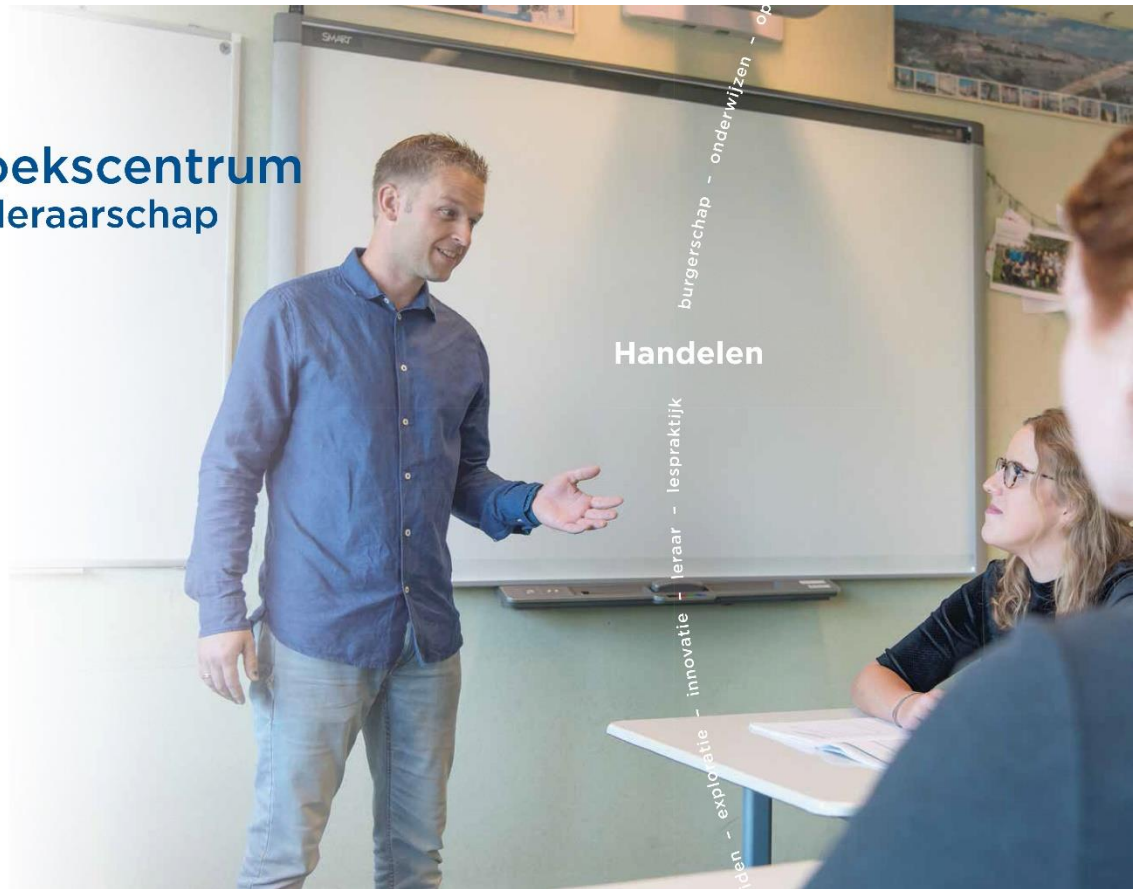




Driestar educatief

**Onderzoekscentrum
Christelijk leraarschap**



Werken met professionele leergemeenschappen

Dr. ir P.M. Murre

december 2022

Onderzoekscentrum Driestar educatief

Inhoud

1. Inleiding.....	1
1.1 Doel	1
1.2 Bijsluiter	1
2. Kenmerken van een PLG	3
2.1 Definitie	3
2.2 Kenmerken.....	3
2.3 Docenten	4
2.4 Externe experts	5
2.5 Ondersteunend leiderschap.	5
2.6 Geen kenmerk kan gemist worden	6
3. Werken met PLGs.....	7
3.1 Zeven kenmerken in de praktijk.....	7
3.2 Als leidinggevende	7
3.3 Als deelnemende docent	8
3.4 Als externe expert.....	9
4. Uitleiding	11
Literatuur	12
Bijlage 1. Kenmerken van effectieve PLGs.	16
Bijlage 2. Leiderschap en het leren van docenten	18

1. Inleiding

1.1 Doel

Het is niet zo moeilijk om als school of groep docenten of leerkrachten te zeggen dat je een lerend team bent, of, zoals het tegenwoordig vaak genoemd wordt, een professionele leergemeenschap. Het is veel moeilijker om het ook daadwerkelijk te zijn. Als de praktijk anders is dan de naam suggereert is de titel niet veel meer dan een vlag op een modderschuit. Dat zou jammer zijn.

Gelukkig is er het nodige bekend over teams die inderdaad lerend zijn. In aansluiting op een veelgebruikte term duid ik zo'n team in deze katern aan als een PLG: een professionele leergemeenschap. Er is veel literatuur over PLGs, of de Engelse variant ervan, PLCs (professional learning communities), zowel empirisch als meer conceptueel. Hoe kun je goed gebruik maken van de inzichten die er zijn? Wat zijn de dingen waar je op moet letten? Het doel van dit katern is om daar praktische handvatten voor te geven. Omdat er in de literatuur een grote hoeveelheid kenmerken wordt genoemd met woorden die soms erg op elkaar lijken, wordt dat in hoofdstuk twee eerst samengevat in een zevental kenmerken van een effectieve PLG. Die vormen de achtergrond van het hoofdstuk dat erna komt: Hoe kun je goed met PLGs werken? Waar moet je dan op letten? Als je vooral geïnteresseerd bent in de praktische kant van PLGs kun je de rest van deze inleiding overslaan, evenals hoofdstuk twee, en gelijk naar hoofdstuk drie gaan. Als doelgroep is gedacht aan collega's van Driestar educatief en verder iedereen die een PLG wil starten, er leiding aan geeft of aan deelneemt, of op welke wijze dan ook betrokken is bij PLGs.

