

# Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte

Harmen Schaap, Radboud Universiteit Nijmegen  
Elly de Bruijn, Hogeschool Utrecht

**Samenvatting** | Deze bijdrage portretteert het functioneren van vier professionele leergemeenschappen. Uit analyse blijkt dat het functioneren van deze PLG's met ten minste zeven factoren beschreven moet worden. De factoren zijn taakperceptie, groepssamenstelling, spanningen, positionering in de school, leeractiviteiten, externaliseren en eigenaarschap. We zien dat veranderingen in de samenstelling van een professionele leergemeenschap het functioneren zowel kan belemmeren als bevorderen, afhankelijk van de aard en oorzaak van de verandering (contextafhankelijkheid) of van het moment van de verandering (tijdafhankelijkheid). Voor professionele leergemeenschappen is drie jaar amper voldoende om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Docenten hebben voldoende ruimte en tijd nodig voor de ontwikkeling van eigenaarschap, om via deelname aan professionele leergemeenschappen bij te dragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

## Introductie

Dit artikel presenteert de resultaten van een onderzoek waarin vier PLG's over een langere periode intensief gevolgd zijn. Eén PLG was gepositioneerd in een lerarenopleiding; de andere drie in scholen voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). De centrale onderzoeksvraag is: "Welke factoren dragen bij aan het functioneren van PLG's van docenten in scholen zodanig dat deze bijdragen aan schoolontwikkeling?" Deze vraag blijft empirisch veelal onderbelicht (Stoll et al., 2006). Onderzoek hiernaar is relevant omdat PLG's een steeds prominere plaats krijgen in de onderwijspraktijk, praktijkadvisering, beleidsontwikkeling en ook binnen wetenschappelijk onderzoek over de professionalisering van docenten enerzijds en schoolontwikkeling anderzijds (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons, 2012a). Meijer, Meirink, Lockhorst, en Oolbekkink-Marchand (2010) vonden dat veel winst te behalen valt door PLG's beter in te bedden in schoolorganisaties. Zij stelden dit voor als een wederkerig proces, waarin de leden kennis toepassen in de school en die ervaringen weer delen in de PLG. We hanteren in dit onderzoek collectief leren van docenten als perspectief (Van den Berg & Kwakman, 2004). Een PLG is geen willekeurige groep docenten of vaksectie die vrijblijvend aan een thema werkt. 'Collectief leren' wordt hier opgevat als gezamenlijke reflectie en het gezamenlijk oplossen van problemen waardoor nieuwe inzichten ontwikkeld worden of bestaande inzichten herzien worden (Huysman, 2000). Hierbij is expliciet maken van meer impliciete kennis een belangrijke activiteit. Het perspectief dat we in dit artikel hanteren is dat van een PLG waarin gewerkt wordt aan een semigestruc-

De vraag is welke factoren het functioneren van PLG's beïnvloeden.

tureerde opdracht met als doel schoolontwikkeling, opgevat als de mate waarin PLG's komen tot collectieve leeropbrengsten, te bevorderen (Mittendorff, Geijsel, Hoeve, De Laat, & Nieuwenhuis, 2006; Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons, 2012b).

## Methode

### Context

De door ons gevolgde PLG's zijn geïnitieerd in het kader van het driejarige innovatiearrangement Professional in Beeld en ondersteund met een subsidie van het Platform Beroepsonderwijs. Aanleiding voor het project was de constatering van de samenwerkingspartners dat het vakmanschap van de docent beroepsonderwijs niet voldoet aan de eisen die een specifieke (v)mbo context stelt en dat deze eisen onvoldoende zijn terug te vinden in de lerarenopleiding en professionaliseringstrajecten voor nieuw en zittend personeel. Het project en elke PLG had daarom als doel dit vakmanschap te expliciteren en opleidings- en professionaliseringsactiviteiten op dit gebied te ontwikkelen, via specificatie naar de eigen context en rol (lerarenopleiding versus vmbo-scholen) en in gezamenlijkheid via projectoverleg en -bijeenkomsten. De centrale opdracht per PLG was: "*Bepaal waaruit het vakmanschap van een vmbo-docent bestaat en hoe we docenten (ervaren en degenen in opleiding) kunnen opleiden en professionaliseren gericht op dit vakmanschap?*" Er was een zekere mate van vrijheid om deze opdracht concreet vorm te geven.

### Deelnemers

In de PLG's binnen het vmbo participeerden gemiddeld vier tot acht docenten van de school, de schoolopleider (verantwoordelijk voor organisatie en proces van het opleiden in de school), en de instituutcoach van de lerarenopleiding (namens de lerarenopleiding verantwoordelijk voor de studieloopbaan van de aankomende studenten en gesprekspartner van de schoolopleider). Aan de PLG van de lerarenopleiding namen de instituutcoaches van de drie vmbo-scholen en leergebiedopleiders deel. Per PLG werd één directielid betrokken bij het onderzoek om zowel vanuit het perspectief van deelnemers als vanuit de directie te kunnen kijken naar het functioneren van de PLG in de school.

### Participatief onderzoek

In deze studie hebben we gebruik gemaakt van participatief onderzoek. Onderzoekers maakten deel uit van de PLG en hadden tevens de taak om systematisch de opbrengsten en het functioneren van de PLG in kaart te brengen. In het begin was de participerende onderzoeker voornamelijk een trekker en begeleider, terwijl aan het einde van de looptijd de rollen van 'critical friend' en observator meer op de voorgrond kwamen.

De onderzoekers, die tevens hogeschooldocent en lerarenopleider waren, zijn geselecteerd door de betrokken lector op basis van affiniteit met onderzoek en bereidheid om deze rol te vervullen en daarbij te werken aan deskundigheidsbevordering op het gebied van onderzoek. Ter voorbereiding zijn alle vier onderzoekers getraind in het systematisch observeren en analyseren van de eigen PLG. Hierbij gebruikten zij semigestructureerde observatieformulieren, waarin onder andere gevraagd werd naar groepskenmerken (Is er bijv. sprake van een gedeelde leercultuur?), collectieve leerprocessen (Is er sprake van kennisontwikkeling? Vindt

er reflectie plaats?) en collectieve leeruitkomsten (In welke mate worden problemen duurzaam opgelost? Welke leerdoelen zijn bereikt?).

## **Instrumenten**

Het hierboven genoemde observatieformulier (zie Bijlage 1, blz. 37) werd door de onderzoekers op drie momenten per cursusjaar ingevuld. Het speciaal ontwikkelde formulier is gebaseerd op de studie van Mittendorff et al. (2006), waarin groepskenmerken, collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten worden onderscheiden. Het observatieformulier is semigestructureerd van aard: de participerende onderzoekers structureerden hun observaties aan de hand van groepskenmerken, collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten, maar er was daarnaast ook ruimte voor eigen reflecties en observaties. In het totaal gaat het over zes ingevulde observaties per PLG over drie schooljaren heen (n=24).

