

Fred Huijboom

Fred Huijboom is gepensioneerd schoolleider

E-mail: fred.huijboom@wxs.nl

Pierre van Meeuwen

Pierre van Meeuwen is gepensioneerd schoolleider

E-mail: pvanmeeuwen@home.nl

Ellen Rusman

Ellen Rusman is hoofddocent bij de Open Universiteit

E-mail: ellen.rusman@ou.nl

Marjan Vermeulen

Marjan Vermeulen is hoogleraar bij de Open Universiteit

E-mail: marjan.vermeulen@ou.nl

Wat maakt een PLG succesvol en wat niet?

De ontwikkeling van zeven Professionele Leergemeenschappen

In hun actieve periode als schoolleiders ervoeren Pierre Meeuwen en Fred Huijboom dat onderwijsveranderingen op hun scholen vaak moeizaam verliepen. Maar ook merkten ze dat projecten waartoe docenten zelf het initiatief hadden genomen en waarin ze nauw met elkaar samenwerkten, vaak wél succesvol waren. Dat bracht ze op het idee om te onderzoeken of een zogenaamde Professionele Leergemeenschap (PLG) een middel zou kunnen zijn om de onderwijspraktijk te vernieuwen en zo uiteindelijk het leren van leerlingen te verbeteren. In de afgelopen periode hebben ze een promotieonderzoek gedaan naar de ontwikkeling van PLG-en in het VO. Op basis van dat onderzoek presenteren ze in dit artikel een aantal aanbevelingen om de ontwikkeling van PLG-en te stimuleren.

Wat is een PLG?

In ons onderzoek hebben we een professionele leergemeenschap (PLG) gedefinieerd als een verzameling leraren die op systematische wijze door middel van een kritische dialoog de eigen onderwijspraktijk onderzoekt, met als doel deze te verbeteren.

In een school is veel kennis aanwezig – maar daarvan wordt vaak nog onvoldoende gebruik gemaakt. De kracht van een PLG is dat bestaande kennis en ervaring worden uitgewisseld en gebundeld, waarna nieuwe gezamenlijke kennis wordt gecreëerd (Castelijns et al, 2009). Dit kan leiden tot verbetering en innovatie van de onderwijspraktijk, waarvan leerlingen uiteindelijk profiteren. Hoe ontwikkelt zo'n PLG zich succesvol, en welke factoren spelen daarbij een rol? Om dat te onderzoeken hebben wij een breed en dynamisch raamwerk ontworpen dat een PLG-concept bevat met 11 kenmerken, verdeeld in drie groepen, en drie invloedfactoren (figuur 1).

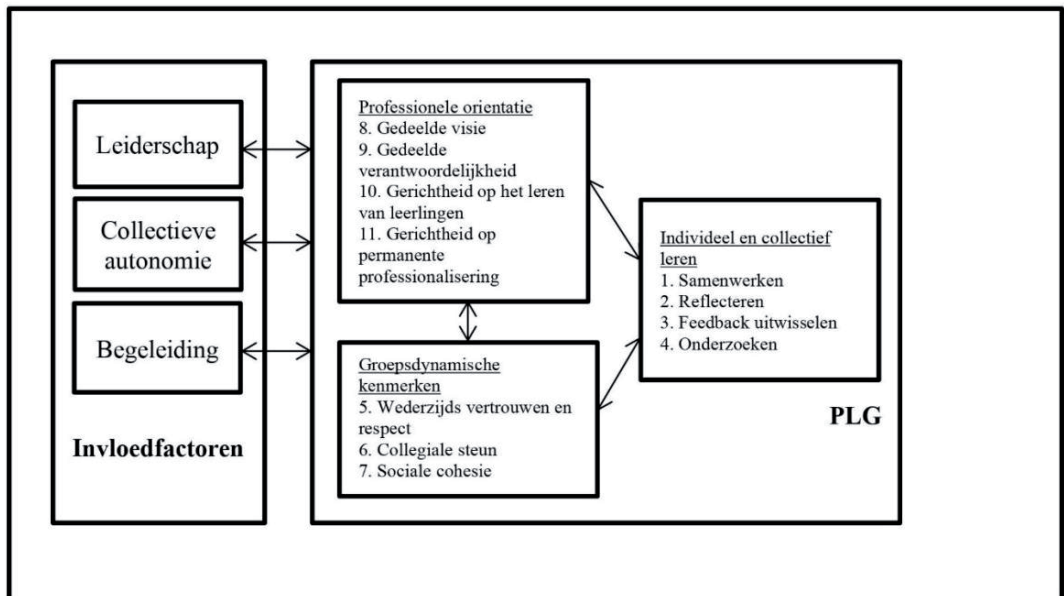
Een breed model wil zeggen dat het uit veel kenmerken bestaat, en het begrip dynamisch geeft aan dat

die kenmerken elkaar wederzijds beïnvloeden. Voor het ontwerp van het raamwerk zijn kenmerken uit de literatuur gebruikt (Bolam et al., 2005). Deskundigen uit het onderwijsveld aan wie het model is voorgelegd, vonden het bruikbaar en herkenbaar.