1.2 Bijsluiter

Achter het idee van PLGs zitten aannames, die voorzien zijn van soms heel veel tot soms vrij weinig empirische aanwijzingen. Bijvoorbeeld, dat het goed is dat leraren zelf ook blijven leren. (Daar zijn overigens wel veel aanwijzingen voor, bijvoorbeeld Bain (2004); Mourshed et al. (2010)). Of deze: dat leren niet alleen hoeft en kan, individueel dus, maar vaak ook te maken heeft met anderen, anderen kan helpen en van anderen kan profiteren. Sociaal leren, en dergelijke. Of nog een andere aanname, namelijk dat voor het leren van leraren en andere volwassenen vaak hetzelfde geldt als voor leerlingen en studenten. Neem bijvoorbeeld hoe groepen functioneren ('groepsdynamica'). Of dat voor echt samenwerken aan een aantal eisen voldaan moet zijn, zoals een positieve wederzijdse afhankelijkheid. Het is goed deze en andere aannames in het achterhoofd te houden bij het werken met PLGs.

Een volgend punt is het woordgebruik. Is 'professioneel' een goed woord? Past het in een onderwijsdiscours of is het eerder economisch van aard? Wat zegt dat dan vervolgens? En een concept en term als 'gemeenschap'? Wat is leren eigenlijk? Dat zijn stuk voor stuk belangrijke punten, maar over al die punten gaat het hier niet. Als je daar meer over wilt weten verwijs ik je naar de literatuurlijst en wat dan daarin weer wordt genoemd. Ik stel simpelweg vast dat anno 2022 de term PLG al vrij lang en vrij veel gebruikt wordt in het Nederlandse onderwijs (Schaap et al., 2018). Als dat dan zo is, laten we PLGs, leergemeenschappen en wat dies meer zij, dan in elk geval zo goed mogelijk doen.

PLGs zijn er in soorten en maten. De thema's kunnen heel divers zijn. De frequentie, de samenstelling, de duur per bijeenkomst, de totale looptijd, of er onderzoek (aan) wordt

verricht, enzovoorts, kunnen behoorlijk variëren, zoals blijkend uit de literatuur. Ook wordt, zoals gezegd, de term PLG wel gebruikt voor iets dat niet aan de kenmerken voldoet die in hoofdstuk twee genoemd worden. Ook kunnen andere aanduidingen gebruikt worden dan PLG voor hetzelfde fenomeen. In de rest van deze tekst gebruik ik PLG zonder verdere clausules en wordt er stilzwijgend vanuit gegaan dat vrijwel elk onderwerp dat bij leraarschap hoort binnen een PLG een plek zou kunnen krijgen. De vraag kan rijzen in hoeverre een PLG past bij een christelijke manier van kijken naar leraarschap, naar leren, naar mensen. In *Gidsen* (2021) geven De Muynck en Kunz hier meer woorden aan. Ik noem hier slechts dat een gerichtheid op ontwikkeling van iemand, ten behoeve van anderen zich goed verhoudt tot de tweede tafel van de wet. In een PLG wordt ook vorm gegeven aan het dienen van een ander en gediend worden door anderen, dichtbij en ver weg in tijd en plaats.

Hoewel deze katern gaat over het werken met PLGs is het niet zo dat dat een impliciete stellingname behelst dat alle leren van leerkrachten in een PLG ingebed zou moeten worden. Leren kan op veel manieren en voor een deel ook alleen – al zal het vaak zo zijn dat er ook dan anderen bij betrokken zijn, bijvoorbeeld in de vorm van literatuur of (actie)onderzoek, of gewoon omdat het leerlingen en collega's betreft.

Een enkel woord over de gebruikte bronnen. De hoeveelheid literatuur is onafzienbaar. Ik me vooral gebaseerd op externe literatuur die poogt de inzichten samen te vatten en te synthetiseren in reviews, overzichtsartikelen en boeken. Ten behoeve van het onderzoek van het lectoraat 'Schoolvakken en didactiek vanuit christelijk perspectief' hebben we zelf ook onderzoek verricht aan PLGs. Deels is of wordt dat gepubliceerd (bijvoorbeeld Murre & Vermeulen, 2020). Binnen Driestar educatief en in het verband van Radiant (een aantal samenwerkende pabo's, waaronder Driestar educatief) zijn in het verleden twee notities geschreven (Aanen, Hoencamp, & De Muynck, 2013; Hoencamp & Hofland, 2015) waarin ook externe literatuur gebruikt is.

2. Kenmerken van een PLG

2.1 Definitie

De term PLG herbergt een brede waaier aan onderliggende definities en praktijken (Stoll et al., 2006, p. 222; vgl. Stoll & Kools, 2017). Wij hanteren als definitie dat een PLG een groep docenten is die samen een bepaald ontwikkelingsdoel nastreven. Daarmee hebben we significante elementen uit allerlei definities gevat, zoals die van de in Nederland gezaghebbende VO-raad en de Onderwijscoöperatie (Schenke et al., 2015; Sligte et al., 2018), reviews als van Stoll et al. (2006) en Olson (2019), en boeken die zich richten op docenten, zoals Dufour en Fullan (2015), die PLG opvatten als een term die een schoolcultuur als geheel omschrijft. Het gaat om gezamenlijkheid: een groep docenten die samenwerkt; niet slechts als losse individuen. De gezamenlijkheid geeft ook complementariteit aan, wederzijdse interesse tussen deelnemers en het elkaar helpen en bevragen ('critical inquiry'). Het ontwikkelingsdoel omvat de eigen groei als docent en de bijbehorende competenties en is er uiteindelijk gericht op om het onderwijs aan en de resultaten (in allerlei opzichten) van de leerlingen te verbeteren. Een causaal verband tussen activiteiten in een PLG en het leren van leerlingen is echter moeilijk aan te tonen vanwege de lange oorzaak- en gevolgketen en omdat er zeer veel factoren (potentieel) een rol spelen. De term 'ontwikkeling' in de definitie duidt een proces aan dat eerder lang is dan kort en gericht op duurzame verandering in een gewenste richting. Het 'nastreven' geeft de doelgerichtheid aan (cf. Hildreth, Kimble, & Wright, 2000; Brown & Duguid, 1996).

