

## Visie van OVSG op pedagogische begeleiding

Begeleiden betreft het primaire proces van het ondersteunen op meso- en microniveau van onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers, zowel individueel als in teams. Indien nodig bieden begeleiders, naast de ondersteuning van het handelen en de leerprocessen van onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers, ook ondersteuning op sociaal-emotioneel vlak in functie van het bereiken van de vooropgestelde leerdoelen<sup>[1]</sup>. Het primaire proces van begeleiden heeft tot finaal doel het creëren van positieve effecten voor diverse onderwijsactoren. Hierdoor wordt de onderwijskwaliteit van onderwijsinstellingen en de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding van CLB's geoptimaliseerd.

Deze visietekst biedt een antwoord op de volgende drie vragen (Van der Loo, Geelhoed & Samhoud, 2007) aan de hand van een aantal krachtlijnen:

- **Kernwaarden:** welke overtuigingen en principes volgen pedagogisch begeleiders van OVSG?
- **Kernkwaliteiten:** waarin blinken pedagogisch begeleiders van OVSG uit?
- **Gewaagd doel:** wat zijn de uitdagingen voor pedagogisch begeleiders van OVSG?

De visietekst maakt deel uit van het [begeleidingsplan 2015-2018](#) van de pedagogische begeleiding van OVSG.

### Kernwaarden

Begeleiders van OVSG begeleiden vanuit de specifieke context van onderwijsinstellingen en CLB's.

Begeleiding vertrekt steeds **vanuit de lokale situatie** van iedere stedelijke en gemeentelijke onderwijsinstelling of CLB. Het is namelijk door de specifieke situatie te erkennen dat begeleiders bij onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers **draagvlak** creëren en **betrokkenheid** realiseren voor datgene wat zij tijdens hun begeleidingswerk aanbrengen.

Omdat de specifieke situatie van onderwijsinstellingen en CLB's het kader vormt waarbinnen begeleiders hun werk moeten uitvoeren, verzamelen zij bij aanvang van de begeleiding **intakegegevens** die de context verduidelijken. Aangezien deze contextfactoren **dynamisch** zijn, dienen begeleiders deze doorheen hun interventies verder aan te vullen en mee op te nemen. Enkel op die manier is **begeleiding op maat** steeds mogelijk.

Bij het verzamelen van contextgegevens informeren begeleiders zich breed en streven ze naar inzicht in volgende **factoren** (Kelchtermans, Ballet, Peeters, Piot & Verckens, 2007):

---

<sup>[1]</sup> Naast ondersteunende taken verrichten pedagogisch begeleiders ook andere taken. Voor een volledige omschrijving van hun decretale opdrachten, zie Art. 15, §1 in het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (2009).

- **Institutionele en sociale contextfactoren:** omstandigheden waarin een onderwijsinstelling of CLB zich bevindt, die moeilijk wijzigen en waar ze zelf weinig impact op heeft (vb. (school)omgeving, samenstelling van de leerlingenpopulatie, doelgroepen...);
- **Structurele werkcondities:** rollen, posities en functies in een onderwijsinstelling of CLB, de overlegstructuren, de infrastructuur enz;
- **Culturele werkcondities:** collectieve waarden en normen, ongeschreven gedragsregels en opvattingen in een onderwijsinstelling of CLB.

Tot slot is volgende nuance noodzakelijk: een brede kijk hanteren betekent niet dat begeleiders elk van deze drie contextfactoren even sterk dienen uit te diepen. De verzamelde informatie dient namelijk steeds **in verhouding tot de vraag** van de onderwijsinstelling of het CLB te staan.

Begeleiders van OVSG begeleiden vanuit een grondhouding gekenmerkt door gelijkwaardigheid, respect en geloof in de groeikracht van (leden van) onderwijs- en CLB-teams.