Met behulp van een vragenlijst (zie Bijlage 2, blz 37), ook geformuleerd vanuit het raamwerk van Mittendorff et al. (2006), is de individuele perceptie van deelnemers en directieleden over het functioneren en de inrichting van de PLG achterhaald. Daarnaast werd gevraagd naar professionaliseringsbeleid en professionaliseringsactiviteiten in algemene zin. De deelnemers en directieleden zijn bevraagd op de volgende thema's: leerklimaat, opbrengsten, professionele ontwikkeling en leeractiviteiten. De vragenlijst is tweemaal afgenomen: halverwege de drie jaar en aan het einde van het project. Na diverse herinneringen heeft het overgrote deel van de deelnemers de vragenlijst ingevuld (n=16 bij meting 1, n=24 bij meting 2). Alle directieleden (n=4) hebben de vragenlijst ingevuld. In dit artikel zijn de uitspraken en reflecties van directieleden en leden gebruikt om de factoren te duiden en te illustreren.

## **Analyse**

De analyse heeft in vier stappen plaatsgevonden: 1) analyse en aanscherping van observatieformulieren door werksessies met participerende onderzoekers, 2) duiding van de observatieformulieren (door de auteurs van dit artikel in de rol van niet-participerend onderzoeker), 3) opstellen van portretten per PLG door de auteurs en 4) analyse van de portretten en vergelijking.

*Stap 1.* In eerste instantie hebben de participerende onderzoekers hun data over het functioneren van de PLG'en gesystematiseerd met behulp van de observatieformulieren. Naast de eigen observaties is gebruik gemaakt van notulen, gespreksverslagen, logboeknotities en eventueel ander onderzoeksmateriaal. Om de betrouwbaarheid van de analyses te verhogen zijn er werksessies georganiseerd waarin de onderzoekers de ontwikkeling van de PLG's collectief hebben geduïd, onder begeleiding van de tweede auteur. Per PLG waren er zes werksessies, waarin de ingevulde observatieformulieren werden besproken om interpretaties van de categorieën zoveel mogelijk gelijk te trekken en de invulling van de observatieformulieren aan te scherpen.

*Stap 2.* De 24 ingevulde observatieformulieren zijn vervolgens door twee niet-participerende onderzoekers (de auteurs van dit artikel) nader geduïd met als doel 1) concretiseren en 2) onderbouwen van observaties, omdat de observaties soms moeilijk waren te duiden en te begrijpen. We hebben de participerende onderzoekers gevraagd naar de overeenkomsten en verschillen tussen de leden ondeling of tussen de leden en het directielid. We gingen in gesprek over de onderbouwing en waarde van de observaties. Bijvoorbeeld: waaruit blijkt

deze observatie? Zijn er meerdere bronnen? Is dit een momentopname of meer een patroon? Is er ook tegenbewijs? Komt het vaak voor? Wat zegt het over jou dat jij deze observatie doet? De intentie van deze gesprekken was om de observaties te valideren en de formulering geschikt te maken voor het opstellen van de portretten.

**Stap 3.** De data uit de ingevulde formulieren en de uitspraken van deelnemers en directieleden uit de vragenlijsten werden door de externe onderzoekers samengebracht in vier portretten: een voor elke PLG. Een portret wordt hier opgevat als een beschrijving of narratief waarin de groepskenmerken, collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten in een temporeel perspectief beschreven worden. Het portret zoals hier bedoeld wordt komt overeen met wat Miles en Huberman (1994) 'thick description' of 'thick analysis' noemen. We beogen met het temporeel perspectief geen statische weergave te genereren, maar in het portret juist de dynamiek en complexiteit te laten zien, want de portretten zijn immers een synthese van materiaal dat verspreid over drie jaren is verzameld. De portretten tellen 400 tot 600 woorden. De syntheses werden per PLG aangevuld en geïllustreerd met uitspraken van leden en van directieleden (voortkomend uit de vragenlijst, zie Bijlage 2). De portretten zijn opgesteld door de eerste en tweede auteur, waarna het concept ter validering en concretisering is voorgelegd aan de participerende onderzoekers. Na een aantal kleine aanpassingen zijn de vier portretten vastgesteld. Deze kleine aanpassingen hadden vooral te maken met formuleringen en woordkeuze. Tevens werden de uitspraken van directieleden en leden van de PLG zelf soms beter ingebed in het portret. In sommige gevallen hadden de externe onderzoekers uitspraken anders geïnterpreteerd vanwege de betekenis in een specifieke context. De participerende onderzoekers konden dit beter duiden vanuit hun ervaringen en kennis van die context. Zo heeft de participerende onderzoeker van PLG 1 aangegeven dat sommige opbrengsten niet als opbrengsten waren getypeerd, omdat ze nog in ontwikkeling waren. Deze hebben we uiteindelijk wel meegenomen bij de analyse en beschrijving van de opbrengsten per PLG.

**Stap 4.** De portretten zijn met elkaar vergeleken, analoog aan het proces van 'cross-case analysis' (Miles & Huberman, 1994). Het doel van deze vergelijking was om factoren te achterhalen die het functioneren van PLG's beïnvloeden en om de mogelijk verschillende verschijningsvormen van die factoren te duiden. Vergelijking van de portretten werd deels gestuurd door een eerste scan van de portretten. Hieruit kwamen vijf voorlopige factoren naar voren: taakperceptie, groepssamenstelling, gezamenlijke leerhistorie, externaliseren en positionering in de school. Aan de hand van deze vijf factoren hebben we de portretten voor een tweede keer met elkaar vergeleken, waarbij we tegelijkertijd een ruimte lieten voor het toevoegen van factoren of het wijzigen of herformuleren van de vijf voorlopige factoren. Na de tweede analyse kwamen we tot zeven relevante factoren, namelijk: taakperceptie, groepssamenstelling, spanningen, positionering in de school, leeractiviteiten, externaliseren en eigenaarschap. Spanningen en eigenaarschap zijn twee factoren die toegevoegd zijn, terwijl gezamenlijke leerhistorie is opgenomen in de factor leeractiviteiten. Dit proces is vergelijkbaar met 'sensitizing concepts' (zie Bowen, 2006) en schetst een voortgaande data-gedreven specificering die begint met een algemene beschrijving van gebeurtenissen en thema's.