2.2 Kenmerken

Onderzoek naar effectieve PLG's heeft een aantal kenmerken aan het licht gebracht die cruciaal zijn. Deze zijn samengevat in tabel 1; zie bijlage 1 voor een uitgebreide variant vanuit individuele bronnen.

Nr.	Kenmerk	In literatuur genoemde kenmerken
1	Gedeelde waarden, visie, doelen, gericht op het leren van leerlingen en zich daarvoor verantwoordelijk weten	Shared values and vision Forming a shared vision and goals for students learning. Collective responsibility for students learning outcomes.
2	Gerichtheid op leren en verbetering van allen en als groep	Group & individual learning is promoted Voortdurend streven naar verbetering Professional development as an integrated and ongoing part of the school organization
3	Dichtbij de eigen lespraktijk starten en blijven	The local school context as the point of departure. Directe koppeling met eigen praktijk Close connection of the co-constructed knowledge to teaching practice
4	Actief en betrokken samenwerken	Collaboration Actieve betrokkenheid
5	Praktisch, actie- en resultaat gericht, reflectief	Collaborative and reflective inquiry. Actiegerichtheid: leren door te doen

		Resultaatgericht werken Het krijgen van praktische handvatten
6	Expert actief gidsend aanwezig	Guidance by an expert
7	Ondersteunende randvoorwaarden aanwezig (tijd, leiderschap, effectieve organisatievorm)	Supportive and shared leadership Supportive conditions Structured organization of the PLCs Sufficient jointly prescheduled time Supportive personal practice

Tabel 1. Kenmerken van effectieve PLG's (referenties in bijlage 1).

2.3 Docenten

De eerste vijf van in totaal zeven kenmerken richten zich op de interne structuur, cultuur en werking van de PLG. Er moeten gedeelde waarden zijn en de doelen moeten zich richten op het leren van leerlingen (1). Er moet een gerichtheid zijn op het leren van iedere deelnemer voor zich en allen gezamenlijk (2). Hoewel deze tweede mogelijk het vertrekpunt is van een PLG van docenten, moet hun leren (professionaliseren, verbeteren, innoveren) zich richten op degenen voor wie ze er zijn, namelijk hun leerlingen. Daarom is de derde, dicht bij de eigen lespraktijk blijven (3), een kenmerk dat hier logisch uit volgt (vgl. Lieskamp, 2013). De vierde betreft het actief en betrokken samenwerken binnen de PLG. Iedereen doet in een effectieve PLG dus mee, maar niet puur voor zichzelf (4). Het vijfde kenmerk betreft een zekere paradox: de PLG moet bevorderen dat er de activiteiten zowel praktisch en actiegericht zijn, als ook reflectief (5). Het 'praktische' kan verstaan worden als dat wat je feitelijk doet of gaat doen en wat direct waarneembaar is. Bijvoorbeeld dat een docent iets verandert in een les. Het reflectieve gaat er dan om dat nagedacht wordt over die activiteiten. Het gaat in kenmerk vijf daarmee om de combinatie van twee lagen, die beide belangrijk zijn.

Uit de kenmerken 1-5 blijkt dat de betrokkenheid van docenten zelf cruciaal is, rond vraagstukken die ze zelf als relevant ervaren. Dat is temeer van belang als een PLG wordt opgezet of ingezet als middel om tot veranderingen te komen. Het van buitenaf of bovenaf doorvoeren van veranderingen in het onderwijs zelf mislukt doorgaans, zoals Escobar Arcay aannemelijk maakt in een overzicht over 40 jaar onderwijsvernieuwingen (2016). Datzelfde geldt van het doen van onderzoek voor en over docenten, die dan daarna de bevindingen moeten implementeren. Dit zogenaamde RDDI-model (achtereenvolgens research, development, diffusion, innovation) heeft een geschiedenis van mislukking. Bespreking van onderliggende mechanismes die dat beïnvloeden valt buiten de scope van dit katern. Het blijkt wenselijk te zijn om meer mét docenten te werken dan over en voor hen. Docenten kunnen ook aan hun eigen lespraktijk een bepaalde vorm van onderzoek doen namelijk 'action research', weergegeven met een titel van Stenhouse (1979) 'Using research means doing research'. Dit betekent dat bevorderd moet worden dat deelnemende docenten kritisch leren kijken naar hun eigen lespraktijk. Noties uit theorie die ingebracht worden dienen een hoge ervaren praktijkrelevantie te hebben. Doorgaans wordt die theorie ingebracht door een expert. Daarmee zijn we bij kenmerk zes.

2.4 Externe experts

Kenmerk zes is anders van aard dan de eerste vijf, maar volgens de empirische gegevens eveneens cruciaal: De actieve en gidsende aanwezigheid van een expert (6).