De kenmerken *samenwerken*, *reflecteren*, en *feedback* vormen de kern van een PLG. De groepsdynamische kenmerken en professionele oriëntatie ondersteunen de ontwikkeling van de leeractiviteiten. In het raamwerk zijn op basis van de literatuur *leiderschap*, *collectieve autonomie* en *begeleiding* gekozen als belangrijke factoren.

Ons onderzoek

Om de mate van ontwikkeling van een PLG zo nauwkeurig mogelijk te kunnen bepalen, hebben we gebruik gemaakt van vragenlijsten, interviews en observaties van PLG-bijeenkomsten. Voor het ontwerpen van deze instrumenten moesten de kenmerken eerst omgezet worden in waarneembaar gedrag. Daarvoor hebben we opnieuw gebruik gemaakt van de kennis van schoolleiders en docenten.



Figuur 1. Raamwerk PLG-concept

De kracht van een PLG is dat bestaande kennis en ervaring worden uitgewisseld en gebundeld, waarna nieuwe gezamenlijke kennis wordt gecreëerd



Om vervolgens de ontwikkeling van de kenmerken te kunnen vaststellen, hebben we voor ieder kenmerk ontwikkelingsniveaus bepaald. De ontwikkelingsniveaus voor samenwerking zijn gebaseerd op de classificatie van Little (1990). Zij onderscheidt vier niveaus van samenwerken op basis van toenemende intensiteit: verhalen vertellen, hulp en ondersteuning bieden, materiaal en kennis uitwisselen en gezamenlijk onderwijs ontwikkelen. Bij deze laatste twee hebben we een extra onderscheid gemaakt. Deze activiteiten kunnen worden uitgevoerd zonder en met discussie over onderliggende visies en opvattingen. Voor de kenmerken reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken van de groep individueel en collectief leren hebben we gekeken of deze incidenteel dan wel structureel en of dit individueel of gezamenlijk plaats vinden. Bij de groepsdynamische kenmerken en de professionele oriëntatie ging het om de mate van aanwezigheid: niet, beperkt en volledig aanwezig (figuur 2).

Niveaus van ontwikkeling voor samenwerken
Storytelling: uitwisselen van ervaringen
Aid and assistance: uitwisselen van advies en materiaal
Sharing-1: uitwisselen van argumenten, inzichten en meningen
Sharing-2: uitwisselen en bespreken van argumenten, inzichten en meningen
Joint work-1: samen ontwikkelen op een praktische basis
Joint work-2: samen ontwikkelen en onderliggende argumenten, inzichten en meningen bespreken
Niveaus van ontwikkeling voor reflecteren, feedback en onderzoeken
Incidenteel en individueel reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Systematisch individueel reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Incidenteel gezamenlijk reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Systematisch gezamenlijk reflecteren, feedback uitwisselen en onderzoeken
Niveaus van ontwikkeling voor wederzijds vertrouwen en respect, collegiale steun, sociale cohesie, gedeelde visie en gezamenlijke verantwoordelijkheid
Het kenmerk is niet aanwezig, enigszins aanwezig, aanwezig
Voor gedeelde visie is er een extra niveau: gebruik van de visie
Voor gezamenlijke verantwoordelijkheid is er een extra niveau: structurele evaluatie van de PLG
Niveaus van ontwikkeling voor gedeelde gerichtheid op het leren van leerlingen en het leren van docenten,
Rekening houden met het leren van leerlingen:
niet/incidenteel/regelmatig/systematisch
Deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten:
niet/incidenteel/regelmatig/systematisch

Figuur 2. Ontwikkelingsniveaus in de typering van PLGs

Op zes gemotiveerde middelbare scholen hebben we twee schooljaren lang zeven PLG-en intensief gevolgd. Figuur 3 geeft een overzicht van een nadere beschrijving van ons onderzoek en de deelnemers.

