

Schoolleiding en CoP stimuleren de ontwikkeling van de Professionele LeerGemeenschap

Paul Hennissen & Rick Kierkels, de Nieuwste Pabo Sittard

Samenvatting | *Elke school wil optimaal presterende leerlingen in de breedste zin van het woord. De belangrijkste schoolfactor die het leren van leerlingen beïnvloedt, is de leerkracht, wiens kennis, vaardigheden en leervermogen van cruciaal belang zijn voor de prestaties van de leerlingen. Een school als professionele leergemeenschap versterkt het leren van de leerling door systematisch de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteiten van de leerkracht te versterken. Dit onderzoek laat zien op welke wijze basisscholen zich ontwikkelen als professionele leergemeenschap en hoe de schoolleiding en een Community of Practice in de basisschool beide een bijdrage leveren aan het lerend vermogen van leerkrachten.*

Inleiding

De kern van het onderwijs bestaat uit het stimuleren van leerprocessen en leren van leerlingen. Verbeteren van het leren van leerlingen is in hoge mate afhankelijk van het leren van (aanstaande) leerkrachten (Castelijns, Koster, & Vermeulen, 2009). Als de kwaliteit van de leraar er toe doet, is de vraag hoe deze het beste ontwikkeld kan worden en welke rol scholing daarin vervult.

Eenzijds wijst recent onderzoek uit dat het scholen van leerkrachten 'Voor de Praktijk' niet vanzelfsprekend leidt tot koppeling van de geleerde theorie aan de onderwijspraktijk (Korthagen, 2010; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007) en dat transfer van het geleerde naar de werkvloer tekort schiet (Burke & Baldwin, 1999). De geringe transfer wordt veroorzaakt door deskundigheidsbevordering die veelal niet op de werkplek is gesitueerd en niet direct gericht is op de specifieke problematiek in de eigen lespraktijk (Admiraal, Lockhorst, & Van der Pol, 2012; Van Veen et al., 2010). Anderzijds blijkt uit onderzoek dat leerkrachten die individueel of collectief hun eigen praktijk onderzoeken en verbeteren, direct bijdragen aan het verbeteren van het leren van leerlingen (Hennissen, 2011; Timperley et al, 2007), en op die manier kennis vergaren 'Van de Praktijk' (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Het concept van een professionele leergemeenschap (PLG) leent zich ertoe om in de school leerkrachten de kans te bieden om individueel en collectief te professionaliseren en direct het leren van leerlingen te verbeteren. Binnen scholen kan op verschillende wijze vormgegeven worden aan de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap. Enerzijds kan dit door de schoolleiding vanuit een organisatieperspectief door te werken aan de cultuur, structuur en het leiderschap (Verbiest, 2012). Anderzijds kan dit vanuit collectieve leerprocessen van leerkrachten zelf, als een groep binnen een school de gelegenheid krijgt om de praktijk van het handelen binnen de school te onderzoeken en verbeteren. Zo een groep wordt veelal een Community of Practice genoemd (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

In dit onderzoeksproject staat het versterken van de PLG centraal zowel vanuit de schoolleiding als vanuit een Community of Practice, beide interveniëren in de school.

Theoretische onderbouwing

Een eerste belangrijke vraag in de ontwikkeling van leraren op de werkplek van de school is: 'Wanneer is professionaliseren van leraren effectief?'

Op basis van reviewstudies naar effectieve vormen van scholing voor leerkrachten stelt Hennissen (2011) dat professionalisering effectief is als deze direct gekoppeld is aan het leren op de werkplek van de school; als de focus het verbeteren van resultaten bij leerlingen is en als de inhoud betrekking heeft op de dagelijkse inhoud. Andere factoren die effectiviteit bevorderen zijn het koppelen van relevante theorie aan de praktijk, actieve betrokkenheid van de lerende zelf en leren in een collectief teamverband. Met name collectieve leerprocessen ondersteunen het leren, omdat het kritisch bevragen van elkaars vaak impliciete kennis helpt om onderliggend gedrag bespreekbaar te maken en vervolgens aan te passen (Verbiest, 2012). Ten slotte is gedeeld leiderschap van belang, dat zorgt voor draagvlak en gedeelde verantwoordelijkheid. Een voorbeeldrol is weggelegd voor de schoolleider, die direct invloed uitoefent op de mogelijkheden om te experimenteren en het bieden van adequate ondersteuning. Gebaseerd op deze factoren is in elke school die betrokken is bij dit onderzoek een Community of Practice (CoP) ingericht, een groep die systematisch onderzoek verricht naar een kernthema van de school met als doel om verbeteringen voor leerlingen te realiseren (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

Welke interventies beïnvloeden het leren van leerkrachten binnen PLG's?

De tweede belangrijke vraag is 'Hoe kunnen vormen van professionalisering die voldoen aan de genoemde eisen, het beste worden ondersteund?'

Een *Professionele Leergemeenschap* (PLG) is gericht op het ondersteunen van het individuele en collectieve leren in een school (Hord, 1997; Verbiest, 2012). In een PLG ondersteunt de schoolleiding individuele en collectieve leerprocessen (Hennissen, 2011). Naarmate scholen zich sterker ontwikkeld hebben als PLG, is er sprake van een krachtig leerklimaat en zijn de mogelijkheden voor CoPs om zichzelf te sturen en de kans op positieve resultaten van leerlingen groter (Vescio, Adams, & Ross, 2008). Aan de andere kant beïnvloeden groepen binnen scholen, zoals CoPs, op hun beurt ook de professionele leergemeenschap van de school via specifieke interventies, onder andere die interventies die gericht zijn op het hele team. Het is een wederkerig proces.