Medewerkers van Driestar educatief vervullen vaak de expertrol als externe specialist. Binnen het bredere terrein van het leren van docenten is ook veel onderzoek gedaan naar de rol die experts (meestal ook onderzoekers) van buitenaf daarbij kunnen spelen. Ter illustratie hier enkele van de bevindingen. Timperley et al. (2007) geven aan dat externe expertise, meestal gerepresenteerd in de vorm van aanwezige onderzoekers, in de door hen bekeken empirische studies bijdroeg aan het leren. Externe experts kunnen nieuwe perspectieven inbrengen (vanuit hun kennis van de theorie en het onderzoeksveld) en bestaande dialogische patronen kritisch bevragen (p. xxx). Hun bijdrage zit verder in het meedoen aan flankerend onderzoek (2007, p. xxix). Ook, welke veranderingen op welke wijze in de lespraktijk betekenisvol kunnen zijn voor leraren en hoe die veranderingen hanteerbaar gemaakt kunnen worden in de dagelijkse context (p. xxix). Experts kunnen bevragen op problematische overtuigingen en concurrerende ideeën toetsen op effectiviteit (p. xxx).

Cordingley noemt op basis van 9 reviews dat specialistische ondersteuning voorziet in een aantal functies:

This suggests they provide objective information about alternative possibilities and current realities, challenging orthodoxies and creating a sense of planned purpose for experimentation and risk taking; all roles that researchers and others knowledgeable about research findings and processes are well placed to provide (2015, p. 241)

De specialist, die doorgaans van buiten de directe schoolomgeving komt, functioneert daarmee ook als facilitator (Zaccaro, Ely & Shuffler, 2008), die het inhoudelijke thema van een PLG of ook het proces kan versterken.

Hoewel het in de literatuur niet duidelijk naar voren komt impliceert het aanwezig zijn van een expert dat de andere deelnemers onderling een grofweg vergelijkbaar niveau hebben qua kennis, vaardigheden, inbreng en dergelijke. Het is voorstelbaar dat bepaalde deelnemers op deelgebieden expertise hebben die uitstijgt boven het gemiddelde, zodat daar vanzelfsprekend gebruik gemaakt van kan worden. Dat impliceert dan wel het erkennen en waarderen van ongelijkheid.

2.5 Ondersteunend leiderschap.

Ook kenmerk zeven van effectieve PLGs (zie tabel 1) is anders van aard dan de kenmerken 1 t/m 5, die de docenten betreffen. De context van de school en het aanwezige leiderschap en management bepalen mede hoe een PLG van docenten kan functioneren (7). Om een PLG tot stand te brengen die kan functioneren moet dat gewenst zijn en mogelijk gemaakt worden. Gewenst, door deelnemende docenten, maar ook door de schoolleiding. Het gewenst zijn komt voort uit een visie die het leren van docenten actief wil bevorderen. Die actieve bevordering gaat verder dan het organisatorisch mogelijk maken dat een PLG bij elkaar komt en de deelnemers er tijd voor krijgen in hun takenpakket. De literatuur is er duidelijk over dat een leider dan ook daadwerkelijk participeert in de professionalisering van docenten (bijvoorbeeld Marzano, 2007; Robinson, et al., 2009; Nordenbo et al., 2010; Leithwood et al., 2019). Het is moeilijk om dat te doen als de leidinggevende zelden of nooit enige tijd aanwezig is bij bijeenkomsten. Het mogelijk maken van een PLG omvat dus in elk geval de gelegenheid om bijeen te komen, actieve support en daadwerkelijke betrokkenheid van de

leidinggevende. Tevens voldoende duurzaamheid, omdat reviews suggereren dat 'more time secures greater depth' (Cordingley, 2015, p. 243).

De professionele ontwikkeling en groei van docenten gaan idealiter samen op met de schoolontwikkeling als geheel (vgl. Schaap et al., 2018). Het thema van de PLG moet daarom van belang zijn voor de school en niet slechts voor afzonderlijke deelnemers. In zekere zin zal dit al snel het geval zijn, omdat beter leraarschap (hoe dan ook gedefinieerd) goed is voor leerlingen en daarmee voor het bestaansrecht van de school. Leiderschap speelt in het bij elkaar brengen van de thema's van een PLG en de richting die de school op wil gaan een belangrijke rol, met als belangrijke te vermijden valkuil wat hierboven is beschreven vanuit Escobar Arcay (2016; hoofdstuk 2.3). De literatuur geeft aanwijzingen voor relevante waarden, attitudes en praktijken ten aanzien van leiderschap, die gebaseerd zijn op een vrijwel onafzienbare hoeveelheid empirische studies. Ook blijkt uit overzichtsartikelen en boeken wat juist niet succesvol is geweest bij gewenste veranderingen. Van belang blijft dat PLGs niet geïsoleerd opereren van het totaal van de school. (Zie bijlage 2 voor een overzicht over leiderschap en het leren van docenten).

2.6 Geen kenmerk kan gemist worden

De zeven kenmerken van effectieve PLGs zijn gedestilleerd uit studies die gebaseerd zijn op vrij veel empirisch onderzoek. Aan de ene kant valt er, zoals gewoonlijk, op onderzoek af te dingen. Tegelijk lijkt het aan de andere kant onverstandig om zonder onderbouwing te doen of te handelen alsof bepaalde kenmerken wel gemist kunnen worden. De meest krachtige PLGs lijken te voldoen aan alle kenmerken. Niet voor niets worden de kenmerken vaak samen opgesomd. Volgens Thurling en Den Brok geldt bij de professionalisering van leraren dat

'activities should span at least one year, focus on gaining (pedagogical) content knowledge and encompass inquiry activities wherein participants collectively and actively engage in linking practice and theory. Additionally, expertise should be brought in from outside of the school and the aim and content of the activities should cohere with school and/or national policy (2017, p. 573)

Kools en Van Wessum (2020, p. 194), sprekend over professionalisering van docenten in het algemeen, vatten de gegevens uit de literatuur als volgt samen:

'Succesvolle professionalisering richt zich op het primaire proces: de vakinhoud, vakdidactiek en leerproces van leerlingen, en maakt gebruik van inhouden die gebaseerd zijn op uit onderzoek effectief gebleken praktijken. Het helpt als er gebruikgemaakt wordt van coaching en externe ondersteuning door experts. Daarnaast zou de activiteit moeten bestaan uit zelf actief en onderzoekend en samenwerkend leren, vanuit eigenaarschap voor het eigen leerproces. Tot slot is het effectief om duurzaamheid na te streven door geen one-shot activiteiten te ondernemen, maar langer durende leeractiviteiten die op elkaar voortbouwen, die ingebed zijn in schoolbeleid en worden ondersteund door een cultuur om te leren.'