De PLG-en keken aan het einde van de onderzoeksperiode met een positief gevoel terug op hun functioneren en de bereikte resultaten, ondanks de extra tijd die deelname kostte, bovenop de overvolle docentagenda. De mogelijkheid om met elkaar over onderwijs te kunnen praten, los van de dagelijkse praktijk, werd erg gewaardeerd. Docenten gaven aan géén bijeenkomst van de PLG te willen missen en offerden daar eventueel graag een vrije dag voor op.

Wat zijn we te weten gekomen?

De PLG-en ontwikkelden zich, zoals te verwachten, heel verschillend. De leeractiviteiten ontwikkelden zich in het algemeen van de elementaire samenwerkingsniveaus 'verhalen vertellen en hulp en ondersteuning bieden' in de richting van 'materiaal en kennis uitwisselen en samen onderwijs ontwikkelen'. In deze laatste twee fasen ontbrak het echter meestal aan een diepgaande inhoudelijke discussie, waarbij onderliggende (verschillen in) opvattingen, ideeën en visies werden besproken. De activiteiten reflecteren, feedback geven en onderzoeken vonden in het begin incidenteel en op individuele basis plaats. Er was een voorzichtige ontwikkeling van individueel naar collectief. Het samenwerken bleef incidenteel, maar werd wel meer een gezamenlijke activiteit. Daaraan was te zien dat de PLG-en geleidelijk een groep van 'samenwerkende' docenten werden. Er bleek een onderling verband te bestaan tussen de ont-

wikkeling van de leeractiviteiten. Als samenwerken zich goed ontwikkelde, dan gold dat ook voor het reflecteren, feedback geven en onderzoeken. In het proces van gezamenlijk werken en leren zijn deze activiteiten met elkaar verweven.

Aangezien de PLG-leden elkaar al kenden, waren de groepsdynamische kenmerken in het begin al enigermate aanwezig en ontwikkelden deze zich in alle PLG-en optimaal. Er was volop vertrouwen, steun en samenhang aanwezig. Zoals op basis van de literatuur te verwachten was, bleek de ontwikkeling van de leeractiviteiten in de pas te lopen met de ontwikkeling van de groepsdynamische kenmerken: meer vertrouwen, onderlinge steun en samenhang ging samen met beter samenwerken, reflecteren, feedback geven en onderzoeken. Desondanks ontwikkelden de leeractiviteiten zich niet optimaal. Het gesprek bleef vaak oppervlakkig, associatief en niet systematisch; er werd niet echt doorgevraagd, en de 'waaromvraag' werd zelden gesteld.

De ontwikkeling van de kenmerken van professionele oriëntatie was verschillend per kenmerk en per PLG. Alle PLG-en ontwikkelden in meer of mindere mate een gezamenlijke visie, zij het dat hier betrekkelijk weinig aandacht aan werd besteed. Uit de observaties bleek dat de docenten snel naar de oplossing van een probleem of naar het ontwikkelen van materiaal gingen. De gezamenlijke visie werd wel als uitgangspunt genomen, maar niet geëvalueerd noch bijgesteld. Er bleek een wederkerig verband te bestaan tussen de ontwikkeling van een gezamenlijke visie en samenwerken. In het algemeen ontwikkelde de gezamenlijke verant-

	PLG1	PLG2	PLG3	PLG4	PLG5	PLG6	PLG7	totaal
Aantal deelnemers m/v	2/4	3/3	2/5	2/5	3/2	4/6	3/5	49
Schooltype	VWO	VWO	VMBO	VMBO	HAVO	VMBO	PRO	
Aantal vragenlijsten	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	98
Aantal interviews	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	2 x	98
Aantal observaties	8	7	15	9	17	13	13	82
De vragenlijsten en interviews zijn twee keer afgenomen, aan het begin en aan het einde van het onderzoek. De observaties hebben ongeveer iedere zes weken plaats gevonden.								

Figuur 3. Beschrijving van het onderzoek

woordelijkheid voor het slagen van de PLG zich tot het hoogste niveau. Er bleek een nauw verband te bestaan tussen de ontwikkeling van een gezamenlijke verantwoordelijkheid en groepsdynamische kenmerken. De kenmerken gezamenlijke gerichtheid op het leren van leerlingen en de eigen professionalisering waren in enige mate aanwezig, maar ontwikkelden zich in de loop van de tijd niet of nauwelijks.

We hebben gezien dat in een PLG ketens van processen kunnen optreden. Zo bleek in één PLG, na een grondige evaluatie op initiatief van de schoolleider, het niveau van reflecteren en feedback toe te nemen, werden er bronnen geraadpleegd en resultaten besproken. Deze manier van samenwerken had een gedeelde visie tot gevolg, een toename van de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het succes van de PLG en tevredenheid van de deelnemers. In een andere PLG nam de tevredenheid, de betrokkenheid en het zelfvertrouwen van de deelnemers toe door verbetering van de organisatie, waardoor de leeractiviteiten meer aandacht kregen en zich beter konden ontwikkelen.

