

HOE KUNNEN SCHOOL CONDITIES EN PLG-KENMERKEN DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN BEGINNENDE LEERKRACHTEN MET BETREKKING TOT GEDIFFERENTIEERDE INSTRUCTIE ONDERSTEUNEN OF VERHINDEREN?

D. De Neve & G. Devos
Bellon, Vakgroep Onderwijskunde, UGent



HOE KUNNEN SCHOOL CONDITIES EN PLG-KENMERKEN DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN BEGINNENDE LEERKRACHTEN MET BETREKKING TOT GEDIFFERENTIEERDE INSTRUCTIE ONDERSTEUNEN OF VERHINDEREN?

D. De Neve & G. Devos

Promotor: prof. dr. Geert Devos

Research paper SSL/2014.22/3.3

Leuven, 9 juni 2015



Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen is een samenwerkingsverband van KU Leuven, UGent, VUB, Lessius Hogeschool en HUB.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

De Neve, D., & Devos, G. (2015). *Hoe kunnen school condities en PLG-kenmerken de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten met betrekking tot gedifferentieerde instructie ondersteunen of verhinderen?* Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.

Voor meer informatie over deze publicatie debbie.deneve@ugent.be; geert.devos@ugent.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2015 STEUNPUNT STUDIE- EN SCHOOLLOOPBANEN

p.a. Secretariaat Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntSSL.be

Voorwoord

Dit rapport kadert binnen de derde generatie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (2012-2015). Dit steunpunt omvat verschillende onderzoeksdomeinen, waarvan één betrekking heeft op loopbanen van leerkrachten (OD 3). Eén van de thema's waarrond gewerkt wordt binnen dit onderzoeksdomein, is de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Hierrond zijn twee specifieke onderzoeklijnen opgezet die enerzijds betrekking hebben op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten en anderzijds op de professionele ontwikkeling van ervaren leerkrachten. Voorliggend rapport focust zich op de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten.

Deze publicatie omvat een Engelstalige paper waarbij aan de hand van casestudies de resultaten van eerder uitgevoerd kwantitatief onderzoek diepgaander worden verklaard. Meer in het bijzonder bespreekt deze studie in welke mate school condities en kenmerken van een professionele leergemeenschap de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten inzake gedifferentieerde instructie versterken of belemmeren. In deze publicatie is eveneens een korte Nederlandstalige samenvatting voorzien waarin de hoofdpunten van de paper worden toegelicht.

Debbie De Neve
Geert Devos

Nederlandstalige beleidssamenvatting

Hoe kunnen school condities en PLG-kenmerken de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten met betrekking tot gedifferentieerde instructie ondersteunen of verhinderen?

Inleiding. Internationaal onderzoek stelt keer op keer vast dat beginnende leraren dezelfde veeleisende verantwoordelijkheden krijgen als hun ervaren collega's. In hun nieuwe rol als leraar, moeten beginnende leerkrachten een veelheid van taken vervullen en voldoen aan nieuwe verwachtingen (Fantilli & McDougall, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Eén van de moeilijkste taken waar beginnende leerkrachten op dit moment mee geconfronteerd worden is het toepassen van gedifferentieerde instructie (DI) in de klaspraktijk (o.a. Mansfield, Beltman, & Price, 2014). DI wordt gedefinieerd als een pedagogische aanpak die zich richt op hoe leerkrachten de leeractiviteiten, het lestempo en het niveau van ondersteuning aanpassen aan de behoeften en interesses van de individuele leerlingen (Tomlinson, 2003). In de voorbije jaren is er in onderzoek een consensus gegroeid dat het voor beginnende leerkrachten te moeilijk is om alleen het hoofd te bieden aan specifieke uitdagingen van het lesgeven zoals het hanteren van DI. Het is essentieel dat scholen kansen creëren om samen te werken met collega-leerkrachten. Scholen die mogelijkheden geven aan leerkrachten om samen te werken worden gedefinieerd als professionele leergemeenschappen (PLGs) (o.a. Lomos, 2012). Er is reeds verkennend onderzoek uitgevoerd over welke school-voorwaarden of condities van belang zijn voor het ontwikkelen van een PLG (o.a. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Toch is er een tekort aan diepgaande kwalitatieve studies die nagaan welke school condities cruciaal zijn voor het ontwikkelen van een PLG. Daarnaast is er nog weinig bekend over de mate waarin een PLG wordt gezien als een effectieve vorm van ondersteuning voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten in DI. *Deze studie bespreekt hoe verschillen in PLG-ontwikkeling en school condities gerelateerd zijn aan de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten met betrekking tot DI. Daarnaast onderzoekt deze studie ook hoe school condities de PLG-ontwikkeling binnen scholen bevorderen.*