Als uitgangspunt voor de beschrijving van een PLG nemen we het kader van Mitchell en Sackney (2000). Zij benoemen drie capaciteiten van een professionele leergemeenschap: de persoonlijke, de interpersoonlijke en de organisatorische. Elke capaciteit is onderverdeeld in enkele dimensies, zoals terug te zien is in Tabel 1. Over de ontwikkeling van PLG's en hoe deze te ondersteunen, is weinig bekend. Ondanks bewijs voor het feit dat de schoolleiding een centrale rol speelt in de ontwikkeling van leerprocessen binnen de school (Hord, 2004) blijft het onduidelijk welke interventies het leren van de leerkrachten binnen PLG's beïnvloeden (Verbiest, 2011). Conform Hall en Hord (2006) definiëren we een *interventie* als een geplande activiteit of een ongeplande gebeurtenis die (positief of negatief) individuen beïnvloedt in een veranderingsproces. Het inrichten van een CoP in een school is een bewuste interventie met als doel om collectief leren te stimuleren en leerkrachten te ondersteunen in hun verdere professionele ontwikkeling. Over de invloed van specifieke interventies die vanuit de CoP op de hele leergemeenschap uitgaat, is nog weinig bekend.

Tabel 1

Kenmerken van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2008)

Capaciteit	Dimensie	Toelichting
Persoonlijke capaciteit (PC)	Reflecteren	Leerkrachten onderzoeken al reflecterend hun handelen en streven naar verbetering ervan, om zo het leren van leerlingen te verbeteren.
	Kennis gebruiken	Leerkrachten maken gebruik van wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden in het verbreden van hun kennis.
Interpersoonlijke capaciteit (IPC)	Gemeenschappelijke visie	Een gedeelde schoolvisie die gericht is op het verbeteren van het leren door leerlingen.
	Collectief leren	Teamleden evalueren samen en werken samen in het verbeteren van het leren van leerlingen en het oplossen van problemen.
Organisatorische capaciteit (OC)	Structuur	Er zijn mogelijkheden (organisatorisch, financieel) die leerkrachten in staat stellen te onderzoeken en individueel en samen te leren.
	Cultuur	De schoolcultuur getuigt van respect, vertrouwen en positief zorgende relaties, en focust op kritisch onderzoeken en verbeteren.
	Leiderschap	De schoolleiding deelt invloed en autoriteit, en ondersteunt en stimuleert leerkrachten.

Het doel van het project is om leerkrachten effectief te professionaliseren door het versterken van dimensies van een professionele leergemeenschap. Specifieke interventies vanuit enerzijds de schoolleiding en anderzijds de CoP leveren een bijdrage aan het versterken van deze PLG-dimensies. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- ▶ In welke mate vinden er verschuivingen plaats op de zeven PLG-dimensies.
- ▶ Welke interventies dragen bij aan de verschuivingen van de PLG-dimensies
 - a. vanuit het niveau van de schoolleiding,
 - b. vanuit het niveau van de CoP-groep.

Aanpak onderzoek

Het onderhavige onderzoek is uitgevoerd tussen 2011 en 2014 in het kader van het project 'CoP binnen PLG' en combineerde ontwikkeling en onderzoek. Vijf¹ basisscholen in Zuid-Limburg werden in zowel middelen als begeleiding gefaciliteerd door het Samenwerkingsverband Opleiden in de School en begeleid vanuit het lectoraat Opleiden in de School.

Inrichting project

De inrichting van het project vond plaats op basis van de eerder bij de theoretische onderbouwing genoemde factoren, die een bijdrage leveren aan effectiviteit van scholing (Hennisen, 2011).

¹. Een van de vijf scholen is een fusie van twee scholen en wordt in het onderzoek als één school beschouwd.

Op de eerste plaats kon de school een inhoudelijk thema kiezen, waarvoor het draagvlak bij de leerkrachten maximaal was (factor 1 en 2), dat direct met de dagelijkse praktijk te maken had en gericht was op het verbeteren van resultaten of leerprocessen bij leerlingen. Scholen kozen bijvoorbeeld voor een thema als hoogbegaafdheid omdat leerkrachten elke dag merken dat een specifieke groep leerlingen niet optimaal presteerde.