Invloedfactoren

In ons onderzoek hebben we expliciet de invloed van drie factoren onderzocht: de schoolleider, collectieve autonomie en de begeleiding van de PLG. De gevonden verschillen in ontwikkeling waren deels te verklaren door de invloedfactoren.

De schoolleider

Uit eerder onderzoek blijkt dat de schoolleider een belangrijke rol speelt bij de ontwikkeling van een PLG (Day et al., 2010). De invloed van de schoolleider, zowel positief als negatief, hangt samen met de mate van betrokkenheid bij de ontwikkeling van de PLG en zijn/haar kennis over wat een PLG is en wat een PLG betekent voor de deelnemers en voor de schoolorganisatie. Een betrokken schoolleider geeft de PLG-leden het gevoel gewaardeerd en erkend te worden in hun professionaliteit en dat er belang wordt gehecht aan de PLG, wat sterk motiverend werkt. Kennis stelt de schoolleider in staat de PLG doelgericht te ondersteunen en te (laten) begeleiden.

In het algemeen ontwikkelde de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het slagen van de PLG zich tot het hoogste niveau.

De mate waarin de schoolleiders in ons onderzoek bij de ontwikkeling van hun PLG betrokken waren, varieerde van nauwelijks aandacht, via een afwachtende houding t.o.v. de PLG tot het actief uitvoeren van gerichte acties. De opstelling van de meeste schoolleiders was vooral reactief, bijvoorbeeld door te zeggen "als je iets nodig hebt, weet je me te vinden". Geen van de schoolleiders in ons onderzoek had een duidelijk plan om de PLG te begeleiden.

De schoolleider kan zijn betrokkenheid tonen door regelmatig (delen van) bijeenkomsten bij te wonen, door gesprekken te voeren over de voortgang en door de PLG te ondersteunen d.m.v. van faciliteiten, zoals literatuur, professionaliseringsmogelijkheden, bronnen en dergelijke.

We hebben de acties van de schoolleiders geobserveerd en vergeleken. De PLG-en met een stimulerende schoolleider waren enthousiast en gemotiveerd om van de PLG een succes te maken en ontwikkelden zich het best. In een PLG waar de schoolleider nauwelijks interesse toonde, ontstond ontevredenheid en teleurstelling en bleef de PLG-ontwikkeling beperkt. Twee schoolleiders volgden actief de ontwikkeling van hun PLG. Zij hadden goed zicht op welke elementen van de PLG ondersteuning nodig hadden om een volgende stap in hun ontwikkeling te maken. Hun doelgerichte interventies leidden tot een keten van zelfversterkende ontwikkelingsprocessen. Kortom: een actieve en betrokken schoolleider zorgt voor een positieve ontwikkeling van de PLG.

Collectieve autonomie

Uit onderzoek weten we dat autonomie kan leiden tot

Hoe een schoolleider de ontwikkeling van een PLG kan bevorderen

Zorg dat je de principes van een PLG kent en over kennis beschikt m.b.t. collectief leren, een lerende cultuur.

Hanteer een leiderschapsstijl die past bij een lerende organisatie: richting geven, ruimte bieden, verantwoordelijkheid delen, transparantie bieden, rekenschap geven, voorleven.

Toon belangstelling voor de PLG door bijvoorbeeld:

- je regelmatig op de hoogte te stellen van de voortgang (door individuele gesprekken en gesprekken met de PLG)
- regelmatig (delen van) bijeenkomsten en/of lessen bij te wonen.
- Stem daarbij je activiteiten af op de ontwikkelingsbehoeften en het ontwikkelingsstadium van de PLG: in de beginfase accent op ondersteunen en vertrouwen, daarna op collectief leren.

Ondersteun de PLG door

- vertrouwen uit te spreken in de PLG
- autonomie te geven
- deze te betrekken bij besluitvorming
- beslissingsbevoegdheid te geven
- te monitoren wat de PLG nodig heeft, zoals data, datasystemen, bronnen, literatuur, materialen, professionalisering, (gast)experts, ICT applicaties en ingeroosterde tijd, en door in deze behoeften te voorzien
- de PLG aanzien te geven in de school bijvoorbeeld door de PLG resultaten laten presenteren.

