, Lens in Deci, 2006). Običajno v motivacijskih teorijah razlikujemo med intrinzično in ekstrinzično motivacijo. Razlike v kakovosti motivacije so odvisne od tega, koliko se ekstrinzično pogojeno motivacijsko vedenje usmerja neodvisno oziroma koliko je nadzorovano. Usmerjanje vedenja pomeni, odgovoriti na vprašanje, zakaj ljudje nekaj delamo. Če se vprašamo, zakaj so oziroma niso

učitelji motivirani za sodelovanje v PMU, bi morda odgovorili, da imajo občutek, da morajo sodelovati, ker verjetno ravnatelji to pričakujejo od njih (nadzorovano usmerjanje). Morda pa sodelujejo zato, ker bi jim bilo nerodno (nezavedno usmerjanje), ker se zavedajo pomena PMU (prepoznano) oziroma ker radi delajo s sodelavci v PMU (neodvisno). TSD trdi, da je neodvisna motivacija vedno bolj kakovostna kot nadzorovana in zato bodo ljudje vztrajali tudi, ko gre kaj narobe (Vansteenkiste, Lens in Deci, 2006).

## 4.2 Odnos učiteljev do PMU

Pomembna sta tudi kognitivni in afektivni vidik odnosa učiteljev do članstva v PMU. Odnos je zapletena kombinacija osebnostnih značilnosti, standardov, vrednot, občutij, idej in mnenj, ki določajo, kako se vedemo v posebnih situacijah (Krathwohl, Bloom in Masia, 1971). Tak večdelni model (Sanbonmatsu in Fazio, 1990) prepoznava dva elementa: kognitivnega in afektivnega. Kognitivni del (uporabljen v PMU) se nanaša na prepričanja, modele, naklonjenost in druge vidike, ki določajo, kaj si učitelji mislijo o PMU. Je del odnosa, ki določa, koliko se zdi učiteljem delo v PMU pomembno kot dragocena sestavina stalnega profesionalnega učenja. Afektivni del odnosa pa določa, kako učitelji dojemajo čustva in kako na osnovi čustev izbirajo, ali se bodo vključili v PMU. Ta del določa, kako se učitelji počutijo v PMU in koliko so navdušeni nad delom v njih oziroma ali občutijo nelagodje (Sanbonmatsu in Fazio, 1990).

Seveda pa pogoji za ustvarjanje dobro delujočih skupnosti učenja niso le na mikro ravni timskega učenja, ampak tudi na srednji ravni šole in makro ravni skupnosti šol, izobraževalnega sektorja in vlade, pri čemer lahko na vsaki ravni posežemo v PMU na svoj način, ravni pa se med seboj morajo povezovati. Vemo, da so vodje šol pomembni posredniki med ravnmi in ključni pri uvajanju, spodbujanju in vzdrževanju PMU. Prav tako pa je pomembno, da sta učenje učiteljev in deljenje znanja v PMU praksa celotne organizacije, saj le tako lahko preprečimo, da bi sprememba, kot je na primer PMU, izumrla. (Chapman in Hadfield, 2009; Leenheer, 2002; Verbiest in Vandenberghe, 2002).

Vodja šole nosi veliko odgovornost za razvoj prave kulture, ki spodbuja PMU. Dobri odnosi med člani timov so nujen pogoj za spodbujanje razmišljujočega poizvedovanja in

sodelovanja, ki sta potrebni za učenje in snovanje znanja (Hall in Hord, 2006; Louis idr., 2010). Vodje šol imajo pomembno vlogo kot izobraževalci, saj se morajo osredotočiti na učenje na vseh ravneh. Navsezadnje pa morajo prevzeti vlogo arhitekta ter organizirati prostor in kraj za sodelovanje učiteljev. V naslednjem poglavju bomo podrobneje opisali različne vloge vodij šol.

## 5. Dejavniki, pomembni za uspešnost PMU: vodje šol

Težko si zamišljamo, kako bi se PMU razvijale brez aktivne vloge vodenja na vseh ravneh. Vodenje je torej pomemben vir za PMU, predvsem ko govorimo o ravnateljevi predanosti PMU in o sodelovalnem vodenju.