Zoals eerder vermeld heeft voorgaand onderzoek aangetoond dat het hanteren van DI gestimuleerd wordt wanneer scholen functioneren als PLGs. In een PLG wordt ernaar gestreefd leerkrachten kansen te geven om in dialoog te treden met collega-leerkrachten (reflectieve dialoog). Vervolgens beogen PLGs leerkrachten te stimuleren om elkaars klaspraktijk te observeren en constructieve feedback aan elkaar te geven over de lessen die werden geobserveerd (praktijkdeprivatisering). Ten slotte trachten PLGs een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid te creëren onder de leerkrachten voor het leren van alle leerlingen (gezamenlijke verantwoordelijkheid).

In de literatuur wordt aangegeven hoe school condities in het algemeen de ontwikkeling van PLGs kunnen stimuleren. Hieruit kunnen een aantal specifieke school condities worden afgeleid die ook voor het uitbouwen van een PLG en het implementeren van DI in de klaspraktijk een sleutelrol kunnen spelen.

Een eerste belangrijke conditie is *vertrouwen*. Atteberry en Bryk (2011) vermelden dat wanneer er binnen het lerarenteam geen mate van vertrouwen is, leraren minder deelnemen aan discussies over pedagogische kwesties en elkaars klaspraktijk observeren. Daarenboven, kunnen veranderingen zoals het integreren van DI slechts aan de oppervlakte plaatsvinden en zijn invloed verliezen op lange termijn wanneer er geen vertrouwen heerst binnen het team (o.a. Tomlinson, 1999).

Ten tweede wordt het *creëren en in stand houden van een visie op DI* eveneens gezien als een belangrijke factor. Onderzoekers halen aan dat een betekenisvolle visie verduidelijkt welke richting een organisatie wil uitgaan. Zonder een goede visie kunnen inspanningen snel leiden tot inconsistente initiatieven die de organisatie de verkeerde richting uitsturen of die nergens naartoe leiden. Naast het creëren van een DI-visie, is het even belangrijk om de DI-visie in stand te houden. Hier lijkt het van essentieel belang dat scholen duidelijke verwachtingen stellen over hoe beginnende leraren moeten differentiëren. Daarenboven moeten scholen voldoende tijd nemen om ervoor te zorgen dat de volgende generatie van leraren de DI-visie van de school internaliseren (Holloway, 2000; Kotter, 2007). Als scholen erin slagen om een visie te creëren die wordt aanvaard binnen het lerarenteam kan samenwerking tussen leerkrachten onderling versterkt worden (Hopkins & Stern, 1996).

In de literatuur wordt ook benadrukt dat *zorgcoördinatoren* een bijzondere expertise hebben met betrekking tot DI en essentieel zijn om verandering te bereiken. Zij kunnen ook voor de implementatie van DI een belangrijke rol spelen voor beginnende leerkrachten (Carolan & Guinn, 2007; Muijs & Harris, 2003). Day en Harris (2003) onderscheiden vier kenmerken van leidinggevende leerkrachten. Ten eerste, richten leerkrachten in leidinggevende posities zich erop dat principes gerelateerd aan schoolverbetering gerealiseerd worden in de klaspraktijk. Het tweede kenmerk is participatief leiderschap. Hiermee wordt bedoeld dat leidinggevende leerkrachten ervoor moeten zorgen dat leerkrachten zich betrokken voelen bij de verandering of ontwikkeling. Daarenboven, fungeren leerkrachten in leidinggevende posities als belangrijke bronnen van informatie en expertise. Ten slotte, is het cruciaal dat leerkrachten in leidinggevende posities een nauwe band hebben met individuele leerkrachten zodat het mogelijk wordt gemaakt dat deze beide partijen van elkaar kunnen leren.