## Resultaten

### Portret 1: PLG in de lerarenopleiding

De deelnemers in deze PLG zijn minder positief (geworden) dan het directielid over de meerwaarde van de PLG en de meerwaarde die de PLG heeft in de ontwikkeling van het instituut. De directeur is gedurende de drie jaar positief over de PLG als professionaliseringsinstrument, zo blijkt uit de volgende uitspraak: *“Het bewustzijn dat er binnen het beroepsonderwijs breder gekeken en gedacht moet worden dan binnen de muren van de school; de dialoog op metaniveau over het (eigen) beroepsonderwijs en het besef bij docenten dat ze daadwerkelijk een bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskundige ontwikkelingen binnen de eigen organisatie.”*

Minder positief is men geworden over de PLG als geschikt instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren. De leden vonden het lastig om de taken en doelen van de PLG scherp te krijgen. Eén deelnemer reflecteerde: *“Het is complex om na te gaan wat onze taak is. Wat is onze gezamenlijke opdracht? Wat is onze visie? Er zijn gewoonweg teveel rollen, taken en processen die een rol spelen.”*

De leden van deze PLG participeerden dan ook in drie verschillende praktijken: 1) ontwikkeling van een opleidingstraject voor beginnende docenten, 2) professionaliseringsactiviteiten voor docenten in vmbo-scholen en 3) professionalisering van docentopleiders. Deelnemers gaven wel aan dat door participatie in de PLG de dialoog in de school over schoolontwikkeling is verbeterd. De volgende citaten illustreren het belang en de kracht van dialoog:

*“Het is telkens weer een valkuil om in het luisteren bevestiging te zoeken en in je eigen gedachtestroom verder te denken. Voor een PLG is het van groot belang dat er goed geluisterd wordt naar elkaar”* en *“Door samen te werken aan het te behalen resultaat, kunnen we zeggen dat er ook problemen worden opgelost”* (twee deelnemers PLG Lerarenopleiding).

Echter, de dialoog kwam nog niet volledig tot wasdom. Het volgende citaat van een andere deelnemer onderstreept dit: *“Er wordt collectief geleerd door gewoon het delen van ervaringen.”*

Het directielid speelde daarbij wel een belangrijke rol, zoals blijkt uit de reflectie van één deelnemer: *“Het directielid stimuleerde ons om concrete taken en thema’s te formuleren, zodat we ook gericht aan toepassing in de school konden werken. Helaas hebben we niet de mogelijkheid gehad dit grondig te doordenken en te bediscussieren in onze groep.”* Daarnaast gaven deelnemers aan dat zij op het gebied van onderzoek en methodologie nog inzichten en ervaring missen.

Gedurende de drie jaar zijn de leeractiviteiten van leden van de PLG steeds meer en nadrukkelijker gekoppeld aan het reguliere professionaliseringsbeleid van de schoolorganisatie. Deze koppeling vond voornamelijk aan het einde van het eerste jaar en aan het begin van het tweede jaar plaats. In deze PLG was men veel op zoek naar de identiteit van de PLG zelf, bijvoorbeeld omdat de opdracht en kaders voor de meeste leden onduidelijk bleven en er geen eigenaarschap ontstond. Eén deelnemer verwoordde deze spanning als volgt: *“Het is voor mij moeilijk om betekenisvol te leren in de PLG, omdat ik overlevingsgericht moet werken. Mijn energieniveau wordt steeds lager, voornamelijk veroorzaakt door een hoge werkdruk door het combineren van mijn reguliere werk en deelname aan de PLG.”* Hierdoor is men minder toegekomen aan de (externe) profilering.

**Door participatie in de PLG is de dialoog in de school over schoolontwikkeling verbeterd.**

Deelnemers verwachtten wel dat dit gaat plaatsvinden. Zo stelde één deelnemer: *“In het jaar na de PLG zullen andere docenten uit de organisatie zeker profiteren van de verkregen inzichten”* Echter, sommige deelnemers zijn meer sceptisch: *“Ik denk niet dat andere docenten in onze school kunnen profiteren van onze inzichten.”*

De leden gaven aan dat zij door participatie in de PLG voornamelijk geleerd hebben wat inzichten zijn over het vmbo-docent-vakmanschap en wat mogelijke opleidingsactiviteiten zijn. Het minst hebben ze geleerd over reflectieve vaardigheden en onderzoeksvaardigheden. De meerwaarde van de PLG werd voornamelijk (h-)erkend in de schoolorganisatie voor het genereren van algemene inzichten en niet zozeer voor de ontwikkeling van directe inzichten voor het lesgeven. Eén deelnemer verklaarde dit als volgt: *“Ik ben geen onderzoeker, en de manier waarop we dienen te werken in de PLG lijkt sterk op hoe onderzoekers werken. Maar het heeft ook te maken met een gebrek aan tijd waardoor ik niet echt de ruimte kan vrijmaken om te veranderen.”* Een andere deelnemer gaf aan dat zij vooral persoonlijke inzichten heeft ontwikkeld: *“Ik ben me nu meer bewust van het feit dat het belangrijk is om naar elkaar te luisteren en om echt wat te doen met elkaars ideeën en ervaringen.”* De PLG werd door het directielid dan ook voornamelijk gezien als professionaliseringsinstrument voor participerende leden in de context van de school, blijkend uit de volgende uitspraak: *“Het gaat er m.i. om dat professionals zelf werken aan kwaliteitsverbetering binnen de doelen van de organisatie.”* Dit blijkt ook uit de volgende expliciete opvatting of definitie van PLG: *“Een PLG is een groep mensen die gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor een belangrijk deel van de innovaties binnen hun school, mede omdat de deelnemers sterk gemotiveerd en gepassioneerd zijn om educatieve praktijken continu te verbeteren.”* Het directielid heeft wel ervaren dat minder duidelijk werd hoe er werd gewerkt en wat dat opleverde.

## Portret 2: PLG in het VMBO (1)

Zowel de deelnemers als het directielid hebben activiteiten ondernomen om deze PLG een goede en professionele uitstraling te geven en verankerd te krijgen in de school, zoals door presentaties in verschillende overleggen en op teamdagen. Belangrijk hierbij was de rol van de directeur. Deze zette de PLG bewust in als instrument voor schoolontwikkeling. Hierdoor werd de ontwikkeling betekenisvol voor de deelnemers aan de PLG, en ook voor de onderwijspraktijk en de schoolorganisatie. De achterliggende visie van het directielid was: *“Het is een andere benaderingswijze van knelpunten in het onderwijs. Je als team gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen voor innovatie”* Maar ook stelde hij: *“Inzichten van buiten de PLG dienen vertaald te worden in concrete educatieve praktijken, voordat de deelnemers in de PLG hiervan kunnen leren.”* Eén deelnemer gaf aan het einde van het project aan dat: *“Het geven van feedback als ‘critical friends’ aanzet tot kritische zelfreflectie.”* Er was bewust niet geanticipeerd op de wijze van leren in deze PLG en tot welke uitkomsten de PLG zou moeten komen. Zo lag de nadruk op samenwerken en uitwisselen van ervaringen en minder op samen reflecteren en oplossen van problemen. Men heeft in deze PLG het meest geleerd over zowel generieke als contextuele elementen van het vakmanschap van de vmbo-docent. De PLG heeft in mindere mate geleid tot verbeterde didactische inzichten, onderzoeksvaardigheden, professionele vaardigheden en inzichten in opleidingsmogelijkheden. Deelnemers voelden een spanning tussen beschikbare tijd en de projectdoelen, vooral

