

## PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAPPEN

Posted on 24 januari 2018



### Docenten leren als collectief

**Auteur(s)** Rozemarijn van Toly, ECBO; Wouter Schenke, Kohnstamm Instituut & Patricia Brouwer \*), Hogeschool Utrecht, Wouter Schenke, Kohnstamm Instituut

**Update** juli 2020

\*) Patricia Brouwer was tot 1 januari 2020 als senior onderzoeker verbonden aan ECBO.

**Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van docenten. ‘Eens bekwaam, altijd bekwaam’ bestaat niet meer. Van docenten wordt verwacht dat zij hun professionaliteit voortdurend op peil houden. Een veelbelovende manier is om dat samen met collega’s te doen, via een *professionele leergemeenschap (PLG)*. Wat houdt dat in en wat vergt zo’n PLG van de onderwijsinstelling?**

### Kwaliteit als gedeelde verantwoordelijkheid

Dat de kwaliteit van docenten en het team waarin zij samenwerken sterk bepalend is voor de kwaliteit van het onderwijs, is inmiddels gemeengoed geworden. Er wordt van docenten verwacht dat zij voldoen aan kwaliteitseisen (zoals bijvoorbeeld de bekwaamheidseisen en de beroepsstandaard) en dat docenten zich blijven professionaliseren. Je kunt dat als docent zelfstandig doen, maar ook samen met

collega's op de werkplek. De minister, beleidsmakers en onderzoekers zien dit zelfs als een belangrijk middel om de kwaliteit van het onderwijs hoog te houden (Thurlings & Den Brok, 2014). Een manier om dat collectief leren op de werkplek vorm te geven, is de professionele leergemeenschap (PLG). In essentie gaat het daarbij om onderwijsprofessionals die samenwerken rondom het leren van studenten. Het is een georganiseerde en doelgerichte manier om met en van elkaar te leren en zo te komen tot collectieve kenniscreatie. Het doel van zo'n PLG is tweeledig. In de eerste plaats het gezamenlijk verbeteren van het leren van de student en daarnaast ontwikkeling en professionalisering van de deelnemers in de PLG (Stoll & Louis, 2007; Louis & Marks, 1998; Vescio, Ross & Adams, 2008). De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren in de PLG en daarmee de expliciete gerichtheid op collectief leren, onderscheidt een PLG van een team of een projectgroep.

## **Kenmerken van een professionele leergemeenschap**

In een PLG zijn onderwijsprofessionals, zoals docenten, onderwijsondersteuners en leidinggevendenden, gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit het onderwijs. Het zijn van een PLG gaat niet vanzelf. Het vergt behoorlijk wat van de teamleden en óók van de school. Dat valt af te leiden uit de kenmerken van een professionele leergemeenschap, zoals die worden beschreven door Schenke et al. (2015), Stoll et al. (2006), Verbiest (2012), Verbiest (2003), Verbiest & Vandenberghe (2002) en Wahlstrom & Louis (2008):

- *Deprivatisering*: bereidheid om de eigen onderwijspraktijk open te stellen voor collega's, feedback te geven op elkaar, problemen te delen en gezamenlijk te zoeken naar een oplossing.
- *Reflectieve dialoog*: bereidheid de onderwijspraktijk en opvattingen ter discussie te stellen, te reflecteren op de werkwijze, leermiddelen en materialen te delen en van elkaar te leren.
- *Onderwijsfocus*: focus op verbetering van het onderwijs waarbij besluiten en handelen erop gericht zijn het onderwijs te verbeteren.
- *Collectieve verantwoordelijkheid*: het team is gezamenlijk verantwoordelijk voor het ontwikkelen en goed uitvoeren van het curriculum.
- *Professionalisering*: er is aandacht voor voortdurende professionalisering van de teamleden, door middel van (bijvoorbeeld) intervisiebijeenkomsten, observeren en nabespreken van elkaars lessen, en de mogelijkheid om een masteropleiding te volgen.
- *Kennisdeling*: de teamleden delen kennis met elkaar over nieuwe

onderwijsinzichten, landelijke of sectorale ontwikkelingen en kennis die is opgedaan tijdens bijscholing.

- *Onderwijsontwikkeling*: docenten werken gezamenlijk aan de ontwikkeling van het onderwijs (oplossen van problemen, integratie nieuwe beroepsontwikkelingen, lesmateriaal).
- *Onderzoekende houding*: bij het verbeteren van het onderwijs heeft het team een onderzoekende houding. Door veranderingen te staven aan bijvoorbeeld de resultaten van landelijk onderzoek, de mening van studenten of toetsresultaten. En door systematisch te reflecteren op het onderwijs.