Drie fundamentele uitgangspunten bepalen de basishouding van OVSG-begeleiders. Een eerste punt betreft de **gelijkwaardigheid** van begeleiders en (de leden van) onderwijs- en CLB-teams. Doorheen het begeleidingstraject zijn zij beiden, elk vanuit hun eigen rol, evenwaardige partners die samen proberen om de onderwijs- en leerlingenbegeleidingspraktijk in de onderwijsinstellingen en CLB's beter te begrijpen en samen bekijken welke rol zij kunnen opnemen om die praktijk te ontwikkelen.

Daarnaast is **respect** voor het referentiekader van iedere onderwijsprofessional of CLB-medewerker essentieel. Dit betekent dat begeleiders van mening zijn dat de inbreng van ieder van hen de moeite waard is om te leren kennen, ook als de inhoud ervan mogelijks conflicteert met de waarden en normen van het eigen referentiekader. In die zin hanteren begeleiders een 'dubbel-perspectief'-aanpak (Pinto, 2000): enerzijds zijn zij zich goed bewust van hun eigen normen en waarden die hun denken, handelen en communiceren beïnvloeden, maar anderzijds leren zij ook de normen, de waarden en het feitelijk gedrag van de onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers begrijpen. Tijdens overlegmomenten kan ieder van hen zijn eigenheid behouden.

Tot slot geloven begeleiders in de **groeikracht van (leden van) onderwijs- en CLB-teams**. Zij gaan er vanuit dat de oplossing voor een probleem vaak al in de onderwijsinstelling of het CLB aanwezig is en dat het hun taak is om (beperkte) oplossingsmogelijkheden te ontdekken zodat deze nadien verder ontwikkeld kunnen worden. Bij het zoeken naar oplossingsmogelijkheden kijken zij onbevangen en onbevooroordeeld naar mogelijkheden en drempels die aanwezig zijn in de huidige onderwijs- of leerlingenbegeleidingspraktijk (Teeuwisse & Timmermans, 2013).

## Kernkwaliteiten

Begeleiders van OVSG begeleiden met respect voor de autonomie van onderwijsinstellingen en CLB's.

Begeleiders respecteren steeds de autonomie van onderwijsinstellingen en CLB's, o.a. door altijd te **vertrekken vanuit het (artistiek) (ped)agogisch project** of de **missie** van de onderwijsinstelling of het CLB. Daarnaast bieden zij ook, met uitzondering van de verplichte begeleiding na een doorlichting advies 3, enkel begeleiding indien de onderwijstelling, het schoolbestuur of het CLB hierom vraagt. Laatstgenoemden behouden steeds het **eigenaarschap van het proces van de begeleiding**. Het zijn zij die bepalen of ze de begeleiding willen voortzetten en met welke inhoud en voorstellen van de begeleiders ze aan de slag willen gaan in hun onderwijsinstelling of CLB.

Respect voor de autonomie betekent **niet** dat onderwijsinstellingen en CLB's **alleen en zonder hulp** aan de slag moeten gaan (Janson, 2003). Begeleiders kunnen op hun vraag differentiëren in de mate waarin ze ondersteuning en houvast bieden. Zij gaan wel zoveel mogelijk uit van het **emanciperende principe** dat de onderwijsinstelling of het CLB realiseert wat het zelf kan en dat de begeleiders slechts ondersteunen in die zaken waar ze zelf geen oplossing voor ziet.

Gekoppeld aan het respect voor autonomie is de verwachting van begeleiders dat onderwijsinstellingen en CLB's **zelf hun verantwoordelijkheid opnemen** om respectievelijk kwaliteitsvol onderwijs en kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te bieden. De instellingen zijn verantwoordelijk voor de interne kwaliteitszorg. Ze kunnen hierbij rekenen op ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsorganisaties (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, memorie van toelichting, 2009).

Ten aanzien van onderwijsinstellingen en CLB's die geheel autonoom handelen en geen ondersteuning vragen, nemen begeleiders vanuit een open houding **proactief een stimulerende rol** op. Dit doen zij door een uitgebreid nascholingsaanbod aan te reiken, te informeren op ontmoetings- en contactdagen, directeurenplatforms, netwerkmomenten etc. Indien begeleiders bezorgd zijn omdat ze merken dat bepaalde onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers nauwelijks of nooit op dergelijke trefdagen aanwezig zijn, kunnen zij zich informeren over waarom dit zo is, bijvoorbeeld door hen vrijblijvend uit te nodigen voor een gesprek. Dit gebeurt steeds onbevooroordeeld, aangezien er geen verband gelegd wordt tussen het aantal vragen die onderwijsinstellingen en CLB's stellen enerzijds en de kwaliteit van het onderwijs of de leerlingenbegeleiding anderzijds.