Er werd vooral informeel geleerd via samenwerking en het actief bijhouden van kennis.

wanneer het ging over samenwerken en het ontwikkelen van nieuwe producten. Een deelnemer verwoordt dit halverwege het project zo: *“Ik weet niet of ik wel blijf participeren in de PLG. Ik ben niet tevreden met mijn bijdrage, meer bovenal denk ik dat de PLG een inefficiënte manier van werken is. Vanwege een hoge werkdruk in mijn dagelijkse werk ervaar ik een hoop stress en ontevredenheid met de projectdoelen en bijbehorende organisatie.”* Na ongeveer één jaar werd er een koppeling gemaakt tussen de leeractiviteiten van leden van de PLG en het reguliere professionaliseringsbeleid van de schoolorganisatie. Zowel deelnemers als het directielid gaven aan beschikbare tijd als belemmerende factor te ervaren bij het gezamenlijk oplossen van problemen en bij ontwikkelvraagstukken. Dit noopte tot efficiënt werken, zoals blijkt uit de volgende uitspraak: *“Het werk wordt verdeeld. Ieder heeft een eigen taak, laten worden deze tot één geheel samengevoegd”* (deelnemers PLG VMBO 1).

In deze PLG werd drie jaar structureel gewerkt aan verankering in de schoolorganisatie en vergroting van de uitstraling. Men heeft dan ook een gedegen inzicht ontwikkeld in de inhoudelijke probleemstelling van het project. Deelnemers gaven aan dat dit een lastig proces was: *“Het blijft moeilijk om onszelf te positioneren in een steeds veranderende en praktijkgerichte context, wat bijvoorbeeld blijkt wanneer we gezamenlijke momenten zoeken voor overleg.”*

Er werden door zowel de leden als het directielid gedurende het project meer leeractiviteiten gerapporteerd, waardoor de evaluatie van de PLG positiever werd. Een deelnemer verwoordde dit als volgt: *“De gezamenlijke focus op het primaire proces van lesgeven verhoogde ons enthousiasme voor het verder doordenken van ideeën. Dit verhoogde ook onze motivatie om deel te nemen aan de PLG.”*

**Het leren in deze PLG kenmerkte zich vooral door informeel leren via samenwerking en het actief bijhouden van kennis.** De professionaliseringsactiviteiten werden in grote mate gefaciliteerd door aan te sluiten bij bestaand professionaliseringsbeleid in de school.

### Portret 3: PLG in het VMBO (2)

Zowel de deelnemers als het directielid vonden dat deze PLG een duidelijke positie heeft in de schoolorganisatie. Er is een expliciete koppeling met schoolontwikkelingsdoelen. **Leden gaven aan reflectieve, methodologische en professionele vaardigheden te hebben ontwikkeld, vooral door experimenteren met inzichten over het vakmanschap van de vmbo-docent.**

Ook heeft samenwerken aan taken, problemen en verhogen van de zichtbaarheid van de PLG hieraan bijgedragen. Eén deelnemer constateerde: *“Tijdens onze onderzoeksactiviteiten nemen we veel interviews af. De gehele PLG gebruikt nu eenzelfde format, natuurlijk met ruimte voor andere vragen. De terugkoppeling van deze ervaringen inspireert me.”* Het professionaliseringsbeleid in deze school had nog weinig oog voor externe cursussen en professionaliseringsinstrumenten zoals een persoonlijk ontwikkelingsplan. Hierdoor was *“... gezamenlijk reflecteren wel een punt van zorg. In onze bijeenkomsten is tot nu toe weinig tijd ingeruimd voor reflectie omdat vaak andere zaken voorrang behoeven, terwijl reflectie een wezenlijk onderdeel is”* (deelnemer PLG VMBO 2).

De leden van de PLG gaven aan dat de leeractiviteiten voorzichtig zijn verschoven van samen leren met collega's naar zelfreflectie en verbinden van activiteiten in de PLG met algemene onderwijsontwikkeling. Hiertoe werden voorzichtig meer reguliere professionaliseringsactiviteiten verbonden aan de specifieke activiteiten in de PLG. Eén deelnemer zegt

**Leden gaven aan reflectieve, methodologische en professionele vaardigheden te hebben ontwikkeld.**

hierover: "Ontwikkelde inzichten en producten worden geïmplementeerd en kwalitatief geëvalueerd door middel van praktijkgericht onderzoek." Andere docenten en de schoolorganisatie als geheel profiteerden van de opbrengsten van deze PLG, maar de bredere omgeving slechts in geringe mate, hoewel dat wel is toegenomen volgens leden en directielid. Het tijdsaspect werd door het directielid zo verwoord: "Zoeken is ook leren, maar het proces op zich kost al veel tijd, waardoor de inhoud wat op de achtergrond raakt."

Kenmerkend voor deze PLG was dat de deelnemers en het directielid in het begin al (zeer) hoge waarderingen uitten, zowel over de potentie als de leeropbrengsten ervan. De positieve evaluatie en het eigenaarschap van leden en het directielid hebben ervoor gezorgd dat de PLG zich heeft weten te handhaven in de dynamiek van de school.

#### Portret 4: PLG in het VMBO (3)

Bij deze PLG is een groot verschil tussen de percepties van deelnemers en die van het directielid. Het directielid, dat tijdens het onderzoek tijdelijk vervangen werd, bleef het belang van de PLG inzien en uitdragen, terwijl de deelnemers hier minder positief tegenaan zijn gaan kijken. Tijdens het eerste jaar waren de uitkomsten nog overwegend positief, maar in het tweede en derde jaar kwam de PLG alleen op het gebied van praktische vragen of problemen nog bij elkaar. Als gevolg hiervan bleven de leeropbrengsten voor deelnemers, de schoolorganisatie en derden achter bij de intenties en doelen. Ook was de samenwerking tussen de deelnemers onevenwichtig. Zo trokken twee deelnemers sterk naar elkaar toe, waarbij ze met andere deelnemers minder samenwerkten: "Ik werk vooral samen met één collega. Wij delen onze gedachten en ideeën. Na elke bijeenkomst maken wij een product waar we beiden achter staan." Algemeen werd erkend dat de vorming van een PLG tijdsintensief is en dat de tijdelijke afwezigheid van de directie niet heeft bijgedragen aan dat proces. Eén deelnemer zegt hierover: "Het kostte ons relatief veel tijd om een PLG te vormen. Dit werd vooral veroorzaakt door de absentie van de manager. Maar ook een gebrek aan een helder beeld van de taken en onze rollen speelde hierbij een rol." Er was in de schoolorganisatie sprake van een hoge waardering voor de PLG als professionaliseringsinstrument. Het directielid zei hier in het begin van de PLG over: "De deelnemers zijn op een onderzoekende wijze professioneel bezig in de organisatie en zijn in staat zakelijker te functioneren, wat tevens leidt tot individuele verrijking." Echter, deze verwachting is door het directielid gedurende het traject naar beneden bijgesteld. Het directielid zei bijvoorbeeld: "Ik weet niet of een PLG een instrument is om de afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren." Een deelnemer bevestigde deze spanning: "De PLG is niet zonder meer een geschikt instrument voor professionalisering, door de schoolleiding moet wel nagedacht worden over de inrichting ervan." De mate van samenwerking en gezamenlijke reflectie door leden in de PLG is gedurende het project afgenomen. Dit werd bevestigd door één deelnemer: "Reflectie en feedback namen af gedurende het project. Dit werd mede veroorzaakt door een gebrek aan ervaring met kritische reflectie en mogelijk ook door een gebrek aan adequate begeleiding bij het leren reflecteren." Een andere deelnemer verwoordde de consequentie hiervan: "Ik werk nu alleen samen met één collega. Wij delen onze ervaringen. Na elke gezamenlijke bijeenkomst maken we een document waarin we onze reflecties expliciteren." Weer een andere deelnemer gaf een andere spanning weer, namelijk tussen de verwachte manier van werken in de PLG en zijn expertise: "We hebben allen weinig ervaring met praktijkgericht onderzoek en ontwerpgericht werken. Dit vereist een hele andere manier van werken en eigenlijk ook een aanpassing van wie we zijn. Dat vergt een hoop tijd."



