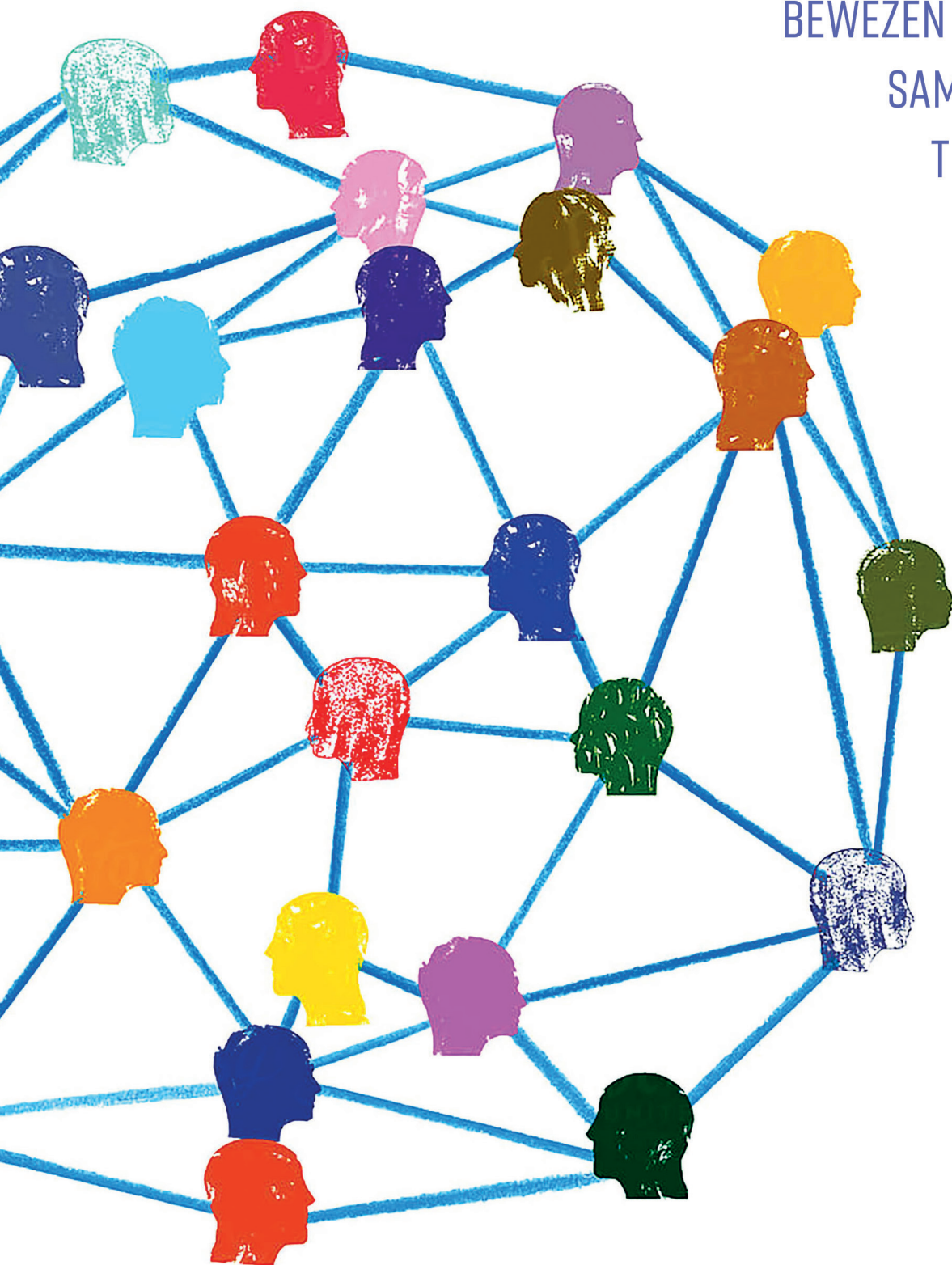


PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP HET HANDBOEK

BEWEZEN INZICHTEN OM
SAMEN HET LEREN
TE VERBETEREN



RICHARD DUFOUR
REBECCA DUFOUR
ROBERT EAKER
MIKE MATTOS
ANTHONY MUHAMMAD

Inhoud

Inleiding	9
Hoofdstuk 1 Bewezen inzichten over PLG's	15
1.1 Wat is een professionele leergemeenschap?	15
1.2 De drie hoofdlijnen van een PLG	16
1.3 De vier pijlers en de bouwstenen van een PLG	17
1.4 Wat is er hetzelfde gebleven in dit boek?	19
1.5 Wat begrijpen we nu beter?	23
1.6 Significante verbetering duurt minder lang dan we dachten	24
1.7 Een continu proces	29
Hoofdstuk 2 Pleidooi voor PLG's	33
2.1 De onderwijsfabriek	33
2.2 Een volledig andere denkwijze	34
2.3 Mislukte hervormingen	36
2.4 Professionele praktijken om het leren te verbeteren	38
2.5 Het bewijs voor PLG's	39
2.6 Meer duidelijkheid en vertrouwen	40
2.7 Strikte elementen binnen een PLG	41
2.8 Motoren van hoop	44
Hoofdstuk 3 De uitdaging van cultuurverandering	47
3.1 Het belang van cultuurverandering	48
3.2 Een complexe en uitdagende taak	52
3.3 Leidinggeven aan het verbeterproces	52
3.4 Veelgemaakte fouten binnen het veranderproces	53
3.5 Leiderschapsstrategieën voor cultuurverandering	56
3.6 Eerste stappen op het gebied van hercultivering	57
3.7 Een andere metafoor	58
3.8 Redenen om hoopvol te zijn	59

Hoofdstuk 4 De vier pijlers van een PLG		63
4.1	Pijler 1: Gedeelde missie: waarom bestaan wij?	64
4.2	Pijler 2: Gedeelde visie: wat hopen wij te worden?	68
4.3	Pijler 3: Gedeelde normen en waarden: welk commitment is nodig om het doel te verwezenlijken?	76