Begeleiders van OVSG nemen een houding van nabijheid en afstand aan met oog op duurzame begeleiding.

Enerzijds veronderstelt begeleiden dat er een **vertrouwensrelatie (nabijheid)** is tussen de begeleider en de leden van de onderwijsinstelling of het CLB. Een goede authentieke begeleidingsrelatie oefent immers een positief effect uit op de opbrengsten van de begeleiding (Kroeze, 2014). Het vertrouwen op zich vormt geen doel voor de begeleider, maar is een voedingsbodem om vooropgestelde doelen in functie van professionele ontwikkeling te bereiken. Om tot een vertrouwensrelatie te komen, moet er sprake zijn van een duurzame professionele relatie tussen begeleiding enerzijds en onderwijsinstelling of CLB anderzijds (Weeber, 2002). Dit vraagt om voldoende tijd. Om de vertrouwensrelatie te faciliteren, stelt OVSG ankerfiguren voor de stedelijke en gemeentelijke onderwijsinstellingen en CLB's aan.

Anderzijds moeten begeleiders ook met **professionele afstand** hun rol kunnen invullen (Janson, 2003) zodat zij onderwijsinstellingen en CLB's een spiegel kunnen voorhouden. Dit is mogelijk doordat zij als 'relatieve buitenstaanders' vaak objectiever kijken naar bepaalde situaties dan de onderwijs- of CLB-teams omdat zij er voldoende afstand van kunnen nemen om erop te reflecteren. Vanuit hun elders verworven ervaringen en ontwikkelde expertise kunnen zij tijdens begeleidingen ook een horizonverruimende rol spelen (Vandenberghe, in Adriaensen & Vercammen, 2003) en zo 'als kritische vriend' onderwijsinstellingen en CLB's confronteren en uitdagen. Het opnemen van een houding van afstand, staat een houding van nabijheid niet in de weg.

## Gewaagd doel

Begeleiders van OVSG bieden begeleiding die resulteert in beleidskrachtige onderwijsinstellingen en CLB's.

Omdat onderwijsinstellingen en CLB's heel wat autonomie krijgen, streven begeleiders ernaar dat hun begeleiding op mesoniveau resulteert in **sterke beleidskracht**. Deze begeleiding is hoofdzakelijk bedoeld voor directeuren, die doorgaans de sleutelfiguren zijn om beleid rond diverse thema's uit te werken. Daarnaast kan de begeleiding ook gericht zijn naar andere actoren in de onderwijsinstelling of

het CLB, indien deze de verantwoordelijke actor zijn m.b.t. een welbepaald beleidsdomein (vb. middenkader, leraaren) (Van Petegem, Mahieu, Dang Kim, Devos & Warmoes, 2006).

Begeleiders stellen zich tot doel dat onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers **inzicht verwerven** in de indicatoren van beleidsvoerend vermogen en hoe de cultuur en structuur van hun onderwijstelling of CLB een invloed uitoefenen op elk van deze indicatoren (Vanhoof, Deneire & Van Petegem, 2011). Daarnaast willen zij **condities helpen creëren** om hun beleidsvoerend vermogen en bijgevolg hun beleidskracht te verhogen.

Tevens beogen begeleiders dat onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers een **coherent beleid** kunnen ontwikkelen. Enerzijds betekent dit dat zij diverse beleidsthema's onderling op elkaar kunnen afstemmen en anderzijds dat zij binnen één beleidsdomein acties op organisatie-, leraar- en leerlingniveau op elkaar kunnen afstemmen.