### 5.1 Prakse vodij v PMU

Raziskave so pokazale, da profesionalne skupnosti učenja (Stoll idr., 2006) in druge oblike timov učiteljev (Vangrieken, Dochy, Raes in Kyndt, 2015) ne nastajajo po naravni poti. Zdi se, da mnogi učitelji raje delajo sami kot s sodelavci. To pa ni prav spodbudno izhodišče za razvijanje PMU. Uspešen razvoj različnih oblik mrež učenja je odvisen od tega, kako vodje šole umeščajo te pobude v politiko in strukture šole (Stoll idr., 2006). Hargreaves (2006) meni, da pričakovana raven sodelovanja v PMU še posebej zahteva določene organizacijske in posebne strukturne pogoje, kar poudarja pomen organizacijskega okolja in vloge vodje. Ta prizadevanja je potrebno premišljeno podpreti.

Take politike profesionalnega razvoja ne moremo razvijati ob tradicionalnem razumevanju vodenja z vrha. Od ravnateljev torej pričakujemo poseben način vodenja, če želimo doseči zastavljeni cilj. Ključna je močna osredotočenost na izboljševanje temeljnih izobraževalnih procesov, ki se dogajajo v šoli, kar je osnova za nenehni razvoj (Hallinger, 2003) in uveljavljanje sodelovalnih procesov, da bi se lahko bolje spoprijeli z njimi.

Pomemben izziv za ravnatelje je, kako doseči prej omenjene cilje na konkreten in uresničljiv način. Temeljno izhodišče je lahko oblikovanje struktur in razvojnih pogojev, v katerih se uresničujejo in spodbujajo različne oblike skupnosti učenja. (Schelfhout, 2017). Tako lahko skupnosti učenja preraste v razvoj, ki nastaja od spodaj navzgor in je osredotočen na izobraževalne procese. S tem se ravnatelju oblikuje prostor za poverjanje nalog, deljenje

odgovornosti in možnost za večje sodelovanje učiteljev v dobro zasnovanih skupinah.

Različne oblike timov učiteljev in njihove zavestne interakcije lahko prispevajo k doseganju zgoraj omenjenih ciljev (Schelfhout, 2017). Pri vsaki od oblik bi lahko pomagal »spodbujevalec« oziroma neke vrste "povezovalni organ" z vodjo šole. Imenovali ga bomo »coach procesa«. Ti coachi procesa začnejo postopoma spodbujati skupino učiteljev, naj izboljšajo določene vidike svojega dela na osnovi podatkov. To se lahko zelo verjetno zgodi na samoregulativni način, saj se bo skupina odločila, s katero temo se bo ukvarjala. Poleg tega bo verjetno coach procesa namenoma oblikoval in spremljal skupni cilj, v katerem bodo zbrana določena pričakovanja in. Ti coachi pa nimajo zgolj vloge spodbujevalca, ampak tudi usklajujejo in včasih celo spremljajo potek. Hkrati so pomembne osebe za stike z vodji šole. Vodje šole bodo zato lahko:

- a) prosili coache procesa za nasvet o določenem (razvijajočem se) znanju na določenem področju (usmerjenem v tim učiteljev);
- b) pri timih učiteljev spremljali napredek, ki bo temeljil na podatkih o rezultatih, ki so jih skupaj dosegli v timu;
- c) upoštevali rezultate in sklepe, ki izhajajo iz podatkov različnih timov, in s coachi procesa razpravljali o novih pobudah, ki jih morajo začeti razvijati skladno z razvojno politiko šole;
- d) usklajevali stike med različnimi oblikami timov učiteljev.

Tako bomo postopoma razvijali koncept "deljenega pedagoškega vodenja", kot ga predlagata Marks in Printy (2003). V njem so združeni različni teoretični pogledi na vodenje šol. Na prvem mestu je tu koncept pedagoškega vodenja, pri katerem je vodja šole osredotočen na spremljanje osnovnih pedagoških procesov, ki jih izvajajo učitelji (Hallinger, 2003) in je bil v preteklosti zelo direktiven, izvajan z vrha, zdaj pa so ga razširili in poglobili s spoznanji o transformacijskem vodenju (Kenneth Leithwood in Jantzi, 2006) in deljenem vodenju (npr. Leithwood, Harris in Hopkins, 2008).