Leiderschap van directeurs is een andere belangrijke schoolconditie. Onderzoekers zijn er steeds meer van overtuigd dat schoolleiders op een indirecte manier bijdragen tot schoolverbetering en dit door de invloed die ze hebben op het lerarenteam. Meer in het bijzonder wordt aangegeven dat schoolleiders vorm geven aan school condities en op hun beurt beïnvloeden school condities de ontwikkeling van een PLG (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Specifieke DI-studies hebben eveneens de faciliterende rol van schoolleiderschap benadrukt. Onderzoek heeft aangetoond dat schoolleiders een gemeenschappelijke interesse in DI moeten realiseren binnen het lerarenteam en leerkrachten moeten ondersteunen om DI-implementatie in de klaspraktijk mogelijk te maken (Tomlinson, 1999, 2003).

Daarnaast heeft voorgaand onderzoek benadrukt dat het *inplannen van formele overlegmomenten* tijdens de schooluren van belang zijn om PLGs te ontwikkelen en DI-implementatie te bevorderen (Cranston, 2009; Owen, 2014; Tomlinson, 1999). Als een PLG groeit, dienen leerkrachten niet alleen gemeenschappelijke tijd te krijgen om samen te werken binnen specifieke pedagogische teams en zaken te bespreken die gerelateerd zijn aan het leren van leerlingen. Scholen moeten ook tijd voorzien om met het hele schoolteam waarden en school-brede doelen te bediscussiëren (Louis, Marks, & Kruse, 1996).

Ten slotte wijzen onderzoekers op het belang van *organisatorische beslissingen die scholen nemen om het hanteren van DI te vergemakkelijken*. Onderzoek naar klasgrootte bijvoorbeeld suggereert dat wanneer het leerlingenaantal per klas wordt verminderd, leerkrachten meer tijd besteden aan individuele instructie of instructie voor kleinere groepen binnen de klas (Leithwood et al., 2004).

Dit onderzoek heeft als doel te verduidelijken welke specifieke rol PLGs spelen in de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten met betrekking tot DI. Daarnaast wordt nagegaan hoe school condities de ontwikkeling van PLGs inzake DI ondersteunen.

Onderzoeksopzet. De huidige studie werd voorafgegaan door een kwantitatieve studie naar de relaties tussen PLG-kenmerken en de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten met betrekking tot DI in 65 basisscholen. Uit deze studie bleek dat reflectieve dialoog een directe relatie en collectieve verantwoordelijkheid een indirecte relatie heeft met veranderingen in praktijken van leerkrachten gerelateerd aan DI. Deze praktijkveranderingen worden gezien als een belangrijke indicator voor het professioneel leren in DI (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015).

Op basis van de verschillen tussen scholen betreffende het professioneel leren van beginnende leerkrachten in DI (hoge, gemiddelde en lage scores op de variabele 'veranderingen in praktijken gerelateerd aan DI'), onderzochten we de verschillen tussen de scholen met betrekking tot hun PLG-kenmerken. Voor elk van de 65 scholen werd een gemiddelde score berekend van de individuele scores van de beginnende leerkrachten op de variabele 'veranderingen in praktijken gerelateerd aan DI'. Vier scholen met een hoge score, twee scholen met een gemiddelde score, en één school met een lage score op de variabele 'veranderingen in praktijken gerelateerd aan DI' waren bereid deel te nemen aan het kwalitatieve onderzoek. Semi-gestructureerde interviews werden afgenomen bij de schoolleider, de zorgcoördinator en 2 à 3 beginnende leerkrachten in de zeven scholen. We definieerden een leerkracht als beginnend wanneer die minimum drie maanden en maximaal vijf jaar ervaring had in de participerende school tijdens de afname van de kwantitatieve dataverzameling. Daar deze studie exploratief van aard is hebben we ervoor gekozen om per subgroep (hoog, gemiddeld en laag) één case te selecteren die als prototype van de subgroep kan gezien worden. De resultaten werden in kaart gebracht op basis van verticale en horizontale analyses. Bij de verticale analyses werd elke school apart geanalyseerd. Vervolgens werd op basis van de horizontale analyse nagegaan hoe de drie cases van elkaar verschilden.

Resultaten en conclusies. Een opvallend resultaat is dat de scholen met een lage, gemiddelde en hoge score inzake veranderingen in praktijken bij beginnende leerkrachten sterk overeen komen met mate van PLG-ontwikkeling. School C (subgroep lage scores voor veranderingen in praktijken) bevindt zich in de 'beginnende fase' van PLG-ontwikkeling. School B (subgroep gemiddelde scores) en school A (subgroep hoge scores) kunnen respectievelijk gesitueerd worden in de 'fase van ontwikkeling' en de 'fase van institutionalisering'.