Tabel 2
Vormgeving factoren effectief professionaliseren in project

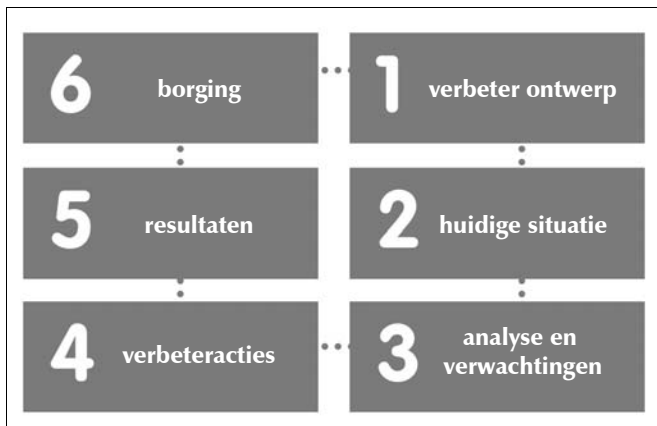
	Factoren effectief professionaliseren	Vormgeving in project 'CoP in PLG'
1	Focus op verbeteren resultaten of leren leerlingen	Keuze thema mede gebaseerd op resultaten leerlingen.
2	Betrekking op dagelijkse praktijk en draagvlak	School kiest thema dat meeste draagvlak heeft bij leerkrachten.
3	Koppeling praktijk en relevante theorie	Aanpak van thema via onderzoekscyclus inclusief koppeling met relevante theorie.
4	Actieve betrokkenheid in verband met zelfsturing	CoP-groep is verantwoordelijk voor hun eigen leerproces.
5	Collectief leren (groep en hele team)	In CoP participeren op basis van gelijkheid min. 2 leerkrachten, 2 studenten en 1 instituutsopleider. Terugkoppeling vanuit CoP naar team.
6	Gedeeld leiderschap en gedeelde ondersteuning	Directeur bij voorkeur niet in de CoP-groep, faciliteert en monitort CoP-proces. Gerichte ondersteuning directeuren vanuit PLG-concept.

Op de tweede plaats werd elke school gevraagd om een CoP in te richten, bestaande uit minimaal twee leerkrachten, twee 3^{de}/4^{de} jaars studenten en 1 instituutsopleider van de Nieuwste Pabo: dus zonder leden met een sterke machtspositie (schoolleider) of met veel onderzoeksexpertise. Expertise kon naar wens ingehuurd worden. Elke CoP onderzocht systematisch de gekozen thematiek gebruikmakend van de in Figuur 1 weergegeven 'onderzoekende innovatiecyclus'. Tijdens verschillende fasen werd expliciet de koppeling tussen praktijk en relevante theorie mogelijk (factor 3, 4 en 5). T.b.v. de CoP-leden organiseerde het lectoraat Opleiden in School in totaal vier bijeenkomsten van een dagdeel, om ervaringen uit te wisselen, te leren van elkaar en in te zoomen op thema's als informeel leren, het maken van een activiteitenplan en op kernvaardigheden die discussies in groepen productief maken (Kaagan & Headley, 2010).

Op de derde plaats werden de directeuren en kartrekkers tijdens acht seminars vanuit het PLG-concept ondersteund (factor 6). Deze vertegenwoordiging van de school wordt verder aangeduid als schoolleiding. De schoolleiding is in een CoP-school verantwoordelijk voor het ondersteunen van de CoP door monitoring van het proces, facilitering in tijd en ruimte, etc. Binnen elk seminar wisselden schoolleiders onderling informatie uit over de wijze waarop hun school ontwikkelde tot PLG. Daarnaast werd ingegaan op thema's als gespreid leiderschap, versterken van de relationele kant binnen CoPs, de kwaliteitscyclus, omgaan met data, groepsdynamische processen, betrekken van het team bij de CoPs.

Werkwijze CoPs

Elke CoP maakte gebruik van een onderzoekende innovatiecyclus, zoals in Figuur 1 is weergegeven. Deze droeg bij aan het stapsgewijs zicht houden op het eigen onderzoeksproces en het vergroten van draagvlak bij collega's door regelmatig terug te koppelen (Hennissen, 2011). Het doorlopen van de cyclus gaf zicht op de doelen, de activiteiten en de resultaten van elke CoP.



Figuur 1. Innovatiecyclus (Hennissen, 2011).

Een voorbeeld van de werkwijze van een CoP binnen een school, volgens bovenstaande innovatiecyclus:

▶ *Stap 1: Verbeteronderwerp*

Vanuit de schoolvisie wil de school beter aansluiten en afstemmen op de individuele instructiebehoeften van kinderen. De CoP-leden bespreken het thema onderling en met het team en ontdekken echter dat er in het team veel draagvlak is voor het thema 'Gedragsverandering zien bij kinderen en een eenduidige aanpak ervan door ALLE volwassenen.'

▶ *Stap 2: Huidige situatie*

Vervolgens brengt de CoP, op basis van een vragenlijst, de huidige opvattingen van teamleden in kaart, ze verrichten literatuuronderzoek naar gedragsproblemen en bestuderen bruikbare methoden die kunnen worden ingezet bij het werken aan gedrag.

▶ *Stap 3: Analyse en verwachtingen*

Tijdens de terugkoppeling van de bevindingen, concludeert het team dat een cultuuromslag nodig is; men wil maximale uniformiteit in leerkrachthandelen en kiest gezamenlijk de door de CoP geadviseerde sociaal-emotionele methode om systematisch te werken aan gedrag van leerlingen.

▶ *Stap 4: Verbeteracties*

De CoP stelt een plan van aanpak op, gericht op de beantwoording van de onderzoeksvragen, waarin deskundigen op het gebied van de gekozen methode worden ingehuurd om docenten te trainen en ondersteunen.

▶ *Stap 5: Resultaten*

Na de implementatie van de methode, wordt met behulp van dezelfde vragenlijst een eindmeting verricht. Men stelt vast dat leerkrachten vinden dat ze zelf veel meer het gedrag van leerlingen kunnen beïnvloeden. Ook ouders en leerlingen zijn positief.