4.4	Pijler 4: Gedeelde doelen: welke doelstellingen gebruiken wij om onze voortgang te meten?	81
4.5	Een solide basis is nog maar het begin	85
Hoofdstuk 5 Lesgeven in een cultuur van samenwerking		87
5.1	Collectieve efficacy	87
5.2	De kloof tussen weten en doen	89
5.3	Een nieuw imago voor het beroep van leraar	93
5.4	Tijd voor een nieuw verhaal	95
5.5	Geen meningen samenvoegen, maar gedeelde kennis opbouwen	96
5.6	Het nieuwe professionalismisme	102
Hoofdstuk 6 Essentiële lesstof en beoordeling in een PLG		105
6.1	Te veel standaarden, te weinig tijd	105
6.2	Vaststellen hoe 'bekwaamheid' eruitziet	108
6.3	Deelnemen aan een continu proces	110
6.4	Beoordeling en toetsing binnen een PLG	111
6.5	Instrumenten voor formatieve evaluatie ontwikkelen	120
6.6	Gedeelde kennis opbouwen	123
Hoofdstuk 7 Interventie en verdieping		127
7.1	Traditionele reacties bij leerproblemen	128
7.2	Essentiële elementen van interventie en verdieping	130
7.3	Cruciaal punt 1: Het lesrooster aanpassen	132
7.4	Cruciaal punt 2: Systematische en tijdige interventies bieden	136
7.5	Cruciaal punt 3: Gerichte interventies	137
7.6	Cruciaal punt 4: Medewerkers aanwijzen op basis van expertise	138
7.7	Cruciaal punt 5: Onderwijzen van essentieel gedrag	139
7.8	Cruciaal punt 6: Verdieping aanbieden	141
7.9	Cruciaal punt 7: Interventies directief maken	142
7.10	Cruciaal punt 8: Ondersteunend en stimulerend beoordelen	143
7.11	Cruciaal punt 9: Een effectief, probleemoplossend team creëren	144
7.12	Cruciaal punt 10: De rol van ouders bij interventies	145
7.13	Het moment van de waarheid voor een PLG	145