In school C is het overleg tussen leerkrachten vooral beperkt tot praktische of organisatorische zaken zoals lesplanning (reflectieve dialoog). De leden van het lerarenteam identificeren zich met subgroepen binnen het gehele team. Daarenboven is er onder de leerkrachten meer een gevoel van individualisme aanwezig dan een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen. De leerkrachten richten zich meer op hun eigen klaspraktijk en er wordt vaak individueel gewerkt (gezamenlijke verantwoordelijkheid).

Leerkrachten in school B bediscussiëren naast de praktische zaken ook pedagogisch didactische kwesties, bijvoorbeeld hoe alternatieve werkvormen kunnen toegepast worden (reflectieve dialoog).

De school erkent het belang van gezamenlijke verantwoordelijkheid en tracht dit uit te bouwen binnen het lerarenteam. De respondenten geven aan dat er binnen de school waarden en normen aanwezig zijn waar het gehele team achter staat. Toch stellen leerkrachten zich individueel op en focussen zich op hun eigen klaspraktijk wanneer de school bijvoorbeeld wordt doorgelicht (gezamenlijke verantwoordelijkheid).

Respondenten in school A halen veel initiatieven aan om tot uitwisseling van ideeën te komen. Net zoals in school B worden er naast de praktische zaken ook pedagogisch didactische zaken besproken. Bovendien worden de leerkrachten in school A sterk betrokken bij het bespreken van kwesties gerelateerd aan DI en wordt er nagedacht hoe voorgestelde werkvormen met betrekking tot DI ingebed zitten in de visie van de school op leren (reflectieve dialoog). Respondenten in school A geven aan dat er een sterk gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid aanwezig is binnen het gehele team. Hierbij wordt benadrukt dat de verantwoordelijkheid om de school als het ware te verbeteren gezien wordt als een vanzelfsprekendheid waarbij leerkrachten er bewust voor kiezen om niet individueel hun gang te gaan (gezamenlijke verantwoordelijkheid).

Ten slotte hebben we vastgesteld dat er in alle scholen weinig initiatieven plaats vinden om bij elkaar in de klas te komen en elkaars klaspraktijk te observeren. De respondenten geven echter verschillende redenen op waarom praktijkdeprivatisering weinig voorkomt in hun school. In school B en C wordt de weerstand binnen het lerarenteam om de klasdeuren open te zetten als voornaamste reden opgegeven. Respondenten in school A vermelden voornamelijk organisatorische beperkingen zoals de kleine omvang van het lerarenteam als belangrijkste reden waarom leerkrachten niet tot praktijkdeprivatisering komen.

Samenvattend geven deze resultaten aan dat de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten in DI meer gestimuleerd wordt in scholen die functioneren als een PLG, ondanks het ontbreken van praktijkdeprivatisering, en belemmerd wordt in de scholen die nog moeten evolueren als PLG. Verder hebben we gevonden dat in school A met de sterkste leeromgeving voor beginnende leerkrachten, de PLG-kenmerken, met name gezamenlijke verantwoordelijkheid en reflectieve dialoog, meer geïntegreerd zijn en daardoor krachtiger werken.

Bij de analyse van de schoolcondities valt eerst en vooral op dat de mate van *vertrouwen* binnen het lerarenteam sterk verschilt van school tot school. In school A geven de respondenten aan dat er een sterk gevoel van vertrouwen heerst om lesmateriaal te delen tussen de leerkrachten onderling en antwoorden te geven op vragen van andere leerkrachten. Deze acties kunnen reflectieve dialoog en praktijkdeprivatisering versterken. De schoolleider en zorgcoördinator van school B benadrukken dat er de laatste jaren sterk gewerkt is om het niveau van vertrouwen binnen het lerarenteam te verhogen daar er voorheen weinig sprake was van een gevoel van samenhang. Volgens hen is er op dit moment meer openheid om onderwijskundige kwesties te bespreken. Toch percipiëren leerkrachten binnen dit team het idee om elkaar te observeren nog steeds als een bedreiging. Naast het gebrek aan vertrouwen om elkaars klaspraktijk te observeren geven de respondenten uit school C aan dat er weinig vertrouwen is om lesmateriaal uit te wisselen en gesprekken te hebben over onderwijskundige kwesties.