De **interne kwaliteitszorg** vormt een belangrijk aspect van beleidskrachtige onderwijsinstellingen en CLB's. Het omvat alle activiteiten die zij nemen om de kwaliteit van hun functioneren te bevorderen. Het gaat hierbij om kwaliteitszorg en geen kwaliteitscontrole, er wordt gefocust op het totaalproces en het accent ligt niet op verantwoording afleggen, maar op het zich ontwikkelen als professionele lerende organisatie (Schlusman, 2010). Begeleiders streven ernaar het belang van het doorlopen van de kwaliteitscirkel aan onderwijsinstellingen en CLB's te verduidelijken, hen te ondersteunen bij het uitbouwen van hun IKZ-beleid en condities te creëren die hun kwaliteitsdenken aanmoedigen.

Begeleiders van OVSG bieden begeleiding die leidt tot competentieontwikkeling van leraren en CLB-medewerkers met duurzame effecten op de klas- of werkvloer als resultaat.

Naast begeleiding op mesoniveau ter bevordering van het beleidsvoerend vermogen (zie hierboven), willen begeleiders van OVSG ook contextspecifieke begeleiding bieden aan leraren en CLB-medewerkers. Beide vormen van begeleiding situeren zich op een **continuüm** en sluiten elkaar niet uit. Begeleiders bekijken per vraag hoe ze zo goed mogelijk aan die vraag tegemoet kunnen komen en op welk(e) niveau(s) zij het best begeleiding aanbieden.

Begeleiding met het oog op competentieontwikkeling van leraren en CLB-medewerkers moet resulteren in een **duurzaam effect op de klas- of werkvloer**. Dit kan zowel **door de ondersteuning van individuele leraren en CLB-medewerkers in hun klas of CLB, als door de begeleiding van vakwerkgroepen en CLB-teams**. Indien verankering van wat zij leerden gefaciliteerd kan worden door de **directeur** te betrekken, nodigt de begeleider deze ook uit. Door de directeur te betrekken bij didactische en pedagogische thema's, neemt bovendien tegelijk het beleidsvoerend vermogen toe (Van Petegem et al. 2006).

Begeleiding is er voor leraren en CLB-medewerkers **in alle fases van hun professionele ontwikkeling** (beginnende professional, ervaren professional, senior professional (Devos & Tuytens 2013)). Met betrekking tot onderwijs, bieden begeleiders ondersteuning aan leraren uit **diverse onderwijsniveaus en leerjaren** en hebben ze oog voor **specifieke doelgroepen** leraren. Tot slot willen begeleiders tijdens hun interventies expliciet **ingaan op de nieuwe maatschappelijke uitdagingen** waarmee leraren en CLB-medewerkers geconfronteerd zullen worden (Commissie Monard, 2014).

Begeleiders van OVSG faciliteren de uitbouw van professionele leergemeenschappen en hun onderlinge kennisdeling.

Gekoppeld aan de vorige twee krachtlijnen die zich situeren binnen een continuüm, willen begeleiders **de uitbouw van 'professionele leergemeenschappen'**<sup>1</sup> in onderwijsinstellingen en CLB's **faciliteren**. Hiermee wordt bedoeld dat onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers duurzaam individueel en

<sup>1</sup> CLB's van OVSG hanteren de term 'lerende organisatie' i.p.v. 'professionele leergemeenschap', maar inhoudelijk wordt hetzelfde bedoeld.

samen leren om zo respectievelijk het onderwijs en de leerlingenbegeleiding, alsook de resultaten van leerlingen te verbeteren (Verbiest, 2008). Het vormen van een professionele leergemeenschap omvat de **ontwikkeling van de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteit** van (leden van) onderwijs- en CLB-teams (Verbiest, 2012):

- **Persoonlijke capaciteit:** individuele onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers kunnen actief, reflectief en kritisch competenties (re)construeren en actuele inzichten uit wetenschap en praktijk gebruiken.
- **Interpersoonlijke capaciteit:** leden van onderwijs- en CLB-teams leren collectief door gezamenlijk een reflectieve dialoog aan te gaan over elkaars ziens- en werkwijzen en hun onderwijspraktijk te deprivatiseren (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Zij ontwikkelen ook gedeelde waarden en een gedeelde visie op leren (Verbiest, 2008).
- **Organisatorische capaciteit:** in de onderwijsinstelling of het CLB zijn er ondersteunende condities (structuren, systemen...) waardoor teamleden praktijken kunnen onderzoeken en individueel en collectief kunnen leren. Er is een ondersteunende cultuur van respect en vertrouwen en van kritisch onderzoeken. De leidinggevende tenslotte ondersteunt en stimuleert de overige onderwijsprofessionals of CLB-medewerkers en hanteert het principe van gedeeld leiderschap.