Pri transformacijskem vodenju vodja oblikuje vizijo, ki navdihuje zaposlene. Osredotoča se na optimiziranje skupnih in posameznikovih procesov pri reševanju problemov in pri učenju. Poskuša oblikovati kulturo strokovnega sodelovanja, pri čemer učitelje spodbuja k stalnemu



profesionalnemu razvoju in skupnemu reševanju problemov (Leithwood in Duke, 1998). Zato transformacijsko vodenje bolj poudarja krepitev zmožnosti za izboljševanje šol kot neposredno usklajevanje, nadzor in spremljanje učnih procesov (Verbiest, 2014). Kritiki transformacijskega vodenja menijo, da premalo jasno poudarja osnovne procese poučevanja in učenja. Zelo močno poudarjeni transformacijski vodje bi torej lahko celo zavirali učitelje pri njihovih pedagoških nalogah (Marks in Printy, 2003).

Pri deljenem vodenju vodje uresničujejo svoje dejavnosti v interaktivnih mrežah različnih vodij in sledilcev v različnih razmerjih in situacijah (Hargreaves, 2006). Marks in Printy (2003) sta združila spoznanja iz različnih raziskav o vodenju šol v krovni koncept, imenovan "deljeno pedagoško vodenje". Verbiest (2014) pravi, da je v tej obliki vodenja "vodja šole po eni strani deluje transformacijsko: spodbuja vključevanje in razvoj učiteljev. Po drugi strani pa dela z učitelji, da lahko optimizirajo osnovne procese. Pri tem sam(a) ne vodi osnovnih procesov, ampak pri tem usmerja učitelje (str. 4)."

Kot smo že povedali, domnevamo, da je uspešen razvoj PMU odvisen od tega, kako so izpolnjeni različni pogoji na ravni učiteljev in šole. Povzamemo lahko, da so v šolah potrebni: skupni cilji in vizija, deljeno vodenje, kultura poizvedovanja, medsebojno podpiranje in zaupanje. Ugotovili smo tudi, da morajo biti učitelji motivirani in imeti pozitiven odnos do PMU, saj je članstvo v njih prostovoljno. Vemo, da vodje šol lahko pozitivno vplivajo tako na pogoje pri učiteljih kot na pogoje v šoli. Postavlja se torej pomembno vprašanje: kakšne kompetence potrebujejo za to?

## 5.2 Tri ključne vloge vodij šol

V raziskavi, ki sta jo naredila Verbiest in Timmerman (2008, str. 21) o vlogah vodje šole pri razvijanju profesionalnih skupnostih učenja, so številni ukrepi združeni v tri vloge:

- "oblikovalec kulture", kar pomeni razširjanje in krepitev določenih vrednot, pogledov in pravil v vlogi skupnega podpiranja kulture profesionalnega učenja;
- "pedagog", kar pomeni spodbujanje intenzivnosti in kakovosti skupnega učenja in učenja posameznikov v timu, tako da se lahko dogaja globoko učenje;
- "arhitekt", kar pomeni oblikovanje struktur, virov in sistemov v šoli, ki spodbujajo osebno in skupno krepitev zmožnosti.

V Preglednici 1 povzemamo dejavnike politike šole, ki nedvomno vplivajo na razvoj PMU, kot jih predstavljajo Stoll idr. (2006) in Stoll (2011), in so povzetek njihove pregledne študije. Uvrstili smo jih v tri kategorije, kot jih predlagata Verbiest in Timmerman (2008).

#### **Preglednica 1. Različne vloge vodij šol pri oblikovanju PMU**

---

##### **“Oblikovalec kulture”**

- Vodje morajo s predanostjo oblikovati profesionalne mreže učenja (Mulford in Silins, 2003).
- Vodje morajo razviti kulturo učenja (Fullan, 1993).
- Vodje morajo ustvariti ozračje zaupanja in pozitivnih delovnih odnosov (Louis idr., 1995)

---

##### **“Pedagog”**

- Vodje morajo postaviti učenje v središče na vseh ravneh (Leithwood in Jantzi, 2006; Louis idr., 1995)
- Vodje morajo biti vzor (Stoll idr., 1995).