De zeven genoemde kenmerken van effectieve PLGs voldoen aan beide citaten.

3. Werken met PLGs

3.1 Zeven kenmerken in de praktijk

Goed werkende PLGs voldoen aan zeven kenmerken (zie hoofdstuk twee). De kunst is om dat niet een theoretisch rijtje te laten blijven, maar ze elk daadwerkelijk aandacht te geven, te bevorderen, en op gezette momenten na te gaan of ze optimaal aanwezig zijn. Het gaat niet vanzelf goed, maar wel vanzelf niet goed of achteruit. Wat aandacht krijgt groeit doorgaans. Het gaat om de volgende zeven kenmerken

1. Gedeelde waarden hebben en doelen die gericht zijn op het leren van leerlingen.
2. Gerichtheid op het leren van ieder afzonderlijk en als groep.
3. Dicht bij de eigen lespraktijk starten én blijven.
4. Actief en betrokken samenwerken.
5. Praktisch, actie- en resultaatgericht, reflectieve instelling
6. Expert die actief gidsend aanwezig is
7. De randvoorwaarden zijn aanwezig in tijd, participatief leiderschap, en effectieve organisatievorm.

Bij elk van de zeven kenmerken kunnen acties en aandachtspunten bedacht worden. Ook overkoepelend vallen die te bedenken. Bijvoorbeeld welke bij een concrete en reeds bestaande PLG vooral terug te vinden zijn en welke minder of niet. Of, afhankelijk van de tijd dat een PLG reeds functioneert, hoe bepaalde kenmerken meer of opnieuw aandacht behoeven en hoe die aandacht er dan uit ziet. Hieronder zijn er voor leidinggevend, deelnemers en experts elk een aantal acties en aandachtspunten geformuleerd. Voor een deel hebben die een 'common-sense-gehalte'. Ze staan er toch bij omdat het idee dat iets mogelijk logisch of vanzelfsprekend is, nog niet wil zeggen dat ze ook feitelijk in orde zijn of dat iedere betrokkene ze vanzelfsprekend vindt.

3.2 Als leidinggevende

Bij leidinggevende onderscheiden we de formele leidinggevende(n) en degene die binnen een PLG vooral de rol van samenroeper, organisator en dergelijke op zich nemen.

De formele leider kan heel veel dingen ondernemen om PLGs te starten en succesvol te maken. Bijvoorbeeld deze: Hij of zij

1. Promoot het tot stand komen van PLGs die te maken hebben met groei in leraarschap. Dit kan op onderdelen zijn, zoals bepaalde didactische werkvormen of handswijzen. Dit kan op conceptuele kennis zijn zoals het bespreken van een boek en dat vertalen naar wat dat betekent voor lessen, programma's, omgaan met leerlingen, ouders, kerken, de samenleving. Of nog andere.
2. Stimuleert verbinding tussen de PLG en plannen, activiteiten en dergelijke, vanuit een schoolplan of strategisch beleidsplan. Eigenaarschap bij de PLG en haar deelnemers betekent zij een belangrijke rol hebben in de thematiek en vormgeving.
3. Heeft oog voor de samenstelling van de groep. Te denken valt aan complementariteit, gelijkwaardigheid, leerbehoeftes, draagkracht en dergelijke.
4. Draagt zorg voor voldoende tijd in het takenpakket en in de vergaderplanning van het cursusjaar.

5. Laat interesse blijken aan de deelnemers in hun leren en het functioneren van de PLG. Is ook regelmatig enige tijd aanwezig. Laat waardering blijken in het bredere team van de school door aandacht te besteden aan resultaten.
6. Maakt de waarden van de school (het team, de locatie) expliciet en verbindt die met concrete situaties, met name bij beslissingen en dilemma's.
7. Heeft oog voor de continuïteit. Buffert interferentie van niet-helpende plannen en beleid dat van buiten komt effectief af en zorgt dat de deelnemers zich kunnen blijven concentreren op de kern van hun leren en dat van hun leerlingen.
8. Maakt budget vrij voor de benodigde expertise van buiten de schoolorganisatie.

Een PLG heeft doorgaans ook iemand die de touwtrekker, aanjager en organisator is. Ook als een PLG zichzelf ziet als zelfsturend team (het is de vraag in hoeverre dat mogelijk is), zullen de rollen van organisator en dergelijke vervuld moeten worden. Belangrijk zijn in elk geval de volgende dingen:

1. Tijdig de ruimte, tijd, koffie en dergelijke regelen
2. De agenda (samen) opstellen en zorgen dat het doel van elk agendapunt duidelijk is. Dit geldt ook als de agenda vooral procesmatig van karakter is
3. Contact houden met alle deelnemers.
4. Contact onderhouden met de formele leidinggevende(n). Hoewel andersom verwacht mag worden dat deze ook zelf met de PLG meeleeft geldt dat ook van de PLG en de deelnemers naar de leidinggevende(n) toe. Indien nodig afstemmen over de invulling van de randvoorwaarden.
5. Contact onderhouden met de externe expert.