Vervolgens tonen de resultaten aan dat niet alle zorgcoördinatoren even sterk bijdragen tot de implementatie van DI in de school en de klaspraktijk. De zorgcoördinator van school C zorgt er niet voor dat leerkrachten zich betrokken voelen bij veranderingen gerelateerd aan DI en hij/zij heeft geen nauwe band met individuele leerkrachten. Bovendien wordt de zorgcoördinator, en meer in het algemeen het zorgteam, niet beschouwd als een bron van informatie of expertise met betrekking tot DI. In tegenstelling tot de zorgcoördinator uit school C wordt de zorgcoördinator uit school B wel

beschouwd als een DI-expert en wordt hij/zij gezien als een bron van informatie wanneer leerkrachten vragen hebben omtrent het hanteren van DI in de klaspraktijk. De zorgcoördinator slaagt er eveneens in om een vertrouwensband op te bouwen met individuele leerkrachten. Toch betreft de zorgcoördinator de leerkrachten niet bij het ontwikkelen van de DI-visie. Ten slotte geven de leerkrachten uit school A aan zich op hun gemak te voelen bij de zorgcoördinator. Ze benadrukken hierbij dat ze zich comfortabel voelen om vragen te stellen aan de zorgcoördinator en ze steeds samen met de zorgcoördinator op zoek gaan naar hoe ze het best DI kunnen toepassen in hun klas. Daarenboven, wordt de zorgcoördinator geïdentificeerd als een DI-expert en een bron van informatie als het gaat om het toepassen van DI in de klas. In deze school is het ook duidelijk dat de zorgcoördinator probeert om een gevoel van betrokkenheid te creëren bij alle leraren. Hij/zij brengt vragen van individuele leerkrachten die gerelateerd zijn aan DI op de teamagenda om input van andere leerkrachten mogelijk te maken.

Ten derde hebben onze resultaten aangetoond dat de *aanpak van de schoolleider* om beginnende leraren te ondersteunen bij het stimuleren van het gebruik van DI in de klaspraktijk sterk van elkaar verschillen. De schoolleider van school C hanteert voornamelijk een vraaggestuurde aanpak om beginnende leerkrachten te ondersteunen. Hierbij dienen beginnende leerkrachten zelf initiatief te nemen om vragen te stellen met betrekking tot DI en krijgen ze de ruimte om te experimenteren welke DI-werkvormen het beste werken voor hun eigen klasgroep. In tegenstelling tot school C maakt de schoolleider van school B hoofdzakelijk gebruik van een aanbodsgestuurde ondersteuning. Beginnende leerkrachten worden in deze school intensief begeleid om op een gedifferentieerde manier les te geven. Hierbij worden beginnende leerkrachten nauwgezet geëvalueerd in hoeverre ze de verwachte DI-vaardigheden bereiken. Ten slotte combineert de schoolleider van school A beide benaderingen om beginnende leraren te ondersteunen.

Er bestaan daarnaast grote verschillen tussen de drie scholen in de manier waarop de *visie op DI wordt gecreëerd en in stand wordt gehouden*. In school A fungeren de zorgcoördinator en de schoolleider als sterke transformationele leiders die de DI-implementatie stimuleren. Daarenboven worden ervaren leraren sterk betrokken bij de ontwikkeling van een duidelijke DI-visie. In school B wordt de schoolleider geïdentificeerd als de centrale figuur om DI te implementeren in de school en hij/zij bespreekt regelmatig met de leden van het kernteam hoe leerkrachten kunnen gestimuleerd worden om DI toe te passen in de klaspraktijk. In tegenstelling tot school A worden de ervaren leerkrachten van deze school niet betrokken om de DI-visie te ontwikkelen. Ten slotte wordt in school C enkel de schoolleider aangegeven als een actieve voorstander van het creëren van een DI-visie. Zoals eerder besproken, wordt de zorgcoördinator niet aangeduid als een DI-expert en wordt hij/zij daarnaast ook niet betrokken bij het uitbouwen van een DI-visie. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn waarom het gebruik van DI in de klaspraktijk niet vloeiend wordt geïntegreerd in deze school.