---

##### **“Arhitekt”**

- Omogočiti izmenjavo med učitelji, potrebe šole morajo biti organizirane tako, da imajo zaposleni čas za redna srečanja in pogovore (Louis idr., 1995; Stoll, Fink in Earl, 2003).
  - Priložnosti za strokovno izmenjavo je treba omogočiti s fizično bližino (Dimmock in Walker, 2004).
  - Spodbujati, vzdrževati in širiti PMU, šole potrebujejo zunanjo podporo v obliki mreženja in druga partnerstva (Leithwood, Jantzi in Steinbach, 1998).
- 

#### **5.2.1 Vodja šole kot oblikovalec kulture**

Fullan (1992) meni, da je vsak poskus uveljavljanja novih praks, kot na primer PMU, ki zanemari kulturo šole, obsojen na neuspeh, saj kultura vpliva na pripravljenost učiteljev za spremembe oziroma odpor do njih. Zato je pomemben pogoj za PMU kultura učenja, ki vlada v šoli. Fullan (1992) predlaga še, naj kultura, ki spodbuja učenje in pri tem zaznava različne interese vseh deležnikov, v središče postavlja ljudi, ne sisteme. Ljudje tako verjamejo, da lahko spreminjajo svoje okolje, vzamejo si čas za učenje, celostno pristopajo k problemom, odprto komunicirajo in verjamejo v timsko delo.

Raziskave so tudi pokazale, da je za učenje potrebna kultura zaupanja in pozitivnih odnosov (Bryk in Schneider, 2002). Vodje morajo ustvariti ozračje, v katerem si učitelji zaupajo, se ne bojijo priznati napak in kjer vladajo dobri medsebojni odnosi (Louis idr., 1995). Ko govorimo o obvladovanju raznolikosti, morajo biti učitelji pripravljeni na to, da se sprašujejo o svojih prepričanjih in praksah in da prilagodijo svoj osebni okvir razmišljanja z obstoječimi pravili in

prepričanji. Dolga leta so prevladovali tradicionalni pristopi k poučevanju in preverjanju znanja. Zaradi spreminjajočega se okolja jih je treba prilagoditi tako, da ustrezajo raznolikosti. Raznoliki otroci imajo raznolike potrebe, kulture, vrste nadarjenosti in načine učenja. V PMU lahko ustvarimo prave pogoje, kjer se učitelji učijo skupaj, gradijo in izmenjujejo znanje, ideje in nasvete, vendar le v varni kulturi učenja (Furlan, 1992).

### *5.2.2 Vodja šole kot pedagog*

Kot smo že povedali, morajo vodje postaviti v središče učenje na vseh ravneh (Leithwood, Jantzi in Steinbach, 1999; Louis idr., 1995). Pri obvladovanju raznolikosti sta pomembna učenje učiteljev in učencev. Vodje šol morajo poudarjati pomen mreženja, ki bo spodbudilo učenje učiteljev, da bodo širili in poglobljali svoje strokovno znanje, spretnosti in odnos. Končni cilj je spodbuditi učenje vseh učencev ne glede na spol, raso, kulturo, družbeno poreklo ali izobraževalne potrebe. Za doseganje tega cilja je zelo pomembno, da je vodja vzor učiteljem.

### *5.2.3 Vodja šole kot arhitekt*

- Za uresničevanje in vzdrževanje PMU so pomembni tudi viri, in sicer čas, prostor in priložnosti za sodelovanje. Vodja, ki želi podpirati PMU v svoji šoli, mora zagotoviti prave organizacijske strukture, ki omogočajo učiteljem, da se srečujejo in delajo skupaj. Da bi olajšali izmenjavo med učitelji, mora organizacija v šoli dopuščati čas za redna srečanja in pogovore (Louis idr., 1995; Stoll, Fink in Earl, 2003). Priložnosti za strokovno izmenjavo je treba omogočiti tudi s fizično bližino (Dimmock in Walker, 2004).

Vendar ni zadosti, da vodja šola v vlogi arhitekta v šoli zgradi le prave strukture, pač pa mora tudi dejavno graditi mostove z zunanjimi partnerji (Leithwood, Jantzi in Steinbach, 1998; Rosenholtz, 1989). Profesionalne mreže učenja vključujejo vezi v šoli in med šolami in z vidika učenja so pomembne oboje. Vodja ne sme razumeti svoje šole kot otoka, ampak se mora odzivati na zunanje partnerje in mreže, da se lahko odvijata skupno učenje in razvoj za obvladovanje raznolikosti.