De innovatiecyclus gaf zicht op het proces en vergrootte het draagvlak door een regelmatige terugkoppeling.

► *Stap 6: Borging*

De teamleden geven elkaar het komend jaar op afgesproken tijden feedback over elkaars handelen, ze bespreken de resultaten daarvan tijdens teambijeenkomsten en gaan leerlingen betrekken bij het instandhouden van het nieuwe gedrag. Daarover starten ze een nieuwe cyclus.

Dataverzameling en analyse

Om de verschuivingen op de zeven PLG-dimensies te meten (onderzoeksvraag 1) is de PLG-vragenlijst (Verbiest, 2011) afgenomen aan het begin (n=97) en aan het einde (n=113) van het project. Elke leerkracht beoordeelde op een vierpunts Likertschaal hoe hij elke PLG-dimensie binnen zijn school waarnam. Per PLG-dimensie werd zowel voor- als achteraf een percentielscore berekend op basis van de gemiddelde scores en de standaarddeviatie vergeleken met 187 andere scholen.

Om na te gaan welke interventies vanuit de schoolleiding bijdragen aan de ontwikkeling van de PLG-dimensies (onderzoeksvraag 2a) zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen rondom de PLG-dimensies aan het begin en aan het einde van het project, zowel met de schoolleider als met een afvaardiging van het team. Per PLG-dimensie werd gevraagd naar de stand van zaken, invloed van de schoolleider en de mate van tevredenheid. Bovendien is aan het einde van het traject zowel de schoolleider als de vier teamleden gevraagd een verhaallijn te beschrijven (Bunker & Alban, 1997) van de ontwikkeling van de school tot PLG, ten tijde van het project. De belangrijkste vraag hierbij was: "Op welke momenten binnen de PLG-ontwikkeling hebben belangrijke interventies (geplande actie of ongeplande gebeurtenis) plaatsgevonden?" De semigestructureerde interviews, inclusief de verhaallijn, werden op band opgenomen en letterlijk getranscribeerd.

Voor iedere school is een beschrijving van de ontwikkeling van de school per PLG-dimensie gemaakt gebaseerd op de resultaten van de vragenlijsten, de interviews en de verhaallijn. Daarnaast zijn de activiteiten die een bijdrage hebben geleverd aan de PLG geïnventariseerd en per dimensie in een overzicht bij elkaar gezet. Dit was mogelijk omdat bij alle interviews expliciet gevraagd is naar veranderingen per PLG-dimensie. Via horizontale vergelijking (Van der Donk & Van Lanen, 2012) konden die interventies geselecteerd worden, die door elke school benoemd werden. Dit heeft geresulteerd in Tabel 5

Om na te gaan welke interventies vanuit de CoP bijdragen aan de ontwikkeling van de PLG-dimensies (onderzoeksvraag 2b) zijn per school de volgende schriftelijke documenten geraadpleegd: aanmelding, feedback op aanmelding, tussentijdse stand van zaken, eindverslag, transcriptie van gesprek naar aanleiding van het eindverslag. Per CoP-school zijn de doelen, de activiteiten en de behaalde resultaten geanalyseerd en beschreven. Een voorbeeld-uitwerking van een school in doelen, activiteiten en resultaten is terug te vinden in Tabel 3. De kolom activiteiten uit Tabel 3 is vervolgens, op basis van analyse van de inhoud door de onderzoekers op basis van consensus gekoppeld aan de dimensies van PLG. Dit resulteert in een lijst van door een CoP-verrichte activiteiten die invloed uitoefenen op de dimensies van de school als PLG. Vervolgens zijn de verschillende casussen horizontaal met elkaar vergeleken (Van der Donk & Van Lanen, 2012) om interventies te destilleren die in meerdere of alle

cases terug te vinden zijn (Tabel 6, blz 131), en om de interventies te destilleren waarin de cases verschillen.

Tabel 3

Voorbeeld uitwerking 'doel, activiteit en resultaat' van een CoP binnen een school

Doel	Activiteit	Resultaat
Leerkrachten hebben zicht op onderwijs- en begeleidingsbehoeften van meerbegaafde kinderen en hebben kennis van bruikbare materialen	<p>Studenten in CoP onderzoeken welke knelpunten leerkrachten ervaren tijdens het geven van onderwijs aan meerbegaafde kinderen.</p> <p>CoP inventariseert bevindingen en rapporteert naar team.</p> <p>Team wordt geïnformeerd over verschillende typen begaafde kinderen</p> <p>CoP onderzoekt knelpunten en leerbehoeften meerbegaafde kinderen en rapporteert naar team.</p>	<p>Leerkrachten werken met meerbegaafde kinderen vanuit nieuwe kennis.</p>

Resultaten

Veelvoorkomende interventies

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag 'in welke mate verschuivingen plaatsvinden in PLG-dimensies', toont Tabel 4 de gemiddelde score en de percentielscore van de onderzochte scholen als groep.