In het begin hebben leden veel geleerd over het ontwikkelen van generieke en contextuele inzichten over het vakmanschap van de vmbo-docent. Dit heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden. De opbrengsten voor derden zijn in het begin nog niet duidelijk en expliciet. Het tijdelijke directielid zegt hierover: *“Er zijn nog geen beleidsmatige stappen gezet om andere docenten te laten profiteren van de verkregen inzichten.”* Eén deelnemer bevestigde deze meer interne oriëntatie in het eerste jaar als volgt: *“Wanneer we rondlopen in het duister over hoe projectdoelen te bereiken dan praten we met elkaar tot we het licht weer zien.”* Dit leidde tot collectieve reflectie. Zo stelde één van de deelnemers: *“Steeds weer vragen we ons af of we kunnen onderbouwen wat we aan het doen zijn. Als één van ons twijfelt, stelt hij/zij dat ter discussie en wordt het onderwerp uitvoerig besproken. Zo blijven we alert.”*

## Conclusies en Discussie

### Algemene conclusies

De voornaamste conclusie is dat **PLG's als professionaliseringsinstrument potentie hebben om bij te dragen aan schoolontwikkeling.** Concluderend kan gesteld worden dat PLG 2 het meest tot zijn recht kwam gedurende de drie projectjaren. Dit werd mede veroorzaakt doordat het directielid gedurende het gehele project actief en betrokken was. Verder stimuleerde gezamenlijke uitwisseling van ideeën en profilering binnen de school voor constructieve input. De PLG 1 kende een goede start, maar kon dit niet doorzetten. Het directielid werd halverwege het project meer actief betrokken, terwijl de PLG meer productgericht ging werken. Het eigenaarschap van de leden nam langzaam af. PLG 3 en vooral PLG 4 vertoonden steeds minder kenmerken van een PLG. PLG 3 heeft uiteindelijk een aantal opbrengsten opgeleverd, maar dit was voornamelijk te danken aan de inzet van enkele leden. Er was daardoor sprake van fragmentatie: leden waren nauwelijks meer op de hoogte van ontwikkelingen. Bij PLG 4 speelde vooral de wisseling in de aansturing een belangrijke rol. Er werd nauwelijks meer collectief geleerd en de positionering van de PLG in de school bleef onduidelijk.

**PLG's als professionaliseringsinstrument hebben potentie om bij te dragen aan schoolontwikkeling.**

### De zeven factoren nader bekeken

We concluderen dat een geheel van factoren het functioneren van PLG's in scholen beïnvloedt. **De portretten geven inzicht in zeven factoren: taakperceptie, groepssamenstelling, spanningen, positionering in de school, leeractiviteiten, externaliseren en eigenaarschap.** Taakperceptie en eigenaarschap zijn meer affectieve factoren op het niveau van de leden van een PLG. De groepssamenstelling en de formele taakafbakening zijn kenmerken van de PLG zelf, terwijl spanningen, leeractiviteiten en externaliseren factoren zijn die betrekking hebben op de interactie tussen leden onderling of tussen leden en andere actoren in de school. We willen overigens niet pretenderen dat dit de enige factoren zijn of dat deze factoren in verschillende contexten eenzelfde uitwerking hebben. Door de uiteenzetting met deze factoren is het beter mogelijk om vanuit een gemeenschappelijk vertrekpunt naar schoolspecifieke uitwerkingen te zoeken (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

De zeven factoren manifesteren zich in het functioneren van de vier geobserveerde PLG's op verschillende wijze. **Taakperceptie heeft bijvoorbeeld betrekking op de mate waarin deelnemers de taken en doelen van de PLG helder genoeg vinden om concreet te kunnen werken.** In onze studie verschilde dit sterk per PLG, en duurde de verduidelijking van de taken een half jaar (PLG 1) tot een jaar of langer (PLG 4). De deelnemers van PLG 2 en 3 lieten zien dat verduidelijken van taken tot verhoging van motivatie en reflectie kan leiden. **Wijzigingen in de groepssamenstelling had in sommige PLG's een positief effect; in andere werkte het juist contraproductief.** Een positief effect was bijvoorbeeld de frisse blik en actieve rol die een nieuwe manager meebracht (PLG 1). Een minder positief effect was bijvoorbeeld het wegval- len van een betrokken directielid, waardoor de zichtbaarheid in de school afnam (PLG 2). **De spanningen** die we zijn tegengekomen zijn velerlei van aard. Zo zagen we spanningen tussen participatie in de PLG en reguliere taken, tussen expertise van deelnemers en de onderzoeksmatige manier van werken in een PLG, tussen deelnemers en directieleden, tussen persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling en tussen opbrengsten en de meer- waarde daarvan voor de school. **De positionering** in de school was voor alle PLG's een behoorlijke uitdaging en lukte maar gedeeltelijk. **Een actieve rol** van de directieleden was van belang, maar ook de mate waarin de PLG erin slaagde ontwikkelde inzichten te externa- liseren. We troffen **verschillende leeractiviteiten** aan, waarvan professionele dialoog en geza- menlijke problemen oplossen de belangrijkste waren. **Ten slotte is eigenaarschap van zowel deelnemers als directieleden van belang gebleken, omdat hier een sterk motiverend effect vanuit gaat.** Het eigenaarschap van leden in bijvoorbeeld PLG 1 en 3 nam gedurende het project af. Ondanks dat eigenaarschap een veelgebruikte en algemene term is, blijkt uit onderzoek dat het een belangrijke rol speelt bij het slagen van innovaties in scholen. Wij vatten het hier op als een positief gevoel, gericht op een bepaalde activiteit zoals een PLG, dat zich in de tijd kan ontwikkelen en dat samenhangt met de motivatie en inzet van docen- ten (Pierce, Kostova, & Dirks, 2003). Zo toonden Ketelaar, Beijsaard, Boshuizen en Den Brok (2012) aan dat eigenaarschap sterk samenhangt met gevoel van controle en competentie tijdens professionaliseringsactiviteiten, en dat dit van persoon tot persoon kan verschillen. Voor PLG's in scholen betekent dit dat eigenaarschap kan ontwikkelen en samenhangt met de mate waarin docenten persoonlijk betekenis kunnen geven aan inhoud en werkwijzen.