Hoofdstuk 8 De rol van de schoolleider	149
8.1 De schoolleider in een PLG	152
8.2 Een nieuwe visie op leiderschap	160
8.3 Duidelijkheid en coherentie	165
Hoofdstuk 9 De rol van het schoolbestuur	167
9.1 Heeft top-down leiderschap een rol in het PLG-proces?	169
9.2 Waarin moet je strikt zijn?	170
9.3 Advies over strikt leidinggeven	173
9.4 Sleutel 1: Gebruik elk aspect van een effectief veranderproces en presenteer een overtuigend motief voor de verandering	173
9.5 Sleutel 2: Communiceer prioriteiten effectief, consequent en eensluidend	180
9.6 Sleutel 3: Beperk het aantal initiatieven en focus	182
9.7 Sleutel 4: Integreer doorlopende professionele ontwikkeling in het dagelijks werk	184
9.8 De rol van druk en ondersteuning bij bestuursbrede verbetering	187
9.9 Zelfreflectie	187
9.10 Wel doen wanneer je van start gaat: de must-do's	188
9.11 Leidinggeven aan de reis	191
Hoofdstuk 10 Het PLG-proces volhouden	193
10.1 Omweg 1: We hebben meer training nodig	194
10.2 Omweg 2: We proberen essentiële processen te verkorten	195
10.3 Omweg 3: Iemand anders moet het doen	196
10.4 Omweg 4: We kiezen er een paar programma's uit	198
10.5 Omweg 5: We gooien het bijltje erbij neer als het lastig wordt	199
10.6 Je hebt kortetermijnsuccessen nodig	201
10.7 Vier de kortetermijnsuccessen	203
10.8 Er is consequent, effectief leiderschap nodig	204
10.9 Enkele laatste gedachten	205
Bijlage A: Onderzoek dat de werking van PLG's aantoon	208
Bijlage B: Voorbeeld van een uitgewerkte visie	213
Literatuur	218
Dankwoord	232
Over de auteurs	233

Hoofdstuk

1

1 | Bewezen inzichten over PLG's

De sleutel voor het nastreven van uitmuntendheid zit in het omarmen van een organisch leerproces voor de lange termijn, niet in leven in een omhulsel van statische, veilige middelmatigheid. Groei gaat meestal ten koste van bestaand gemak of veiligheid.

- Josh Waitzkin -

Toen Richard DuFour, Rebecca DuFour en Robert Eaker in 2008 hun handboek *Professional Learning Communities at Work* gingen herzien, lieten ze zich inspireren door de Amerikaanse denkers Ralph Waldo Emerson en Henry David Thoreau. Het verhaal gaat dat deze goede vrienden elkaar bij een ontmoeting na een lange periode steeds de vraag stelden: 'Wat begrijp je nu beter dan bij onze vorige ontmoeting?' Deze vraag 'Wat begrijpen we nu beter?' stond ook centraal bij de eerste herziening van het PLG-handboek.

Inmiddels zijn er op vele scholen weer nieuwe ervaringen opgedaan met het PLG-proces en is het wederom tijd om de vraag te stellen: 'Wat begrijpen we nu beter op het gebied van de beloften, het potentieel, de problemen en de valkuilen rondom het PLG-proces?' Een goed startpunt is het bespreken van alle termen, concepten, aannames en praktijken die de afgelopen jaren overeind zijn gebleven en daarmee de basis vormen voor het PLG-proces.

1.1 Wat is een professionele leergemeenschap?

Voor 1998 werd de term '*professionele leergemeenschap*' vooral gebruikt door onderzoekers op het gebied van onderwijs. Inmiddels is de term alom bekend bij onderwijsprofessionals. We gebruiken 'PLG' nu zelfs zo vaak om elke losjes samenhangende groep onderwijsprofessionals te omschrijven, dat de term bijna zijn betekenis heeft verloren.

Maar hoewel de term professionele leergemeenschap gemeengoed is geworden, zijn de werkwijzen en praktijken die bij een PLG horen nog lang niet de norm in het onderwijs. Te veel schoolteams die zichzelf een PLG noemen, doen nauwelijks iets aan de zaken die een goed presterende PLG kenmerken. Hoewel de populariteit van de term toeneemt, blijft het moeilijk om een traditionele school om te vormen tot een PLG. We zijn ervan overtuigd dat onderwijsprofessionals baat hebben bij meer duidelijkheid over het PLG-concept, en daarnaast bij specifieke strategieën voor het implementeren ervan.