Begeleiders willen **helpen** met het creëren van **voorwaarden** en willen **mogelijkheden en tools aanreiken** opdat onderwijsinstellingen en CLB's zouden kunnen uitgroeien tot een professionele leergemeenschap en elk van de drie capaciteiten verder zouden kunnen verbreden, verdiepen en verankeren (Verbiest, 2012).

Naast het faciliteren van interne kennisdeling in een professionele leergemeenschap, beogen begeleiders ook **externe kennisdeling** tussen lerende gemeenschappen of netwerken. Zij moedigen daarom tijdens netwerkmomenten verschillende onderwijs- en CLB-teams en hun afzonderlijke leden aan om ook onderling in interactie te treden met elkaar zodat zij van elkaar kunnen leren, hun opvattingen en praktijk ter discussie kunnen stellen en materialen en goede praktijkvoorbeelden kunnen delen.

## Begeleiders van OVSG als model voor 'levenslang lerenden'

Doorheen hun begeleidingswerk willen begeleiders model staan voor 'levenslang lerenden'. Zij zijn gedreven om zich **continu te professionaliseren** en hun **competenties steeds verder te ontwikkelen**. Allereerst willen zij zich op **inhoudelijk vlak** bijscholen met behulp van praktijkgerichte en wetenschappelijk-theoretische onderzoeken en vormingen. Ten tweede willen zij vanuit kaders kritisch **reflecteren** op onderwijs- en leerlingenbegeleidingssituaties waar zij mee te maken krijgen in onderwijsinstellingen en CLB's. Zo beogen zij geleidelijk aan een breed handelingsrepertoire uit te bouwen en een 'rugzak' vol kritisch doordachte begeleidingservaringen te ontwikkelen van waaruit zij onderwijs- en CLB-teams kunnen inspireren.

Naast ontwikkeling van inhoudelijke competenties willen begeleiders zich ook verder professionaliseren op het vlak van de **begeleidingspraktijk**. Zij streven er daarom naar kritisch te kijken naar het proces en/of het product van hun eigen begeleidingswerk (Commissie Monard, 2014). Dit laatste willen zij doen op verschillende niveaus: zij willen deelnemers reacties laten geven op hun activiteiten, evalueren wat de deelnemers leerden, welke transfer naar de werkvloer plaatsvond en indien relevant, ook nagaan of de (niet-)cognitieve leerlinguitkomsten veranderden (Guskey, 2000). Om de effecten van hun eigen begeleidingswerk correct in beeld te kunnen brengen, willen begeleiders zich ook informeren over de mate waarin de onderwijsinstelling of het CLB als organisatie transfer van het geleerde naar de eigen werkvloer faciliteerde.

Model staan voor levenslang leren uit zich ook in het **gedrag** dat begeleiders stellen tijdens hun interventies. Zo willen zij aan onderwijs- en CLB-teams verduidelijken hoe zij zelf een reflectieproces doorlopen, een onderzoekende houding aannemen, kennis delen en samen betekenis geven aan begrippen en vernieuwingen met collega's en steeds bereid zijn eigen opvattingen en ideeën te herzien vanuit nieuw verworven inzichten.