Het bleek dat veranderingen in de samenstelling van de PLG en de perceptie van docenten van de opdracht van de PLG zowel positieve als negatieve gevolgen had voor de mate van collectief leren. We zagen dat sommige directieleden de deelnemers en de PLG meer ruimte gaven om te leren en professionaliseren. Sommige directieleden creëerden ook ruimte voor de deelnemers, soms door fysiek tijd vrij te maken of door zelf activiteiten te initiëren. Onze resultaten laten zien dat docenten die professionele ruimte krijgen deze ook daadwerkelijk benutten en dat er dan mogelijkheden ontstaan voor collectieve kennisontwikkeling, reflectie en feedback (Kessels, 2012). Wanneer docenten weinig vrijheidsgraden zagen in de opdracht, zette dit in mindere mate aan tot collectief leren. Verder onderzoek kan ingaan op de delicate balans tussen het ruimte krijgen en het creëren van ruimte, voor optimale collectieve leer- processen- en uitkomsten.

**Hoe een factor het functioneren van een PLG beïnvloedt is context- en tijdafhankelijk.** Zo blijkt dat veranderingen in de samenstelling van PLG's zowel collectief leren kan belemmeren als bevorderen, afhankelijk van de aard en oorzaak danwel het moment van een verandering.

De tijdsfactor lijkt een clichématige uitkomst, maar onze resultaten laten zien dat in drie jaar de PLG's zich vooralsnog grotendeels intern hebben geprofileerd. Ook was er een opstartjaar nodig om bekend te geraken met opdracht en taken en om aan groepsvorming te werken. Brouwer et al. (2012b) toonden al aan dat PLG's langer dan één jaar nodig hebben om een duidelijke taak en positie te ontwikkelen. DuFour (2004) gaf de conservatieve aard van veel scholen hiervoor als mogelijke verklaring. Zo dient er dus ook voldoende tijd te worden gegeven aan externe profilering (binnen en/of buiten de school) en zichtbaarheid, zodat feedback en reflectie op gang komen. Externaliseren wordt opgevat als de transformatie van impliciete kennis naar expliciete kennis (Linde, 2001). Van de vier kennisontwikkelingsprocessen die in navolging van Nonaka en Takeuchi (1995) vaak worden onderscheiden, is externaliseren cruciaal maar ook het meest lastig (vergelijk ook Van den Berg & Kwakman, 2004). Externaliseren gebeurt enerzijds via sociale interactie (Brown & Duguid, 1996) en anderzijds door het interpreteren en begrijpen van ervaringen (Hindin et al., 2007). Dit kan bijdragen aan collectief leren omdat de betekenis van de geëxpliciteerde kennis voor het grotere geheel nader geanalyseerd wordt.

### **Verduurzaming**

Het vergroten van de duurzaamheid van PLG's in scholen lijkt te vragen om zowel een faciliterende organisatiecontext als om adequate inhoudelijke en procesmatige begeleiding. Draagvlak en actieve ondersteuning vanuit schoolleiding en eigenaarschap van docenten zijn belangrijk bij het functioneren van PLG's in scholen zodat participatie van docenten in PLG's daadwerkelijk kan leiden tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In twee van de vier PLG's veranderde de samenstelling dusdanig dat de continuïteit in de collectieve leerprocessen niet gewaarborgd kon worden. Uiteindelijk bleek over de jaren heen een (gedeelde) leercultuur en het positioneren van een PLG in de school (sterk) positief bij te dragen aan collectieve leeruitkomsten. Wat betreft de begeleiding is een 'externe' prikkel gewenst die het proces op gang brengt maar de regie niet overneemt. In onze studie bleken de participerende onderzoekers deze rol te vervullen. Overigens was dat vooral het geval bij de vmbo-scholen waar de participerende onderzoeker van buiten kwam; bij de lerarenopleiding was de interventie van de participerende onderzoeker die uit de interne geledingen afkomstig was, minder krachtig. Cruciaal was vervolgens de geleidelijke terugtrekking van de participerende onderzoeker zodat het noodzakelijke eigenaarschap bij de betrokkenen zelf ontstond (zie ook De Bruijn, 2008). Dit komt overeen met eerder onderzoek naar dergelijke innovatieprocessen (zie bijvoorbeeld Van den Berg & Geurts, 2007). Zij onderscheiden vijf sleutelfactoren tot succesvolle innovaties in scholen: 1) helder eigenaarschap zorgt ervoor dat leerervaringen die in een innovatieproject worden opgedaan relevant zijn voor de betrokken organisaties en dat er iets mee wordt gedaan, 2) een inspirerend concept levert leercontext en leervragen en daagt uit tot leren en reflectie op ervaringen, 3) een professionele aanpak creëert een krachtige leeromgeving waardoor leerprocessen kunnen plaatsvinden en schetst de noodzakelijke randvoorwaarden en condities om te kunnen leren van de innovatie, 4) aan de hand van duidelijke resultaten kan gespiegeld worden hoe het staat met de voortgang en resultaten van de innovatie en 5) expliciet leren levert inzicht op in welke interventies bijdragen aan resultaten en effecten en hoe het proces van denken, doen, beslissen verloopt.

Ons onderzoek bevestigt dit, maar nuanceert en vult ook aan door de aandacht voor professionele ruimte en de spanningen die leren en professionaliseren in een PLG kan veroorzaken.

## **Reflecties en aanbevelingen**

In dit onderzoek is gewerkt met hogeschooldocenten/lerarenopleiders die getraind en begeleid werden in het uitvoeren van participatief onderzoek in een praktijksituatie. Hiermee sluit dit onderzoek aan bij actuele ontwikkelingen en discussies waarin steeds vaker de onderzoekende rol en houding van lerarenopleiders wordt benadrukt als professioneel kenmerk. De participerende onderzoekers gaven ons gedetailleerde en authentieke informatie over de inrichting van de PLG en hoe deze zich ontwikkelde in de tijd en in de context van specifieke scholen. De uitdaging was om zowel de voortgang van de PLG als het belang van het onderzoek niet uit het oog te verliezen. Participerende onderzoekers die zich voornamelijk als lid van de PLG positioneerden hadden meer moeite om systematisch te rapporteren en boven de eigen PLG uit te stijgen ten behoeve van het onderzoek, terwijl onderzoekers met een sterke gerichtheid op onderzoek meer moeite hadden om genuanceerd, concreet en authentiek op de PLG te reflecteren omdat zij minder voeling met de praktijk hadden. Meer aandacht zou daarom besteed kunnen worden aan de training en begeleiding van participerende onderzoekers in PLG's.