Definitie professionele leergemeenschap

Een PLG is een cyclisch proces waarin onderwijsprofessionals gezamenlijk werken, onderzoek doen naar het leren van de leerlingen en uitvoering geven aan het verkrijgen van betere resultaten. PLG's werken op basis van de veronderstelling dat de professionele ontwikkeling van leraren de kern is als het gaat om betere leerprestaties van leerlingen. (DuFour, DuFour, Eaker, Many, & Mattos, 2016, p. 10)

Toen Richard DuFour en Robert Eaker in 1998 de titel *Professional Learning Communities at Work* bedachten, was elk woord zeer doelbewust gekozen.

Een **professional** is iemand met specialistische expertise in zijn vakgebied. Het is iemand van wie je verwacht dat hij op de hoogte blijft van de nieuwste ontwikkelingen in dat vakgebied. De kennis over onderwijs is de afgelopen jaren sterk uitgebreid, zowel qua onderzoek als op het gebied van aanbevolen werkwijzen en standaarden voor leraren. Onderwijsprofessionals binnen een PLG baseren hun gezamenlijke onderzoek naar het beter bereiken van hun doelen op deze kennis. Ze werken aan hun manier van lesgeven en leidinggeven door continu hun kennis en vaardigheden te verbeteren, net zoals artsen en juristen hun kennis en vaardigheden op peil houden.

Het woord '**learning**' (leren) in de titel is ook zwaarwegend. Een van de grootste uitdagingen bij het implementeren van het PLG-concept is leraren ervan te overtuigen hun aandacht te verleggen van *lesgeven* naar *leren*. Het gaat niet om de vraag '*Is dit onderwerp behandeld?*' maar om de veel relevantere vraag '*Is het geleerd?*' Wij zetten ons in voor *leergemeenschappen*, geen *onderwijsgemeenschappen*, omdat we menen dat je het leren van leerlingen het best kunt verbeteren door te investeren in het leerproces van de volwassenen die in dienst staan van die leerlingen.

Leren wijst op een continu proces en oneindige nieuwsgierigheid. De Chinese taal schrijft 'leren' met twee karakters. Het eerste karakter betekent '(be)studeren' en het tweede 'voortdurend oefenen' (Hammonds, 2005). Als het gaat om het verbeteren van de prestaties van de leerlingen, is er maar één pad dat hoop biedt voor alsmar groter wordende scholen en scholengroepen: het uitspreken van de verwachting dat leraren voortdurend blijven leren en oefenen binnen hun vakgebied. Als we willen dat alle leerlingen leren, kan het niet anders dan dat de mensen die het onderwijs geven zelf ook een leven lang leren.

Wanneer leraren samenwerken en gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor het succes van de leerlingen, zullen de leeropbrengsten verbeteren. Door deze gezamenlijke toewijding om de *best practices* te achterhalen, vormen de leraren en het overige personeel samen een **community** (gemeenschap) van lerenden.

1.2 De drie hoofdlijnen van een PLG

De drie belangrijke ideeën – hoofdlijnen – die Richard DuFour en Robert Eaker beschreven in hun PLG-boek uit 1998 vormen nog steeds de belangrijkste organisatorische principes achter het PLG-proces.

Managementconsultant, auteur en onderwijsprofessional Noel Tichy (1997, 2002) is van mening dat uitstekende leiders het doel en de prioriteiten van hun organisatie terug kunnen brengen tot enkele grote ideeën of hoofdlijnen die mensen verenigen en richting geven aan hun dagelijkse werkzaamheden.

De hoofdlijnen van het PLG-concept

Deze drie hoofdlijnen vormen ons kader voor het PLG-concept:

1. Focus op het leren van de leerlingen.
2. Een cultuur van samenwerking en collectieve verantwoordelijkheid.
3. Gerichtheid op de leerresultaten van de leerlingen.

1. Focus op het leren van de leerlingen

Ten eerste is het doel van alle scholen dat al hun leerlingen op zo hoog mogelijk niveau leren. Het toekomstige succes van de leerlingen is afhankelijk van hoe effectief het leraren lukt om dit fundamentele doel te bereiken. Deze toewijding aan het leerproces moet glashelder zijn, zonder enige vorm van twijfel. Al het beleid, de lespraktijk en de procedures van een school zijn gericht op dit basisdoel. De leden van een goed functionerende PLG werken samen om vast te stellen wat elke leerling moet leren, houden de voortgang van elke leerling op gezette tijden bij, bieden systematische interventies waardoor elke leerling die het moeilijk heeft extra tijd en aandacht krijgt, en verdiepen en verrijken het leeraanbod wanneer een leerling de gewenste leerdoelen heeft behaald. Om te bereiken dat alle leerlingen op het voor hen hoogst mogelijke niveau leren, kan het niet anders dan dat ook alle volwassenen binnen de organisatie voortdurend blijven leren. Daarom zijn er structuren nodig die ervoor zorgen dat medewerkers al werkend leren, als onderdeel van hun dagelijkse werkpraktijk.