## Verschijningsvormen van PLG's

Het begrip PLG leidt regelmatig tot spraakverwarring. Dit omdat het kan slaan op groepen binnen de school of op de school als geheel. In dit laatste geval wordt wel gesproken over de school als PLG, waarmee collegiale samenwerking in een lerende organisatie wordt nagestreefd (Admiraal et al., 2016; Schenke et al. 2015). Ook kunnen bestaande structuren als PLG werken, zoals onderwijsteams, de MR of de examencommissie. In dit type PLG's is het helder wie er wel en niet deel van uitmaakt.

Ook wordt het PLG-concept wel gehanteerd als het gaat om mensen die *tijdelijksamen* een groep vormen. Bijvoorbeeld omdat zij samen aan een project werken. In deze laatste verschijningsvorm is niet altijd even duidelijk wie er wel en niet toe behoren. Er kan dan worden gesproken over een kern en een periferie, of een binnenkring en een buitenkring. Leden van de PLG kunnen zich van de periferie naar de kern bewegen; en andersom. De randen van de PLG zijn dan niet vastomlijnd, maar fluïde.

Specifiek voor het mbo is de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven (zie bijvoorbeeld Brouwer, Hermanussen & Van Kan, 2016). Studenten lopen stage bij bedrijven uit de regio en worden op de werkplek begeleid door praktijkbegeleiders. Soms beperkt de samenwerking zich tot de klassieke kaders van de beroepspraktijkvorming. In andere situaties gaat het om het gezamenlijk ontwerpen en uitvoeren van de opleiding (De Bruijn & Hermanussen, 2005). In het laatste geval, wanneer de samenwerking meer intensieve vormen aanneemt, ligt het voor de hand dat niet alleen docenten, maar ook praktijkbegeleiders uit het bedrijfsleven deel uitmaken van de PLG. Nieuwenhuis (2013) spreekt in dit verband van een *extended team*.

Praktisch gezien vraagt het opzetten en verder uitwerken van een PLG om aandacht voor externe en interne randvoorwaarden. Ten eerste moeten externe

randvoorwaarden geregeld zijn, die deelnemers aan de PLG meestal niet zelf in de hand hebben. Het gaat om om facilitering in beschikbare tijd en ruimte in het rooster, een goede organisatie en aansturing van de PLG, en inbedding en draagvlak binnen de schoolorganisatie van de activiteiten waarmee de PLG zich bezighoudt. Een betrokken schoolleiding en een verbinding met thema's uit het schoolbeleid zijn belangrijke succesfactoren. Ten tweede kunnen deelnemers interne randvoorwaarden gezamenlijk waarborgen. Zo werkt het goed voor de deelnemers aan een PLG als duidelijk is wat de concrete opbrengst wordt. Het is ook prettig voor deelnemers als zij werken in een veilige sfeer waarin dialoog plaatsvindt met inbreng van alle deelnemers (Boogaard, Schenke, Van Schaik & Felix, 2017).

Als het gaat om de gehele school als PLG, waarin leren van en met elkaar in de gehele schoolorganisatie centraal staat, dan vraagt het een stappenplan om de PLG te versterken. Vier stappen zijn hierin te onderscheiden:

1. Het ontwikkelen of bijstellen van de missie en visie van de school.
2. Het vaststellen van de huidige stand van zaken en de wenselijke situatie.
3. Het ontwerpen en plannen van interventies om de school als PLG te versterken, zoals studiedagen organiseren om kennis onderling te delen. Het evalueren van het ontwikkelingsproces om duurzaam te werken aan de school als PLG (<https://plg.kohnstamminstituut.nl/handreiking.html>).

## **Bevorderende factoren en condities**

Uit onderzoek blijkt dat een aantal factoren samenhangt met het functioneren van professionele leergemeenschappen (zie o.a. Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012; Oude Grootte Beverborg, 2015; Schaap & De Bruijn, 2015; Schenke et al., 2015; Verbiest, 2012; Verbiest & Vandenberghe, 2002):

- Een *professionele cultuur*: zaken als kennisdeling, kritisch beschouwen van de onderwijspraktijk, uitwisseling en feedback zijn onderdeel van de dagelijkse praktijk.
- *Passend leiderschap*: ondersteunend (transformatief) leiderschap van de teamleider en gespreid leiderschap verdeeld onder de teamleden, scheppen de beste mogelijkheden voor samen leren.
- *Bevorderen van onderlinge taakafhankelijkheid*: expliciet maken van welke collega's iemand afhankelijk is bij het uitvoeren van een taak en het creëren van bewustzijn over deze afhankelijkheid (en daarmee van het inzetten van elkaars expertise).