Onze resultaten hebben eveneens aangetoond dat enkel school A belang hecht aan het in stand houden van de ontwikkelde DI-visie. Het feit dat de DI-visie sterk gerelateerd is aan de visie van de school op leren en in lijn ligt met de schoolvisie op vlak van evaluatie kan gezien worden als de voornaamste reden waarom deze school erin slaagt om een sterke DI-visie te ontwikkelen. Ook neemt de schoolleider tijd om ervoor te zorgen dat beginnende leerkrachten er bewust van worden gemaakt dat de school DI hoog in het vaandel draagt. Bovendien is het hele team actief betrokken bij de verdere ontwikkeling van de DI-visie en dit wordt tijdens de formele vergaderingen regelmatig besproken. Op basis van de interviews uit school A kan geconcludeerd worden dat wanneer leerkrachten deel uitmaken van het creëren en in stand houden van de DI-visie, een sterker gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid ten opzichte van het leren van de leerlingen wordt ontwikkeld.

Een andere bevinding binnen deze studie is dat er meer organisatorische acties vastgesteld konden worden om de PLG-ontwikkeling en DI-implementatie te stimuleren in school A dan in school B en C.

De samenwerking in school C is gecentreerd rond individuele initiatieven en leerkrachten hebben weinig behoefte aan formele beleidsvergaderingen. In school B vinden er vooral *formeel georganiseerde overlegmomenten* plaats terwijl in school A de inplanning van formele overlegmomenten, die zeer sterk gewaardeerd worden door het lerarenteam, afgewisseld worden door individuele initiatieven om samen te werken. Hierbij hebben onze resultaten aangetoond dat formeel georganiseerde overlegmomenten gevolgen hebben voor het niveau van reflectieve dialoog binnen de drie scholen.

Ten slotte is ook vastgesteld dat school A de enige school is waar *organisatorische beslissingen genomen worden om het hanteren van DI te vergemakkelijken*. School A heeft eerst en vooral in elke klas een 'differentiatietafel' geïnstalleerd om het gebruik van DI te stimuleren. Daarnaast heeft deze school ervoor gekozen om de klasgrootte te verkleinen en les te geven per graad. Dit laatste initiatief zou ook de mate van praktijkdeprivatisering binnen de school kunnen bevorderen. In school B en C zijn er weinig tot geen organisatorische beslissingen terug te vinden om het hanteren van DI te vergemakkelijken.

Beleidsimplicaties. Op basis van de bevindingen uit deze studie wordt aangetoond dat de school condities belangrijke elementen zijn om de integratie van de PLG-kenmerken te bevorderen en, samen met de PLG-kenmerken, DI-implementatie te vergemakkelijken. Meer in het bijzonder benadrukken de resultaten van het onderzoek het belang van de PLG-kenmerken voor de professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten met betrekking tot DI. Het is dan ook belangrijk dat scholen beginnende leerkrachten stimuleren om diepgaande conversaties te voeren met collega-leerkrachten over hoe DI gehanteerd kan worden in de klas. Daarnaast dienen scholen mogelijkheden te creëren om een gezamenlijk gevoel van verantwoordelijkheid onder leraren te versterken met betrekking tot het tegemoet komen aan de diverse noden van leerlingen. Schoolleiders spelen hierin een belangrijke rol. Ten tweede moeten schoolleiders bedachtzaam beslissen wie de positie van zorgcoördinator kan invullen. Hierbij aansluitend is het cruciaal dat schoolleiders zelf vaardigheden hebben om leraren te ondersteunen en schoolverbetering te managen. Deze vaardigheden zouden een belangrijk onderdeel moeten vormen van een opleiding of nascholing voor schoolleiders. Ten derde tonen de resultaten aan dat een essentieel onderdeel van het professioneel leren van leerkrachten afhangt van de leeromgeving van de school. Als zodanig moeten beleidsmakers zich ervan bewust zijn dat PLGs een belangrijke rol spelen in dit leerproces. Bijgevolg moet overwogen worden om collegiaal overleg te integreren als een formeel onderdeel van de jobomschrijving van leraren. Daarnaast dienen scholen gestimuleerd te worden om formele overlegmomenten in te plannen in het uurrooster van leerkrachten. Ook kan vorming van personen die de positie van zorgcoördinator opnemen bijdragen tot de ondersteuning van krachtige PLGs. De combinatie van de juiste school condities en de ontwikkeling van de deskundigheid van schoolleiders en zorgcoördinatoren kan leiden tot sterkere professionele leerprocessen om beginnende leerkrachten te ondersteunen bij DI.