Naš teoretični okvir torej poudarja, da profesionalne mreže učenja lahko zagotavljajo prave pogoje za soočanje z raznolikostjo. Morda imajo PMU različne odtenke, vendar se zdi, da obstaja soglasje o tem, da gre za skupino ljudi, ki si delijo svojo prakso, se o njej kritično sprašujejo na stalen, razmišljujoč, sodelovalen, vključevalen, v učenje usmerjen in v razvojno spodbujevalen način . (C Mitchell in Sackney, 2000; Toole in Louis, 2002). Opredelili smo ključne značilnosti PMU (*skupne vrednote in vizijo, skupno odgovornost, razmišljujoče profesionalno poizvedovanje, sodelovanje, spodbujanje učenja posameznikov in skupine, deljeno vodenje*) in razpravljali o spodbudnih dejavnikih na ravni mrež (*formalnost, moč, globina, dostopnost znanja, širina*), učnih dejavnosti (*osredotočenost, načrt, usmerjenost*) in učiteljev (*motivacija, odnos*). V zadnjem delu predstavljamo tri pomembne vloge vodij šol pri uresničevanju in vzdrževanju PMU, pri čemer smo upoštevali tri pomembne pogoje na različnih ravneh. Te vloge predstavljajo ključne smernice za razvoj usposabljanja.

## Literatura

- Admiraal, W., Lockhorst, D., in van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Ballet, K., in Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(1150-1157).
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., in Van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224.
- Chapman, C., in Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*: Routledge.
- Daly, A. J., in Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- Decuyper, S., Dochy, F., in 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.
- Dimmock, C., in Walker, A. (2004). A new approach to strategic leadership: learning-centredness, connectivity and cultural context in school design. *School leadership & management*, 24(1), 39-56.
- Earl, L. M., in Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*: Corwin Press.
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., in Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars: Profiel van een beroepsgroep*.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Grissom, J. A., Loeb, S., in Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Hall, G., in Hord, S. M. (2006). *Implementing change: patterns, principles and potholes* (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and educational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Honig, M. I., in Coburn, C. E. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jackson, D., in Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.

- Katz, I., in Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Krathwohl, D., Bloom, B., in Masia, B. (1971). *The classification of educational goals*. New York: Mc Kay.
- Leenheer, P. (2002). Networks of secondary schools in the Netherlands: Learning communities in the context of innovations. V R. Schollaert (ur.), *In search of the treasure within. Towards schools as learning organisations*. Antwerpen: Garant.
- Leithwood, K., in Duke, D. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Leithwood, K., in Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Harris, A., in Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Little, D., Leung, C., in Van Avermaet, P. (2013). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (Vol. 33): Multilingual matters.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., in Mascall, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.
- Marks, H. M., in Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mitchell, C., in Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Mitchell, C., in Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*: Routledge.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., in Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mulford, B., in Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Society at a Glance*. Paris: OECD.
- Poortman, C. L., Brown, C., in Poortman, C. L. (2018). The importance of professional learning networks. *Networks for Learning*.
- Sanbonmatsu, D. M., in Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 614-622.
- Schelfhout, W. (2017). Towards data for development: a model on learning communities as a platform for growing data use *Data analytics applications in education/Vanthienen, Jan [edit.]; et al.* (pp. 1-28).

- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*: ERIC.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., in Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Staber, U., in Sydow, J. (2002). Organizational adaptive capacity: A structuration perspective. *Journal of management inquiry*, 11(4), 408-424.
- Stoll, L., Fink, D., in Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?*. Routledge.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change *Second international handbook of educational change* (469-484): Springer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., in Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Struyf, E., Adriaensens, S., in Verschueren, K. (2013). Integrated care at school: inspiration for practice (Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk).
- Sutherland, S. (2004). Creating a Culture of Data Use for Continuous Improvement: A Case Study of an Edison Project School. *The American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293.
- Timperley, H., in Parr, J. (2010). *Evidence, inquiry and standards*. Wellington: NZCER.
- Toole, J. C., in Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279): Springer.
- Van Veen, K., Zwart, R., in Meirink, J. (2010). Professional development of teachers: a reviewstudy (Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie).
- Vanblaere, B., in Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., in Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., in Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Verbiest, E. (2014). Learning to innovate: introduction in school improvement (*Leren innoveren: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*). Maklu.
- Verbiest, E., Timmerman, M. (2008). Naar duurzame schoolontwikkeling. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 189-200.
- Verbiest, E., in Vandenberghe, R. (2002). Professional learning communities. A new approach to school improvement (Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren). *Schoolleiding en Begeleiding - Personeel en organisatie*, 1, 57- 86.
- Verhoef, N. C., Poortman, C. L., in Coenen, T. J. M. (2014). Professionalisation of teachers in a lesson study: approaching counting problems. (*De professionalisering van docenten in een lesson study team: de*

*aanpak van telproblemen*). Paper presented at the VELON Congres 2014: conferentie voor lerarenopleiders.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.