- *Taakeigenaarschap*: een team de ruimte geven bij de invulling van taken en rollen.
- *Ruimte en tijd voor frequente interactie*: docenten kunnen gezamenlijk lessen voorbereiden, hebben tijd om lessen van collega's te observeren, gezamenlijk tentamens te ontwikkelen, materiaal uit te wisselen, nieuwe onderwijsstrategieën te bespreken, collega's te begeleiden en job rotation toe te passen (regelmatig van rol, taak of zelfs locatie veranderen).
- *Faciliteren en organiseren van de PLG*: alle geledingen binnen de onderwijsinstelling vervullen hierin een eigen rol. Teamleiders en directies door docenten te stimuleren, te ondersteunen en te faciliteren. Bij dat laatste kan het gaan om facilitering in tijd, maar ook in middelen. Of door het aanwijzen van een facilitator, iemand die de PLG begeleidt op proces en scherp houdt op de inhoud. Docenten zijn bereid en welwillend om mee te werken en deel te nemen aan de activiteiten en hierin tijd te investeren. Ook geven zij aan hun leidinggevende aan wat zij nodig hebben. Bijvoorbeeld het versterken van vaardigheden om in een PLG te functioneren, maar ook tijd of ruimte in het rooster. Hierin zijn docenten proactief en constructief.
- *Toegang tot opgebouwde kennis*: leden van de PLG organiseren een collectief geheugen, door bijvoorbeeld een (online) omgeving in te richten waar documenten gedeeld worden.
- *Vertrouwen, openheid en respect*: dit is nodig om het mogelijk te maken dat docenten met elkaar kunnen participeren in een reflectieve dialoog. Dit vertrouwen wordt bijvoorbeeld bevorderd door elkaar eens informeel te spreken en op de hoogte te blijven van wat collega's bezighoudt. Ook competenties, zoals samenwerken, het benutten van bronnen, een onderzoeksmatige houding, het kunnen reflecteren en feedback kunnen geven zijn van belang. Om deze en andere relevante competenties te ontwikkelen kan het participeren in een PLG worden gecombineerd met meer traditionele vormen van professionalisering, bijvoorbeeld een training of cursus.
- *Gedeelde doelgerichtheid*: over de missie van de school of de opleiding en een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het volbrengen van deze missie.
- *Voldoende autonomie en beslissingsruimte*: om slagvaardig te werk te gaan met visie, doelen en ontwikkelde (kennis)producten.

## **De potentie van PLG's**

Uit onderzoek (Admiraal et al., 2016; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Verbiest &

Vandenbergh, 2006) blijkt dat PLG's veelbelovend zijn: docenten die zich ondersteund voelen zijn meer betrokken en werken effectiever, PLG's bieden betere condities voor onderwijsvernieuwing en kunnen de kloof tussen docenten en studenten verkleinen. PLG's kunnen daadwerkelijk bijdragen aan de professionalisering van individuen en van teams, als iedereen in het team het belang hiervan erkent, onderschrijft en faciliteert vanuit de eigen rol. PLG's kunnen zelfs de opmaat zijn naar de school als lerende organisatie. Kortom: PLG's hebben potentie en verdienen een stevige plaats in het mbo!

## Enkele deskundigen

- **Dr. Wouter Schenke**, onderzoeker Kohnstamm Instituut
- **Prof. em. dr. Eric Verbiest**, zelfstandig onderwijsadviseur

## Bronnen

### Bekijk alle bronnen

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298.
- Boogaard, M., Schenke, W., Van Schaik, P., & Felix, C. (2017). *Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Brouwer, P., Brekelmans, J. M. G., Nieuwenhuis, A. F. M., & Simons, P. R.-J. (2012). Fostering teacher community development: a review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research*, 15(3), 319-344.
- Brouwer, P., Hermanussen, J., & Van Kan, C. (2016). Het (onbenutte) potentieel van mbo-teams. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 266-281.
- De Bruijn, E., & Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement beroepsonderwijskolom, tranche 2003: Jaarrapportage 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP/HPBO.
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement: a meta-analysis*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the

- classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- Nieuwenhuis, L. F. M. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs*. Intredeerde. Arnhem/Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
  - Oude Groote Beverborg, A. (2015). *Fostering sustained teacher learning: co-creating purposeful and empowering workplaces*. Enschede: Universiteit Twente.
  - Schaap, H., & De Bruijn, E. (2015). *Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte*. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4), 23-40.
  - Schenke, W., Slighte, H. W., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y. W., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan school als professionele leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
  - Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
  - Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: pergence, depth and dilemmas*, 1-13.
  - Thurlings, M., & Den Brok, P. (2014). *Leraren leren als gelijken: wat werkt*. Eindhoven: Eindhoven School of Education & Technische Universiteit Eindhoven.
  - Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: Universiteit Leiden, Expertisecentrum Leren van Docenten.
  - Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
  - Verbiest, E. (2003). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen*. *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, E4300.
  - Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School en Begeleiding*, 1, 57-86.
  - Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). *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.
  - Wahlstrom, K. L., & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal

leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.

**Website**

Kohnstamm Instituut/Universiteit Leiden ICLON. Onderzoek naar de Ontwikkeling van de School als Professionele Leergemeenschap. Geraadpleegd op 03-07-2020