Tabel 4

Totaalscore van vijf scholen per PLG-dimensie

	Start (n=97)		Einde (n=113)		Start	Einde	Sign.
	Gem.	STD	Gem.	STD	Percentielscore		
Persoonlijke capaciteit							
Reflecteren	3,07	0,6	3,27	0,5	35	80	<0.01
Kennis gebruiken	2,96	0,7	2,96	0,6	86	87	<0.05
Interpersoonlijke capaciteit							
Gemeenschappelijke visie	3,08	0,6	3,23	0,6	43	73	
Collectief leren	2,86	0,6	3,08	0,6	58	92	<0.01
Organisatorische capaciteit							
Structuur	2,99	0,5	3,07	0,6	61	76	
Cultuur	2,89	0,6	3,05	0,6	29	59	<0.01
Leiderschap	3,07	0,5	3,11	0,5	52	62	
Gemiddelde					52	76	

Binnen alle PLG-dimensies wordt groei gemeten, echter vier PLG-dimensies vertonen een significante groei: reflecteren, gedeelde waarden en visie, collectief leren en ondersteunende cultuur binnen de school:

► *Vanuit de schoolleiding*

Als er sprake is van een significante toename, dan is de vraag welke interventies van de schoolleiding daartoe bijdragen (onderzoeksvraag 2a). In Tabel 5 staan de interventies per PLG-dimensie die unaniem onafhankelijk door elke school benoemd zijn tijdens de semi-gestructureerde interviews. Het valt op dat alle dimensies een bijdrage leveren, m.u.v. reflecteren, ondanks dat die dimensie significant stijgt.

Uit de tabel is af te lezen dat veel van de door de scholen verrichte interventies samen hangen met het werken in CoPs. Het is in de CoPs waar onderzoek begint; van waaruit kennisdisseminatie plaatsvindt (IPC3); waar initiatief tot scholing ontstaat (IPC4), waar de terugkoppeling met het team wordt besproken en waar een gemeenschappelijke focus centraal staat (IPC2). Op de vraag ‘welke interventies hebben bijgedragen in de ontwikkeling tot PLG’, antwoorden de scholen onafhankelijk van elkaar unaniem dat de CoP-werk-

*Tabel 5
Interventies door de scholen onafhankelijk van elkaar unaniem benoemd*

Capaciteit	Dimensie	Interventies door alle scholen benoemd
Persoonlijke capaciteit (PC)	Reflecteren	
	Kennis gebruiken	- (PC1) Het volgen van opleidingen op individueel niveau. - (PC2) Het uitnodigen van sprekers en/of deskundigen. - (PC3) Het systematisch aanreiken van relevante literatuur door schoolleiding/IB aan leerkrachten.
Inter-persoonlijke capaciteit (IPC)	Gemeen-schappelijke visie	- (IPC1) Het in gemeenschappelijkheid opstellen van een schoolvisie en deze onderhouden. - (IPC2) Gemeenschappelijke focus op het verbeteronderwerp van de CoP.
	Collectief leren	- (IPC3) Het samen onderzoek doen binnen de school (in CoPs). - (IPC4) Het volgen van teambrede nascholing over uiteenlopende onderwerpen als begaafdheid en instructiemodellen.
Organisatorische capaciteit (OC)	Structuur	- (OC1) Professionele ontwikkeling van zowel individu als team middels tijd en middelen, stimuleren en wensen hierin serieus nemen. - (OC2) Het opleiden van specialisten in gedrag en kennisgebieden, om leerkrachten te ondersteunen in het verbeteren van hun onderwijs. - (OC3) Voldoende faciliteiten en tijd beschikbaar stellen voor professionalisering en voor collegiale consultatie.
	Cultuur	- (OC4) Door de schoolleider stimuleren van een professionele leercultuur middels facilitering van CoPs en van kennisdisseminatie tussen CoP en leerkrachtenteam. - (OC5) Door de CoP is de cultuur van kritisch onderzoeken verbeterd.
	Leiderschap	- (OC6) Door de schoolleider delen van leiderschap en verantwoordelijkheden met coördinatoren en werkgroepen / CoPs.

wijze de ontwikkeling tot PLG versterkt heeft. Dit is ook terug te vinden in de significante verandering van de dimensie 'Collectief Leren'. Het lerend vermogen van de leerkrachten wordt sterk bevorderd door de inrichting en werkwijze van de CoPs (IPC3), en organisatorisch ondersteund door de schoolleider. De schoolleider faciliteert voldoende in tijd en middelen (OC1; OC3), staat model voor een open leerhouding (OC4) en deelt de verantwoordelijkheden (OC6) met de CoP.