Deze studie laat in het midden hoe de zeven factoren precies met elkaar samenhangen en welke (combinatie van) factoren het meest verklaart van het functioneren van PLG's en uiteindelijk schoolontwikkeling. We zien indicaties voor relaties tussen taakpercepties en eigenaarschap en tussen eigenaarschap en externaliseren. Hoe duidelijker de taken en opdrachten van de PLG voor een deelnemer zijn, hoe groter de kans op eigenaarschap. En: hoe sterker het eigenaarschap, hoe groter de kans dat ontwikkelde inzichten geëxternaliseerd worden in de school. Ook moet nog meer inzicht verkregen worden in de manier waarop de factoren het functioneren van PLG's beïnvloeden. Uit onze resultaten blijkt bijvoorbeeld dat ondersteuning en begeleiding van directieleden soms wel en soms ook niet leiden tot collectieve leerprocessen en uitkomsten. Ook lijkt een steeds wisselende samenstelling van de PLG niet bevorderlijk voor collectieve leerprocessen- en uitkomsten. Dergelijke uitkomsten kunnen verder geëxploreerd worden door bijvoorbeeld deelnemers expliciet te vragen naar de gepercipieerde groeps potentie en psychologische veiligheid. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat deze percepties een belangrijke rol spelen bij de duurzame organisatie van PLG's (Dochy, Moerkerke, en Segers, 1999). Opvallend was dat sommige deelnemers en directieleden de opbrengsten minder waardevol gingen vinden. De vraag is of dit te maken heeft met een daadwerkelijke afname van collectieve leeropbrengsten, of dat men een steeds realistischer beeld ontwikkelde over wat een PLG is (en wat niet). Gericht onderzoek, bijvoorbeeld met semigestructureerde interviews inclusief een 'storyline', kan inzicht verschaffen in hoe deze percepties veranderen in de tijd. Schoolontwikkeling kan in vervolgonderzoek verder worden verkend in termen van bijvoorbeeld veranderende docentcognities, aangepast docentgedrag en leerervaringen cq leerresultaten van leerlingen (Pehmer, Gröschner, & Seidel, 2015).

Ten slotte: de resultaten van dit onderzoek impliceren dat PLG's zich in de schoolorganisatie expliciet moeten profileren. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat er zowel binnen de PLG als binnen de schoolorganisatie voldoende professionele ruimte wordt ervaren en gecreëerd om zowel aan professionele- als aan schoolontwikkeling te werken (Kessels, 2012).

Hierbij spelen docenten, begeleiders van PLG's en schoolleiders een belangrijke rol, omdat zij kunnen 'onderhandelen' over de professionele ruimte die een docent of een PLG krijgt, gezien de opdracht (DeRue & Ashfort, 2010). Belangrijk daarbij is om gezamenlijk, dat wil zeggen zowel intern als extern, te duiden en de definiëren wat een PLG is (en wat niet), wat de doelen zijn en wat de verwachte opbrengst moet zijn.

## Referenties

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. van der (2012). An expert study on a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research, 15*, 345-361.
- Berg, E. van den, & Kwakman, K. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(3) 6-12.
- Bowen, A.B., (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods, 5*, 1-8.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, P. R. J. (2012a). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration, 50*, 346-364.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, P.R.J. (2012b). Community development in de the school workplace. *International Journal of School Management, 26*, 403-418.
- Brown, J.S., & Duguid P. (1996). Organisational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: M.D. Cohen, & L.S. Sproull (Eds.), *Organisational learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1992). Communities for teacher research: Fringe or forefront? *American Journal of Education, 100*, 298-325.
- Berg, J., van den, & Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren: vijf sleutels voor succes. Product van de kenniskring Lerende Organisatie in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004*. CINOP, 's-Hertogenbosch, ISBN 978-90-5003-523-1.
- Bruijn, E. de (2008). *Leren en opleiden in transitie. Naar adaptief beroepsonderwijs*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Faculteit Educatie.
- DeRue, D.S., & Ashford, S.J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review, 35*, 627-647.
- Dochy, F., Moerkerke, G., & Segers, M. (1999). The effect of prior knowledge on learning in educational practice: Studies using prior knowledge state assessment. *Evaluation & Research in Education, 13*, 114-131.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership, 61*, 6-11.
- Enthoven, M., & Bruijn, E. de (2010). Beyond Locality: the creation of public practice based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. (Essay Review) *Educational Action Research Journal, 18*, 273-289.
- Garavan, T.N., & McCarty, A. (2008). Collective Learning Processes and Human Resource development. *Advances in Developing Human Resources, 10*, 451-479.
- Hildreth, P., Kimble, C., & Wright, P. (2000). Community of Practice in the distributed international environment. *Journal of Knowledge Management, 4*, 24-38.
- Hindin, A., Morocco, C.C., Mott, E.A., & Aguilar, C.M. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*, 349-376.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 9*, 133-145.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurale Rede. Heerlen: Open Universiteit,
- Ketelaar, E., Beijgaard, D., Boshuizen, H.P.A., & Den Brok, P.J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education, 28*, 273-282.

- Linde, C. (2001). Narrative and social tacit knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5, 160-170.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Development*, 22, 121-148.
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., Laat, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 5, 298-312.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company; How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York, NY.
- Pehmer, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119.
- Pierce, J.L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7, 84-107.
- Riel, M., & Polin, L. (2004). *Online learning communities: Common ground and critical differences in designing technical environments*. Barab, S., Kling, R. & Gray, B. (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, pp.16-50, Cambridge University Press.
- Sigurdardóttir, A.K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 395-412.
- Stoll, L., Bolam, R., McHanon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

## Bijlage 1 - Observatieformulier participierend onderzoek

| Concepten   | Observaties | Motivatie | Bronnen <sup>a</sup> |
|---|-------------|-----------|----------------------|
| Groepskenmerken   |             |           |                      |
| Collectieve leerprocessen   |             |           |                      |
| Collectieve leeropbrengsten   |             |           |                      |
| <b>Algemene vragen</b>  |             |           |                      |
| 1. Beschrijf op welke manier deze PLG in de afgelopen periode collectief heeft geleerd.                     |             |           |                      |
| 2. Hoe verliep het proces van participatief onderzoek?  |             |           |                      |
| 3. Beschrijf in eigen woorden de manier waarop de leden op dit moment samenwerken.                          |             |           |                      |
| 4. Wat is de belangrijkste opbrengst van deze PLG op dit moment?  |             |           |                      |
| 5. Indien je andere observaties hebt die je in dit formulier niet hebt kunnen plaatsen, welke zijn dat dan? |             |           |                      |

a. Primaire bronnen voor de participerende onderzoekers waren zowel direct als indirect van aard, zoals rapportages, notulen, het bijwonen van bijeenkomsten, producten, presentaties, communicatie via email of informele gesprekken met leden.