## Begeleiders van OVSG als promotoren van innovaties

Aansluitend bij de vorige krachtlijn, wil de begeleidingsdienst van OVSG het **opvolgen, filteren en implementeren van (internationale) ontwikkelingen en innovaties**, zowel m.b.t. onderwijs, maatschappelijke tendensen, professionalisering, als (leerlingen-)begeleiding, **structureel** inbedden in haar werking (Commissie Monard, 2014). De begeleidingsdienst wil zich daarom grondig informeren over nieuwe ontwikkelingen en innovaties, er kritisch over reflecteren en de relevantie ervan nagaan. Daarna kunnen begeleiders, als promotoren van het innovatieve gedachtegoed, op basis daarvan (proactief) aan onderwijsinstellingen en CLB's vernieuwende materialen aanreiken en actuele standpunten uitdragen die voor hen duidelijk **zichtbaar** zijn.

Om **proactief** te kunnen handelen in onderwijsinstellingen en CLB's, willen begeleiders geregeld bijeenkomen om vroegtijdig gezamenlijk betekenis te kunnen geven aan onderwijsvernieuwingen en bijbehorende begrippen te verhelderen.

Daarnaast zien begeleiders het creëren van urgentiebesef ten aanzien van bepaalde innovaties als een taak van de begeleiding. Onderwijsinstellingen en CLB's inzicht geven in waarom een verandering nodig is en waarom het belangrijk is ervoor de nodige acties te ondernemen, is immers een eerste stap in een proces van succesvolle verandering (Kotter & Rathgeber, 2009).

Omdat begeleiders van OVSG steeds de autonomie van de onderwijsinstellingen en CLB's voorop stellen, reiken zij innovaties aan en sensibiliseren zij onderwijs- en CLB-teams hiervoor, maar respecteren ze ook steeds de beslissing van de **onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers die bepalen of ze al dan niet met een onderwijsvernieuwing aan de slag willen gaan**.

Tot slot kunnen begeleiders ook **ingaan op innovaties die de onderwijsinstelling of het CLB aanbrengt**. Van hieruit kunnen zij inspirerende ideeën opdoen waarover zij, indien relevant, ook andere onderwijsinstellingen of CLB's kunnen informeren.

## Complementariteit van het begeleidings- en nascholingsaanbod van OVSG

Begeleiders zien leren en professionele ontwikkeling als een **cyclisch proces** waarbij competenties die worden opgedaan nadien getoetst moeten worden en getransfereerd naar de eigen werkplek van (de leden van) het onderwijs- of CLB-team. Begeleiders sporen onderwijs- en CLB-teams daarom aan om nascholing **in te bedden in een ruimer professionaliseringstraject**. Op die manier kan overdracht van competenties worden afgewisseld met voldoende oefenkansen in de eigen praktijksetting.

Begeleiding en nascholing worden aanzien als **samenhangende en complementaire vormen van professionalisering** (Commissie Monard, 2014). Nascholers streven er daarom naar om intensief de werkvloer van de deelnemers binnen te brengen in de nascholing en transfer te installeren, terwijl begeleiders er tijdens hun interventies naar streven om actief terug te koppelen naar wat geleerd werd tijdens een nascholing.

## Begeleiders van OVSG verbinden praktijk, persoon en theorie tijdens begeleidingsinterventies.

Onderwijs en leerlingenbegeleiding zijn een complex gebeuren waarbij onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers constant keuzes moeten maken en beslissingen nemen. Dit vraagt om continue professionalisering die gebeurt door de **verbinding van drie componenten: praktijk, persoon en theorie** (Korthagen, 2012).

Het uitgangspunt van begeleiding zijn de **praktijkervaringen** van onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers. Begeleiders willen hen professionaliseren en daarom ondersteunen bij en aanzetten tot **reflectie op het eigen handelen**. Opdat onderwijsprofessionals en CLB-medewerkers hun eigen

praktijk correct zouden kunnen begrijpen en er diepgaand over zouden kunnen reflecteren, om deze nadien te optimaliseren, is het echter noodzakelijk dat zij ook inzicht verwerven in **hoe ze naar zichzelf kijken en hun opvattingen** over kwaliteitsvol onderwijs en kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding. Het is immers vanuit hun eigen (on)bewuste gedachten, gevoelens en wensen dat concrete praktijkervaringen tot stand komen. Daarnaast stimuleren begeleiders diepgaande reflectie door **theoretische kaders en wetenschappelijke inzichten** aan te brengen die worden toegepast op en vertaald naar de concrete praktijksituatie van de onderwijsprofessionals.