Tabel 6
Interventies door de scholen onafhankelijk van elkaar unaniem benoemd

Capaciteit	Dimensie	Interventies door alle scholen benoemd
Persoonlijke capaciteit (PC)	Reflecteren	<ul style="list-style-type: none"> - Werken met een logboek (ontwikkelingsvolgend) door zowel leerkracht als leerlingen. - Leerkrachten voeren individueel actie-onderzoek uit en rapporteren over hun eigen ontwikkeling.
	Kennis gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> - Literatuuronderzoek ondersteunt scholen bij het formuleren van eenduidige definities aangaande problemen en ontwikkelingen. - Leerkrachten bekijken goede praktijkvoorbeelden bij collega-scholen. - Leerkrachten onderzoeken hun eigen handelen in het werken met (begaafde) leerlingen, volgen hierin nascholing.
	Gemeenschappelijke visie	<ul style="list-style-type: none"> - Scholen formuleren en hanteren eenduidige definities aangaande problematieken en ontwikkeldoelen. - De CoP besteedt ruim aandacht aan het richten op een verbeteronderwerp dat past binnen schoolvisie en schoolontwikkeling. - CoPs stellen veranderingsprotocollen op, met uiteenlopende doelen
Inter-persoonlijke capaciteit (IPC)	Collectief leren	<ul style="list-style-type: none"> - Collegiale consultatie tussen alle (a.s.) leerkrachten in de school. - CoPs nemen initiatief in kennisdisseminatie in de eigen leerkrachtenteams. - Studenten participeren actief en brengen kennis van praktijk-onderzoek in. - CoPs onderzoeken praktijk in eigen scholen; brengen ontwikkelwensen en knelpunten in kaart en bespreken deze met eigen leerkrachtenteam. - CoP-leden begeleiden (a.s.) leerkrachten bij het afstemmen van HB-werkwijzen in de eigen leerlingengroep
	Cultuur	<ul style="list-style-type: none"> - In alle scholen worden verbeteringen gerapporteerd wat betreft de cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren.
Organisatorische capaciteit (OC)	Structuur	<ul style="list-style-type: none"> - Verbeteronderwerpen waar CoPs aan werken, staan op de vergaderagenda van bouwclusters en MT. - Leerkrachten maken meer en beter gebruik van ter beschikking gestelde literatuur en collegiale uitwisseling. - De infrastructuur binnen school wordt aangepast aan HB-onderwijs; alle HB-leerlingen ontvangen afgestemd programma.
	Leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> - CoPs worden ingericht als groepen met eigen bevoegdheden. - De schoolleider geeft de CoP tijd en mandaat om de richting te bepalen.

► *Vanuit de CoP*

De vraag is als er sprake is van een significante toename, welke interventies vanuit de CoPs daartoe bijdragen (onderzoeksvraag 2b). In Tabel 6 staan de interventies per PLG-dimensie die in meerdere of alle cases terug te vinden zijn. Er is hier in mindere mate sprake van unanimiteit mede omdat de CoPs sterk verschillen in doel en focus, en omdat de resultaten gebaseerd zijn op datgene wat elke school zelf heeft gerapporteerd.

Uit de tabel is af te lezen dat de CoPs een hefboomfunctie vervullen in de ontwikkeling tot PLG. Het werken in CoPs draagt bij aan het lerend vermogen van leerkrachten en de totaalontwikkeling van de school tot PLG. Kennisdisseminatie van CoP naar team, bijvoorbeeld over het gebruik van het viertaktmodel voor woordenschatonderwijs, creëert op een natuurlijke wijze draagvlak voor - theoretische - verbetering in leerkrachtenteams. CoPs nemen een voortouw in studie en onderzoek en verspreiden kennis in de school.

Specifieke interventies per school

Naast succesvolle interventies die voor alle PLG-scholen gelden, zijn er ook grote verschillen tussen scholen. Per school worden in de storyline en in de eindrapportage van de CoPs specifieke succesvolle interventies / gebeurtenissen benoemd die de ontwikkeling van de school tot PLG hebben versterkt.

Invloed CoPs per school:

► *School A*

De school ervoer in toenemende mate handelingsverlegenheid in het werken met begaafde kinderen. Op initiatief van de CoP werkt elke leerkracht met een logboek waarin de werkwijze en de vorderingen van alle kinderen met een speciale aanpak voor begaafdheid gevolgd wordt. Het gesprek in het team over het hoe en waarom van een logboek, draagt bij aan een gemeenschappelijke visie (IPC1). Verder is het accent op professionele leercultuur, door beschikbaar stellen van een ruim scholingsbudget en het aangeven van verplichte richting in scholingsmogelijkheden, belangrijk geweest voor de ontwikkeling tot PLG (OC3).

► *School B*

De schoolleider heeft de CoP zeer ruim tijd gegeven om een verbeteronderwerp te bepalen. Dit heeft binnen het team gezorgd voor een zeer groot draagvlak voor de innovaties vanuit de CoP. Een essentiële factor om het lerend vermogen van leerkrachten te ontwikkelen, is de kans krijgen om 'het even niet te weten' en te blijven zoeken (OC4). Die kans wordt direct beïnvloed door de schoolleider, die in dit geval de CoP wel blijft steunen, echter niet gaat overnemen en instrueren op het moment dat de opbrengsten niet meteen zichtbaar zijn. Dit bevestigt het praktiseren van gedeeld leiderschap (OC6).

► *School C*

De daadkrachtige wijze waarop de schoolleider de ontwikkeling van zowel individuele leerkrachten als het gehele team heeft gestimuleerd, heeft de groei tot PLG versterkt. Hij heeft zijn team gestimuleerd en uitgedaagd, waardoor halverwege de CoP-periode vijf personen een masteropleiding volgden (OC1). Verder zijn het door de schoolleider aanstellen van bouwcoördinatoren en het werken en overleggen in bouwen een positief voorbeeld van gedeeld leiderschap (OC5). Nascholing voor het hele team op het gebied van begaafdheid - het thema van de CoP - heeft het collectief leren versterkt (IPC4).

▮ *School D*

De schoolleider heeft fors ingezet op de ontwikkeling van de individuele capaciteit, door leerkrachten vooral cursussen en masters te laten volgen (PC2). In de ogen van de teamleden was deze aandacht te eenzijdig en ging dit ten koste van de aandacht voor het collectief leren. Uit de PLG-scores van deze school blijkt dat alleen de interpersoonlijke capaciteit is ontwikkeld en niet de collectieve en organisatorische. Dit betekent dat ondersteuning door de schoolleiding richting collectief leren en de CoP, en daarmee de mogelijkheden voor leerkrachten om te leren, beperkt zijn.