Evalueer/reflecteer op je eigen rol en ga na of de wijze waarop jij je rol vervult, overeenkomt met het beeld dat de leden ervan hebben. Ga daarbij na wat de PLG van je verwacht en acteer daarop.

een verhoging van de motivatie (Deci & Ryan, 2000). Als een schoolleider een PLG collectieve autonomie geeft, is dat een erkenning van hun deskundigheid. Het kan het collectieve zelfvertrouwen en de sociale cohesie van een PLG versterken. Collectieve autonomie hebben we gedefinieerd als 'de mate waarin de PLG als collectief de vrijheid heeft om hun activiteiten te plannen en te organiseren en betrokken te worden bij besluitvorming'. We hebben hier specifiek gekeken naar: is PLG-deelname vrijwillig of verplicht, kan de PLG zelf het onderwerp kiezen waaraan ze willen werken en heeft de PLG zeggenschap bij de implementatie van de resultaten en de professionaliseringsactiviteiten? In de door ons onderzochte PLG-en varieerde de mate van collectieve autonomie sterk. Bij een van de PLG-en

was deelname verplicht en werd de keuze van het onderwerp opgelegd; m.a.w. er was sprake van een zeer beperkte mate van autonomie. Dit leidde tot ontevredenheid, teleurstelling en een beperkte betrokkenheid om van de PLG een succes te maken en uiteindelijk tot een beperkte ontwikkeling. Collectieve autonomie had dus een positieve invloed op de ontwikkeling van de PLG; een gebrek daaraan leidde tot teleurstelling en frustratie.

Begeleiding en facilitering

Drie van de zeven PLG-en hadden een of meer interne begeleiders waarvan de bijdrage zich vooral richtte op de organisatie van de PLG-bijeenkomsten. Deze waren beter georganiseerd, effectiever en efficiënter

en dat leidde tot tevredenheid bij de deelnemers. Uit de observaties bleek dat de begeleiders een positief effect hadden op de ontwikkeling van de kenmerken gedeelde visie, gedeelde verantwoordelijkheid en leeractiviteiten. De ontwikkeling van de PLG-en zou waarschijnlijk groter zijn geweest als de begeleiders zich ook hadden gericht op de communicatie in de PLG, bijvoorbeeld door het stellen en stimuleren van reflectieve vragen.

Er is noch in de literatuur, noch in de praktijk discussie over de noodzaak van voldoende tijd en ruimte voor PLG-en om gezamenlijk te kunnen werken aan de verbetering van de onderwijspraktijk. Om als school deel te kunnen nemen was het dan ook een voorwaarde dat de PLG-en gefaciliteerd zouden worden. Het belang van ruime faciliteiten werd in ons onderzoek nog eens onderstreept. Alle PLG-en die deelnamen aan ons onderzoek hadden extra ingeroosterde tijd gekregen. Toch hebben ze allemaal deelname de PLG als een extra belasting ervaren. Uiteindelijk bleken de hoeveelheid beschikbaar gestelde tijd en een overvolle agenda een belemmering voor het vele werk dat deelname aan de PLG met zich meebracht.

Tenslotte

Het was in ons onderzoek niet mogelijk precies vast te stellen welke factor welk effect had op de PLG-ontwikkeling, maar wel is gebleken dat de samenstelling van de PLG en de schoolspecifieke omstandigheden een belangrijke rol spelen. Er is sprake van een samenspel van meerdere factoren die elkaar over en weer in positieve dan wel negatieve zin kunnen beïnvloeden. Op basis van ons onderzoek kunnen we vaststellen dat een proactieve, stimulerende schoolleider, het geven van collectieve autonomie en de inzet van deskundige begeleiders van belang zijn voor een goede ontwikkeling van PLG-en. Naast het belang van deze factoren is het zeker ook belangrijk aandacht te besteden aan een verdiepende dialoog waardoor de PLG-leden

leren reflecteren, feedback geven en ontvangen en te onderzoeken. Kortom: collectief leren! Dat daarbij ruime beschikbaarheid van tijd en ruimte nodig zijn is geen discussiepunt: die zijn onmisbaar. ■

Referenties

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London: DFES and University of Bristol*
- Castelijns, J., Koster, B., & M. Vermeulen. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E., (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham, UK: University of Nottingham/National College for School Leadership.
- Deci, E., & R. Ryan, (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. In: *American Psychologist* 55 (1): 68–78.
- Huijboom, F. (2022) *The Professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the relationships between school context factors and PLC development at secondary schools*. Thesis Open Universiteit,
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In: *Teacher College Record*, 91, 509-536.
- Van Meeuwen, P. (2022) *The Professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the development of PLCs at secondary schools*. Thesis Open Universiteit.