## Bijlage 2 - Vragenlijst voor deelnemers en directieleden

### A. Open vragen

Zou u kunnen aangeven in welke mate sprake is van de volgende activiteiten in uw professionele leergemeenschap (in volgorde van weinig sprake van (1) naar heel veel sprake van (5))?

|  | Score 1 t/m 5 |
|--|---------------|
| 1.1 Het uitwisselen van ervaringen                     |               |
| 1.2 Samenwerken  |               |
| 1.3 Gezamenlijk reflecteren (bezinning op wat we doen) |               |
| 1.4 Het oplossen van problemen                         |               |

1. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw PLG *ervaringen worden uitgewisseld*.
2. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in de PLG door de leden *wordt samengewerkt*.
3. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw PLG *collectief wordt gereflecteerd*.
4. Beschrijf hieronder een voorbeeld dat volgens u illustratief is voor de wijze waarop er in uw PLG problemen *worden opgelost*.

### B. Stellingen

Het volgende blokje vragen gaat over de leeropbrengsten van de PLG. We vragen u aan te geven welke inzichten en vaardigheden de participatie in de PLG bij u hebben ontwikkeld. Kunt u van de volgende leeropbrengsten aangeven in welke mate u deze hebt verkregen/ontwikkeld door de participatie in de PLG (waarbij 1 betekent in zeer geringe mate en 5 betekent in zeer grote mate). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

Vervolg bijlage 2

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | toelichting |
|--|---|---|---|---|---|-------------|
| 6.1 Inzichten mbt generieke elementen vmbo-vakmanschap             |   |   |   |   |   |             |
| 6.2 Inzichten mbt contextspecifieke elementen van vmbo-vakmanschap |   |   |   |   |   |             |
| 6.3 Verbeterde didactische inzichten                               |   |   |   |   |   |             |
| 6.4 Inzichten over mogelijke opleidingsactiviteiten                |   |   |   |   |   |             |
| 6.5 Reflectieve vaardigheden                                       |   |   |   |   |   |             |
| 6.6 Onderzoeksvaardigheden   |   |   |   |   |   |             |
| 6.7 Professionele vaardigheden                                     |   |   |   |   |   |             |
| 6.8 Anders, namelijk:  |   |   |   |   |   |             |

Kunt u aangeven in welke mate er volgens u sprake is van de volgende leeropbrengsten voor derden (waarbij 1 betekent in zeer geringe mate en 5 betekent in zeer grote mate). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | toelichting |
|---|---|---|---|---|---|-------------|
| 7.1 De andere docenten uit de school profiteren op dit moment van de verkregen inzichten                        |   |   |   |   |   |             |
| 7.2 De leerlingen/ studenten profiteren op dit moment van de verkregen inzichten                                |   |   |   |   |   |             |
| 7.3 De kwaliteit van het onderwijs wordt op dit moment beïnvloed door de verkregen inzichten van de PLC         |   |   |   |   |   |             |
| 7.4 De schoolorganisatie profiteert op dit moment van de verkregen inzichten                                    |   |   |   |   |   |             |
| 7.5 De omgeving (bedrijven, instellingen, de buurt) profiteert op dit moment van het werk/inzichten van de PLC? |   |   |   |   |   |             |

Een van de achterliggende ideeën om PLC'en in te richten is dat deze kunnen bijdragen aan de professionalisering van de leden van de PLC evenals aan de professionalisering van de schoolorganisatie. Onderstaande vragen hebben hier betrekking op. Kunt u van de volgende stellingen aangeven in hoeverre u het hiermee eens bent (op een schaal van 1 tot 5 waarbij 1 betekent dat u het er helemaal mee oneens bent en 5 betekent dat u het er helemaal mee eens bent). De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | toelichting |
|---|---|---|---|---|---|-------------|
| 8.1 De PLC waarin ik participeer is als professionaliseringsinstrument te beschouwen voor de huidige deelnemers   |   |   |   |   |   |             |
| 8.2 De PLC waarin ik participeer is een geschikt professionaliseringsinstrument   |   |   |   |   |   |             |
| 8.3 De PLC waarin ik participeer is geschikt als een instrument om de dialoog tussen individuele docenten en het management te verbeteren                             |   |   |   |   |   |             |
| 8.4 De PLC waarin ik participeer is geschikt als een instrument om afstemming tussen professionalisering van individuele docenten en schoolontwikkeling te verbeteren |   |   |   |   |   |             |
| 8.5 De PLC zou in de toekomst een vaste plek in het beleid en organisatie van de school moeten krijgen  |   |   |   |   |   |             |



Vervolg bijlage 2

Tot slot zijn we geïnteresseerd in de reguliere leeractiviteiten die u al dan niet onderneemt. Zou u van devolgende leeractiviteiten kunnen aangeven in hoeverre u deze activiteiten onderneemt (waarbij 1 betekent zelden tot nooit, 2 af en toe, 3 geregeld, 4 veelvuldig, 5 heel vaak/altijd) De laatste kolom kunt u gebruiken voor een eventuele toelichting op uw antwoord.

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | toelichting |
|--|---|---|---|---|---|-------------|
| 9.1 Deelname aan cursussen en/of training                  |   |   |   |   |   |             |
| 9.2 Bijhouden van onderwijsontwikkelingen                  |   |   |   |   |   |             |
| 9.3 Bijhouden van professionele literatuur                 |   |   |   |   |   |             |
| 9.4 Gebruik van Internet als bron van professionele kennis |   |   |   |   |   |             |
| 9.5 Krant bijhouden  |   |   |   |   |   |             |
| 9.6 Experimenteren met lesmethoden                         |   |   |   |   |   |             |
| 9.7 Experimenteren met vakmanschap elementen               |   |   |   |   |   |             |
| 9.8 Toepassen van nieuwe vakinhoudelijke inzichten         |   |   |   |   |   |             |
| 9.9 Branche-kennis vertalen in lesmateriaal                |   |   |   |   |   |             |
| 9.10 Collegiaal overleg                                    |   |   |   |   |   |             |
| 9.11 Zelfreflectie   |   |   |   |   |   |             |
| 9.12 Coaching van collega's ontvangen                      |   |   |   |   |   |             |
| 9.13 Coaching aan collega's geven                          |   |   |   |   |   |             |
| 9.14 Feedback van leerlingen/ studenten ontvangen          |   |   |   |   |   |             |
| 9.15 Samenwerken met collega's in projecten                |   |   |   |   |   |             |
| 9.16 Uitwisseling van ideeën met collega's                 |   |   |   |   |   |             |
| 9.17 Doorontwikkeling van oplossingen                      |   |   |   |   |   |             |
| 9.18 Anders, namelijk:                                     |   |   |   |   |   |             |

**Hartelijk dank voor het invullen!**