Door dit te doen beogen begeleiders de **praktische wijsheid** van onderwijsprofessionals te verhogen om in concrete situaties bewuste keuzes te maken en adequate antwoorden te formuleren op de hoe-vragen, maar ook op de waarom- en waartoe-vragen (Commissie Monard, 2014).

### Referentielijst

Adriaensen M., & Vercammen, E. (2003). Coaching... een 'Ja, maar...' verhaal. *School en begeleiding*, 4, p. 6-8.

Commissie o.l.v. de heer Georges Monard (2014). *Evaluatie pedagogische begeleidingsdiensten, permanente ondersteuningscellen en vzw samenwerkingsverband netgebonden begeleidingsdiensten. Overkoepelend rapport: bijlagen*. Te raadplegen via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2014/doc/02-10-bijlagen-overkoepelend-rapport.pdf>

Commissie o.l.v. de heer Georges Monard (2014). *Rapport evaluatie PBD OVSG*.

*Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs* (2009). Te raadplegen via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14129>

Devos, G., & Tuytens, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leergemeenschappen. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Sinnaeve, R. Soetaert, & M. Valcke (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (p. 57-68). Gent: Academia Press.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluation professional development*. Londen: Sage Publications.

Janson, D. (2003). Coaching werkt het best als het toppunt van maatwerk. *School en begeleiding*, 4, p. 9-10.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Wolters-Plantyn.

Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., Piot, L., & Verckens, A. (2007). *Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor schoolontwikkeling. Identificatie van determinanten en kritische kenmerken. Samenvatting Koepelrapport*. Te raadplegen via: <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2004/0404/samenvatting.pdf>

Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 33(1), p. 4-11.

Kotter, J., & Rathgeber, H. (2009). *Onze ijsberg smelt! Succesvol veranderen in moeilijke omstandigheden*. Amsterdam: Business Contact.

Kroeze, C.J.A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University.

Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009). *Decreet betreffende kwaliteit van onderwijs*. Te raadplegen via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14129>

Pinto, D. (2000). *Een nieuw perspectief: herziening van beleid, onderwijs, communicatie, maslowpyramide dringend nodig*. Te raadplegen via <http://dare.uva.nl/document/2/33887>.

- Schlusmans, K. (2010). *Kwaliteit van onderwijs: waar hebben we het over?* Te raadplegen via [http://www.uoc.cw/qualitysite/images/stories/Schlusmans - kwaliteit van onderwijs.pdf](http://www.uoc.cw/qualitysite/images/stories/Schlusmans_-_kwaliteit_van_onderwijs.pdf)
- Teeuwisse, E., & Timmermans, N. (2013). *De basis van het waarderend perspectief*. Te raadplegen via [http://www.kessels-smit.nl/files/2013 Teeuwisse Timmermans - De basis van het waarderend perspectief.pdf](http://www.kessels-smit.nl/files/2013_Teeuwisse_Timmermans_-_De_basis_van_het_waarderend_perspectief.pdf)
- Van der Loo, H., Geelhoed, J., & Samhoud, S. (2007). *Kus de visie wakker: organisaties energiek en effectief maken*. Den Haag: Academic Service.
- Vanhoof, J., Deneire, A., & Van Petegem, P. (2011). *Waar zit beleidsvoerend vermogen in (ver)scholen?* Plantyn: Mechelen.
- Van Petegem, P., Mahieu, P., Dang Kim, T., Devos, G., & Warmoes, V. (2006). *Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen. Onderwijskundig onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming*. Te raadplegen via <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2003/0307/brochure.pdf>
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraars. *Schoolleiding en begeleiding 2 – Personeel en organisatie*, 1, 57-86.
- Vlaamse Regering (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019. Vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs*. Te raadplegen via <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>.
- Weeber, F. (2002). Scholen begeleiden op de werkvloer en niet op papier. *School en begeleiding*, 3, p. 6-8.