▮ *School E*

De CoP heeft initiatief genomen om veranderingen in leerkrachtgedrag te volgen door middel van klassenbezoeken, en het gebruikmaking van kijkkaders (IPC3).. De schoolleider heeft alle ruimte gegeven aan de CoP om dit te organiseren; hij is faciliterend in de structurele zin. De schoolleider borgt de veranderingen door teambrede afspraken en samen met zijn team toe te zien op de uitvoering ervan. Als uit het werken met de CoP blijkt dat een innovatie aanslaat, dan is de kwaliteitskring verantwoordelijk voor de borging.

Conclusie en discussie

Het is mogelijk om de ontwikkeling van een school als PLG te karakteriseren door middel van de zeven dimensies van PLG. Veranderingen binnen deze dimensies geven voldoende duidelijkheid aan op welke gebieden de scholen zich hebben ontwikkeld. Alle scholen tonen duidelijke vooruitgang binnen de PLG-dimensies, al zijn onderlinge verschillen zichtbaar.

De scholen zijn, onafhankelijk van elkaar, eensgezind in de conclusie dat het werken in CoPs heeft bijgedragen aan hun ontwikkeling tot professionele leergemeenschap. Het onderzoek legt een scala aan interventies bloot die vanuit de schoolleiding (Tabel 5) en vanuit de CoP (Tabel 6) worden benoemd als essentieel in de ontwikkeling tot PLG.

De tabellen geven antwoord op de vraag hoe je leerkrachten ondersteunt bij het leren op de werkplek en in het onderzoeken en verbeteren van hun eigen onderwijspraktijk. Het inrichten van een of meerdere CoPs blijkt een werkzaam instrument te zijn, met name als de CoP tijd, ruimte en verantwoordelijkheden krijgt om samen aan de slag te gaan (Ehlen, 2015). Een CoP vervult een hefboomfunctie in de ontwikkeling tot PLG, neemt het voortouw en draagt bij aan het lerend vermogen en de schoolontwikkeling. Het vereist van de schoolleiding ontegenzeggelijk een vorm van gedeeld leiderschap en het kunnen omgaan met het idee dat de schoolleider niet overal bij aanwezig kan zijn. Op dat moment ontstaat er professionele ruimte waarin leerkrachten zelfstandig aan de slag kunnen, actief richting kunnen geven aan hun eigen en andermans professionele ontwikkeling, en op die manier de kwaliteit van het onderwijs verbeteren (Kessels, 2012).

**Een CoP
vervult een hefboomfunctie in de ontwikkeling tot PLG; neemt het voortouw.**

Een professionele leergemeenschap op een school wordt gekenmerkt door een hoge mate van collectief leren, in deze studie vooral gekoppeld aan een CoP. Om een CoP kans te geven om te slagen en een bijdrage te leveren aan het lerend vermogen van leerkrachten is het van belang om te zorgen voor:

- ▶ een thema dat gedragen wordt door de leerkrachten; dat betekent dat in de oriëntatiefase (Figuur 1, fase 1) van de CoP het thema nader verkend wordt en uiteindelijk in overleg met de rest van het team een keuze wordt gemaakt;
- ▶ een evenwichtige samenstelling van de CoP, bestaande uit mensen van binnen en buiten de school, die allen op basis van gelijkheid deelnemen en mogen leren;
- ▶ autonomie van de CoP, die op afstand wordt ondersteund door de schoolleider;
- ▶ een passende rol van de schoolleider. Hij geeft ruimte aan eigenaarschap, aan initiatief en experimenteren, aan het samen zoeken naar antwoorden. Hij draagt bij aan respect en teamgeest en deelt het leiderschap. Hij ondersteunt de CoP, zodat het CoP-werk past binnen de structuur van de school en tijd en ruimte vrijgemaakt wordt om samen te leren.

Er dient in de CoP voortdurend aandacht te zijn voor:

- ▶ de inhoud; verdieping van de theorie en koppeling met de praktijk;
- ▶ het proces van de groep; besteed aandacht aan de ontwikkeling van de groep zelf;
- ▶ de innovatieve cyclus; stapsgewijze aanpak van de problematiek;
- ▶ de omgeving; regelmatige terugkoppeling naar het team;
- ▶ het doel; waar gaan we naar toe.

Uit de verslagen blijkt dat leerkrachten vooral gebruik maken van vaktijdschriften en naslagwerken en minder van wetenschappelijke literatuur. De nameting vertoont evenmin stijging binnen de PLG-dimensie 'kennis gebruiken'. Het feit dat leerkrachten in basisscholen weinig ervaring hebben in het vinden en gebruiken van wetenschappelijke publicaties kan deze conclusie mogelijk verklaren. De kennis uit vaktijdschriften is herschreven voor de praktijk en kan gekoppeld worden aan de problematiek van de school. De integratie van essentiële kennis en vaardigheden van leraren stimuleert diepteleren en zorgt voor effectieve veranderingen in de praktijk (Hennissen, 2011). De vraag die blijft is, in welke mate het niet eigenmachtig lezen van wetenschappelijke literatuur een gemis is voor het lerend vermogen van de leerkrachten of dat de 'vertaalde' kennis in vaktijdschriften voldoende bijdraagt.