3.3 Als deelnemende docent

Als deelnemende docent heb je veel mogelijkheden om het functioneren van de PLG te beïnvloeden. De neiging kan bestaan om teveel te laten afhangen van de context, de leidinggevende, van wat er wel of niet lijkt te kunnen. Dat is allemaal niet onbelangrijk, maar onderzoek laat zien dat ook in een relatief ongunstige omgeving een docent echt verschil kan maken voor zijn omgeving en daarmee ook voor zichzelf. Net als je leidinggevende doe je een aantal dingen waarschijnlijk redelijk vanzelf en een aantal dingen zitten wellicht buiten je gezichtsveld of handelingsrepertoire. Wat je vanzelf doet is helaas niet altijd het meest effectief of zinvol – en de PLG kan helpen om er opnieuw naar te kijken, bevestigd te worden of juist een draai te maken. Evenzo kan de PLG bevorderen dat je voor jou nieuwe inzichten opdoet, bepaalde praktijken gaat uitproberen en dergelijke.

Hier volgen enkele acties en aandachtspunten voor jou als docent. Een deelnemende docent binnen een goed werkende PLG is iemand die

1. Wil leren en nieuwsgierig is naar wat er beter kan in zijn lesgeven, het omgaan met leerlingen.
2. Zijn eigen leren en leervraag verbindt met het thema van de PLG.
3. Van anderen wil leren als ze een idee inbrengen.
4. Aan anderen vragen stelt en opties opent zonder op te leggen
5. Eerder iets oppert als tentatief dan als wet van Meden en Perzen
6. Benieuwd is naar de waarden van hemzelf, van de andere deelnemers en de school als geheel en die zoekt naar mogelijkheden om ze te verhelderen, te concretiseren, sturend te laten zijn.

7. Benieuwd is naar theoretische inzichten, modellen en dergelijke en probeert de relevante punten eruit (meer) in de praktijk wil gaan brengen.
8. Bij een geslaagde les de verbinding zoekt met de theorie en het waarom van het succes, en die daar de algemener geldende componenten uit destilleert.
9. Zich houdt aan onderlinge afspraken, er de tijd aan besteed die ter beschikking is gesteld, en zijn eigen planning zo maakt dat het realiseerbaar is.
10. Zijn intuïties vertrouwt en onder kritiek durft stellen van hemzelf, andere deelnemers, de expert en de literatuur.
11. Zich realiseert dat anderen niet automatisch op dezelfde manier leren als zichzelf en die dat inzicht gebruikt om hen te ondersteunen en zijn eigen repertoire te verrijken.
12. Bereid is mee te werken aan onderzoek in of rond de PLG
13. Zijn leerlingen betreft bij het evalueren van dingen die hij verandert in zijn lesgeven. En mogelijk al eerder: bij het ontwerpen en uitvoeren ervan. En wellicht variërend van tamelijk toevallig en ad hoc gegevens verzamelen tot en met systematisch en gestructureerd actieonderzoek.
14. Beseft dat diepgaand leren vaak te maken heeft met het verlaten van de comfortzone. Als het niet wat ongemakkelijk voelt is de vraag hoeveel je eigenlijk leert.
15. Zijn leidinggevende spontaan en gepland laat meedelen in de vreugde en verdrietelijkheden van zijn eigen leren, experimenten, opbrengsten, en die van de PLG als geheel.

3.4 Als externe expert

Een externe expert

1. Bevordert het gesprek over gedeelde waarden, doelen, leerlingen
2. Tast af aan welke kennis, informatie, modellen, theorie behoeft lijkt te zijn.
3. Is in staat om ingebrachte theoretisch inzichten te voorzien van praktische voorbeelden die aansluiten bij de situatie van de deelnemers.
4. Kan pendelen tussen het heel praktische en de theorie en kan de onderlinge relatie verstevigen in de ogen van de deelnemers.
5. Maakt onderscheid tussen de deelnemers en geeft elk van hen wat nodig lijkt.
6. Kan zich verplaatsen in hun dagelijkse situatie.
7. Kan vanzelfsprekendheden ter discussie stellen.
8. Heeft hoge maar realistische verwachtingen van wat een docent kan doen tijdens en tussen bijeenkomsten. Tijd en mentale ruimte zijn daarbij belangrijke factoren, evenals de onzekerheidstolerantie en creativiteit.
9. Heeft oog voor verschillende rollen en kan die desgewenst ook afgrenzen: inhoudelijk of vakdidactisch expert, deelnemer, organisator, onderzoeker (van iets dat betrekking heeft op de PLG).
10. Is zich bewust van de grenzen aan zijn eigen expertise en zorgt dat ontbrekende expertise ingehuurd kan worden. Expertrollen kunnen onderscheiden worden tussen inhoudelijke kennis, praktijkervaring, groepsdynamica, enzovoorts. Ook als een expert op veel terreinen expertise heeft kan het goed zijn om niet teveel rollen tegelijk te willen of moeten vervullen.
11. Zorgt dat eventueel eigen onderzoek en de (live) dataverzameling daarvoor het proces in de PLG niet verstoort, maar eerder versterkt.

12. Gaat op de gebruikelijke ethisch verantwoorde wijze om met respondenten in het geval van het doen van onderzoek in of aan de PLG.
13. Houdt contact met de interne organisator en neemt niet over wat daar kan gebeuren.
14. Houdt contact met de formele leidinggevende. Hij bevordert dat de leidinggevende participeert in het leerproces. In het contact heeft hij oog voor het welbevinden binnen en goed functioneren van de PLG. Hij gaat zeer zorgvuldig om met wat over individuele deelnemers gevraagd of gedeeld zou kunnen worden.