Een ander opvallend gegeven is het feit dat het volgen van een teambrede nascholing een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de school. De in inleiding geschetste recente onderzoeken lijken deze vorm als traditioneel en niet effectief te classificeren (Timperley et al., 2007). De hier geschetste nascholing sloot aan bij de behoeften van de CoP en de leerkrachten, koppelde theorie aan de directe praktijk en hielp op die wijze de leerkrachten om vaardiger en bekwaamer te zijn in hun dagelijkse handelen. Waarschijnlijk zijn het die redenen die gezorgd hebben dat deze meer klassieke vorm van professionaliseren wel degelijk een bijdrage heeft geleverd aan de verdere ontwikkeling van de leergemeenschap.

Leiderschap wordt verondersteld essentieel te zijn in de ontwikkeling tot PLG (Hord, 2004). Hoewel de kwalitatieve gegevens veel informatie geven over belangrijke leiderschapsvaardigheden, bevestigen de kwantitatieve data dit beeld slecht met een lichte stijging. Een mogelijke verklaring hiervoor is het gegeven dat CoPs werken in een hoge mate van zelfsturing en eigenaarschap. Het feit dat gedeeld leiderschap hiervoor een voorwaarde vormt, zou door de hoge mate van zelfsturing die de leden van deze werkgroepen ervaren, onopgemerkt kunnen blijven. Een andere mogelijke verklaring voor de geringe verandering is dat het veranderen van de rol als schoolleider richting gedeeld leiderschap geen gemakkelijke is en tijd en aandacht vereist.

De studie kent een aantal beperkingen. In deze studie is geen direct gedrag gemeten, alleen afgeleid gedrag uit vragenlijsten, interviews en verslagen. De data zijn hierdoor niet vrij van interpretatie. Daarnaast is een causaal verband tussen de beschreven interventies en de stijgingen binnen de PLG dimensies zeer aannemelijk, maar niet met zekerheid aantoonbaar. Er zijn in een schoolcontext veel variabelen die invloed hebben op de ontwikkeling van een school, zoals bij deze scholen het gedurende de tijd van het project verrichten van nieuwbouw (twee scholen) of het voorbereiden van fusie (een school).

Het belang van deze studie is het aantonen van een toenemend verbeterpotentieel van een school, middels de PLG-werkwijze. Een CoP kan optimaal als hefboom werken wanneer tegelijkertijd de professionele ruimte (Kessels, 2012) vergroot en de PLG-capaciteiten versterkt worden. Het is deze unieke combinatie die bijdraagt aan het leren van professionals Van de Praktijk (Cochran-Smith & Lytle, 1999). In deze studie is daarvoor een aantal aanknopingspunten aangedragen, die in toekomstig onderzoek verder onderzocht kunnen worden.

Referenties

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. van der, (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environment Research, 15* (3), 345–361.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg, Fontys Hogeschool.
- Bruining, T., & Uytendaal, E. (2010). *1 + 1 = 3: Werken en leren in leerwerk gemeenschappen*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Bunker, B. & Alban, B. (1997). *Large Group Interventions: engaging the whole system for rapid change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management, 38*(3), 227-241.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren: Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Apeldoorn: Garant.
- Companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.
- Ehlen, C. (2015). *Co-Creation of Innovation: Investment with and in Social Capital, studies on collaboration between education – industry, government*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit.
- Hall, G., & Hord, S. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and pot holes* (2nd ed.). Boston, MA :Allyn and Bacon.
- Hennissen, P. (2011). In de nesten werken: Opleiden van leraren op de werkplek. Lectorale rede. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Hennissen, P. (Ed.) (2015). *In vogelvlucht: Vier jaar lectoraatsonderzoek naar Opleiden in de School*. Sittard: de Nieuwste Pabo.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin.
- Hord, S.M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*, (pp 5-14). New York: Teachers College Press.
- Kaagan, S., & Headley, L. (2010). *Bringing your Learning Community to Life: A road map for sustainable school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kessels, J. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Keulers, O., & Spierings, F. (2010). In J. Streumer, *De kracht van werkplekleren* (pp. 121-138). Den Haag: Boom Lemma.
- Klink, M. van der (2004). Benaderingen voor het ontwerpen van opleiden en leren op de werkplek. In *Handboek effectief opleiden, 36*, 5-24.

- Korthagen, F.A.J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50.
- Lampe, C., Wash, R., Velasquez, A., Ozkaya, E. (2010, April 10–15). *Motivating to participate in online communities*. In proceedings of the 28th SIGCHI conference on human factors in computing systems (CHI 2010). Atlanta, GA: ACM.
- Little, J. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.
- Poell, R. (2001). Veelzijdig organiseren van leerprojecten. In J. Kessels, & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 137-148). Alphen aan de Rijn: Samson.
- Popeijus, H.L., & Geldens, J. (2009). Betekenisvol leren onderwijzen. In H.L. Popeijus, J. Geldens (red.), *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving* (pp. 29-54). Apeldoorn: Garant.
- Stoll, L., & Louis, K. (ed.) (2007). *Professional learning communities: Divergences, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden, ICLON.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. (2011). *Developing Professional Learning Communities*. Paper presented at the AERA conference, New Orleans.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2013). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Wenger E., McDermott R., & Snyder W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School.