4. Uitleiding

Deze katern heeft een praktische doelstelling, namelijk het beter werken met en van PLGs. Het is zinnig om te rade te gaan bij empirisch onderzoek en om tegelijk een open oog te hebben voor de eigen context. Daarom is in hoofdstuk twee een samenvatting gegeven van de literatuur in zeven kenmerken van effectieve PLGs, Het hele rijtje blijkt cruciaal te zijn wil een groep docenten (of wie dan ook) echt een professionele leergemeenschap vormen. In hoofdstuk drie is een aantal ideeën op een rijtje gezet hoe je als leidinggevende, als deelnemer, of als externe expert op die zeven kenmerken kunt inspelen.

Woorden en ideeën omzetten in daden is niet altijd makkelijk en vraagt goed luisteren en afstemmen, maar ook iets gewoon gaan doen. Jij zelf, je collega's, je school en je leerlingen zullen daar zeker baat bij kunnen hebben.

Literatuur

Hieronder tref je de bronnen aan waarnaar is verwezen en daarnaast een selectie van geraadpleegde literatuur die op achteraf onnavolgbare wijze mijn denken en daarmee de tekst van dit katern heeft beïnvloed. Omdat dit katern vooral een praktische doelstelling heeft is in de tekst niet naar alle bronnen verwezen.

Aanen, E., Hoencamp, M., De Muynck, B. (2013). *Bevordering van Persoonlijk Meesterschap in professionele leergemeenschappen*. Gouda: CEPM.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Brown, J.S., & Duguid, P. (1996). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. In Cohen, M.D., & Sproull, L.S. (Eds.), *Organizational Learning* (pp. 58-82). Sage Publications, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher's soul: a narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39, 616-629.

Clark, C.M., Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In N.M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (3rd edn.) New York: Macmillan. Pp 255-296.

Cordingley, P. (2015) The contribution of research to teachers' professional learning and development, *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252, DOI: 10.1080/03054985.2015.1020105

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., & Ahtaridou, Elpida. (2011). *Successful School Leadership, Linking with Learning and Achievement*. Maidenhead: Open University Press.

Dufour, R., & Fullan, M. (2015). *De vijf essenties van leidinggeven aan een PLG*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgeverijen.

Escobar Arcay, D.A., (2016). *Movements of Educational Reform*. Eugene (OR): Resource publications.

Hall, G.E., & S.M. Hord. (2006). *Implementing change*. New Jersey: Pearson Education.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London/New York: Routledge.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt/Sint-Niklaas: Abimo.

Hildret, P., Kimble, C., & Wright, P. (2000). CoP in the distributed international environment. *Journal of Knowledge Management*, 4, 24-38. Retrieved from <https://arxiv.org/ftp/cs/papers/0101/0101012.pdf>

- Hoencamp, M., & A. Hofland. (2015). *De professionele leergemeenschap*. Gouda: Driestar educatief. Ongepubliceerd intern rapport.
- Hord, S.M., & Sommers, W.A. (2008). *Leading professional learning communities. Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kools, Q., & L. Van Wessum. (2020). 'En wat heb je geleerd?' Een model om in gesprek te gaan over professionalisering. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 41(3) 2020. Pp 193-201
- Leithwood, K., Harris, A., & D. Hopkins (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080 /13632434. 2019.1596077
- Leune, A., & Murre, P.M. (2021). *Richtinggevers en ontwerpprincipes. Resultaten van twee paboprojecten over lesgeven vanuit christelijk perspectief. Ongepubliceerde rapportage*. Gouda: Driestar educatief
- Lickona, T., Davidson, M. (2005). *Smart & Good High Schools*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility).
- Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Nijmegen: Pica.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Rotterdam: Bazalt.
- Mentink, R. (2014). Leiderschap en professionele leergemeenschappen. *De Nieuwe Meso*, (1): 55-60.
- Moraal, E., De Vries, S., & Van Veen, K. (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische studiën*, (97), 403-419.
- Murre, P.M. (2019). *Meer door minder. Het geven van een vakles vanuit christelijk perspectief*. Gouda: Driestar educatief.
- Murre, P.M. (2021). Didactiek. In: De Muynck & Kunz, (red.) *Gidsen. Een christelijke schoolpedagogiek*. Boekencentrum. Pp. 200-235.
- Murre, P., & H. Vermeulen. (2020). *Samen dienstbaar voor leraar en leerling. Publieksversie PLG Gomarus*.
<https://www.driestar-educatief.nl/getmedia/82ec6721-712c-4701-a06a-a7ea98ff19c6/Publieksversie-PLG-Gomarus.pdf>
- Nordenbo, S.E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Søgaaard Larsen, M., Uljens, M., Fibæk Laursen, P., & Hauge, T.E. (2010) Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI). In: *The Evidence Base*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, DPU, Aarhus University

Olsson, D. (2019). *Improving Teaching and Learning Together: A Literature Review of Professional Learning Communities*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1341682/FULLTEXT01.pdf>

Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel: Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington: Learning Media for the Ministry of Education. Retrieved on March 15th 2013 from http://www.educationcounts.govt.nz/35F879A5-1548-488F-8582-A1440BD11D38/FinalDownload/DownloadId-EE2FA18A1B672F58CC0EA11B0BFE42D0/35F879A5-1548-488F-8582-A1440BD11D38/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web.pdf

Schaap, H., Leeferink, H., Meirink, J., Oolbekkink, H., Louws, M., Van der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R., Meijer, P. (2018). *Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen*. Geraadpleegd op <https://www.voion.nl/media/2078/professioneleruimtevanlerarenbijdeelnamenaanprofessioneleleergemeenschappen.pdf> (210607) NRO onderzoeksproject 405-14-403

Schenke, W., Sligte, H.W., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y.W., Meirink, J., Smit, B., (2015). *Scan school als professionele leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sligte, H.W., Admiraal, W.F., Schenke, W., Emmelot, Y.E., & Jong, L.A.H. de (2018). [De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen.](#)

Stenhouse, L. (1979). Using research means doing research (mimeo version). In H. Dahl, A. Lysne, & P. Rand (Eds.), *Spotlight on educational problems* (pp. 71–82). Oslo: University of Oslo Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2, 2-17.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.

Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63.

Van Schaik, P. (2020). Utilizing, co-constructing and sharing of knowledge in collaborative teacher learning. Unpublished PhD thesis, University of Amsterdam

Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

https://www.rug.nl/research/portal/files/15093764/Review_professionele_ontw_leraren.pdf

Verbiest, E. (2012). Professionele leergemeenschappen. Een inleiding. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Wittrock, M.C. (ed.) 1986. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Zaccaro, S.J., Ely, K., & Shuffler, M. (2008). The leader's role in group learning. In V. Sessa, & M. London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 15–44). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bijlage 1. Kenmerken van effectieve PLGs.

Kenmerken van effectieve PLGs genoemd in een aantal bronnen.

		Hall & Hord, 2006	Stoll et al., 2006	Dufour & Fullan, 2015	Olsen, 2019	Van Schaik, 2020	Murre & Vermeulen, 2020
Shared values and vision	1	X	X				
Forming a shared vision and goals for students learning.	1			X	X		
Collective responsibility for students learning outcomes.	1		X	X	X		
Reflective professional inquiry	3		X				
Collaboration	2		X	X		X	X
Actieve betrokkenheid	2						X
Group & individual learning is promoted	3		X	X			
voortdurend streven naar verbetering	3			X			
Professional development as an integrated and ongoing part of the school organization.	3				X		
The local school context as the point of departure.	4				X		
Directe koppeling met eigen praktijk	4						X
close connection of the co-constructed knowledge to teaching practice	4					X	
Collaborative and reflective inquiry.	7				X		
Actiegerichtheid: leren door te doen.	7			X			
Resultaatgericht werken	7			X			
het krijgen van praktische handvatten,	7						
Supportive and shared leadership	5	X				X	
Supportive conditions	5	X					
a structured organization of the TLGs	5					X	
sufficient jointly prescheduled time;	5					X	
Supportive personal practice	5	X					
Guidance by an expert	6					X	X

In tabel 1 uit hoofdstuk 2.2. zijn de kenmerken per hoofdcategorie geordend.

Nr.	Kenmerk	In literatuur genoemde kenmerken
1	Gedeelde waarden, visie, doelen, gericht op het leren van leerlingen en zich daarvoor verantwoordelijk weten	Shared values and vision Forming a shared vision and goals for students learning. Collective responsibility for students learning outcomes.
2	Gerichtheid op leren en verbetering van allen en als groep	Group & individual learning is promoted Voortdurend streven naar verbetering Professional development as an integrated and ongoing part of the school organization
3	Dichtbij de eigen lespraktijk starten en blijven	The local school context as the point of departure. Directe koppeling met eigen praktijk Close connection of the co-constructed knowledge to teaching practice
4	Actief en betrokken samenwerken	Collaboration Actieve betrokkenheid
5	Praktisch, actie- en resultaat gericht, reflectief	Collaborative and reflective inquiry. Actiegerichtheid: leren door te doen Resultaatgericht werken Het krijgen van praktische handvatten
6	Expert actief gidsend aanwezig	Guidance by an expert
7	Ondersteunende randvoorwaarden aanwezig (tijd, leiderschap, effectieve organisatievorm)	Supportive and shared leadership Supportive conditions Structured organization of the PLCs Sufficient jointly prescheduled time Supportive personal practice

Bijlage 2. Leiderschap en het leren van docenten

In deze bijlage zijn enkele aspecten verzameld die gezien worden als behorend bij effectief leiderschap (doorgaans gebaseerd op een uitgebreid empirische basis) en die een relatie hebben met hoe docenten functioneren en leren.

Findings of empirical research: what makes a leader successful

Marzano et al (2005, p. 81-83):

- Situational awareness
- Acting as change agent
- Knowledge of curriculum
- Flexibility and comfort with dissent
- Teacher input into the decision making
- Monitoring impact on student learning
- Outreach to stakeholders

Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom (2004):

- Setting the direction via goals
- Developing and motivating people through relationships and intellectual stimulation
- Redesigning organisational procedures and structures

Hallinger & Heck (1998):

- Clear shared goals
- Builds social networks and structures that enable goal achievement
- Provides high-quality opportunities for teacher learning

Robinson et al. (2009) Important Values and Dimensions in Teacher-Leadership Leadership Dimensions (p 175 and on)

- Establishing goals and expectations
- Resourcing strategically
- Planning, coordinating and evaluating teaching and the curriculum
- Promoting and participating in teacher learning and development
- Ensuring an orderly and supportive environment

Nordenbo et al. (2010) zet schoolleiderschap in het kader van het leren van leerlingen

'The school leader should realize that a number of aspects of his or her work are important for pupil learning:

- the more he or she is available for teachers the better;
- the more the principal's policies are concerned with teachers' growth the better;
- the more teachers and parents are involved in school decisions the better.
- The principal should demonstrate strong leadership, above all in the areas of curriculum and instruction, and should be able to involve other staff members in leadership activities and position.
- The principal's behaviour ought to be supportive and egalitarian and neither directive nor restrictive, and should be 'resource supportive.'

'In a good school, (...), teachers can obtain assistance, advice and encouragement and they are made to feel accepted by their colleagues.'