2. Een cultuur van samenwerking en collectieve verantwoordelijkheid

Ten tweede zal het niet lukken om alle leerlingen te laten leren wanneer iedereen 'op zijn eigen eilandje' zijn werk doet. Daarom bouw je als team aan een cultuur van samenwerking waarin je in onderlinge afhankelijkheid samenwerkt en gezamenlijk verantwoordelijkheid neemt voor het leren van alle leerlingen.

3. Gerichtheid op de resultaten van leerlingen

Ten derde kan een school alleen weten of alle leerlingen leren wanneer alle leraren graag bewijs willen zien waaruit blijkt dat leerlingen de kennis, vaardigheden en houdingen verwerven die noodzakelijk zijn om te slagen. Door het leren van leerlingen voortdurend te volgen, kun je de vastgestelde leerresultaten gebruiken om meteen te reageren wanneer leerlingen het moeilijk hebben. Dit levert informatie op over zowel de individuele als collectieve werkwijze, waardoor het mogelijk is deze werkwijzen steeds te blijven verbeteren. En net zo belangrijk: een PLG evalueert de effectiviteit van haar beleid, lespraktijken en procedures op basis van bewijs van het leren van de leerlingen. Besluiten worden niet alleen gebaseerd op goede bedoelingen, maar op de werkelijke resultaten: de verbeterde leerresultaten van de leerlingen.

1.3 De vier pijlers en de bouwstenen van een PLG

In het PLG-handboek uit 1998 zijn de vier pijlers van een PLG beschreven. Deze vier pijlers staan nog wat uitgebreider omschreven in het boek *PLG: leraren leren samen*¹ (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2006).

De vier pijlers van een PLG

1. **Gedeelde missie** (doel)
2. **Visie** (duidelijke richting)
3. **Normen en waarden** (gezamenlijk commitment)
4. **Doelen** (indicatoren, tijdlijnen en streefdoelen) – allemaal gefocust op het leren van leerlingen

Bij een *leergemeenschap* draait het allereerst om aandacht voor het leren van elke leerling, stap voor stap, vaardigheid voor vaardigheid. Wanneer een school functioneert als PLG zijn alle leraren het erover eens dat het leren van de leerlingen op het (voor hen) hoogst mogelijke niveau niet alleen de reden is waarom hun organisatie bestaat, maar dat dit ook de verantwoordelijkheid is van iedereen die binnen die organisatie werkt. Om dit gezamenlijke doel te bereiken, stellen de leden van de PLG een duidelijke visie op waaruit blijkt hoe hun school of scholengroep eruit moet gaan zien om alle leerlingen te helpen leren. De leden van de PLG laten zich ook leiden door deze visie. Ze maken gezamenlijke afspraken waaruit helder blijkt

¹ Dit boek is in 2006 uitgegeven onder de titel *Learning by Doing*. De Nederlandse vertaling verscheen in 2012 bij Bazalt Groep.

wat ieder lid gaat doen om een bijdrage te leveren aan zo'n school. Ze gebruiken resultaatgerichte doelen om de voortgang te peilen. Deze basis van een gedeelde missie (doel), visie (duidelijke richting), normen en waarden (gezamenlijk commitment) en doelen (indicatoren, tijdlijnen en tussendoelen) geeft niet alleen aan hoe leraren aan de slag gaan om hun school te verbeteren, maar benadrukt ook het morele doel en de gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Een cultuur van samenwerking met de focus op het leren van de leerlingen

Als een gedeelde missie, visie, gezamenlijke verplichtingen en een doel samen de basis vormen van een PLG, dan zijn samenwerkende teams de fundamentele bouwstenen. Een PLG bestaat uit een of meer teams waarvan de leden in onderlinge afhankelijkheid samenwerken om gezamenlijke doelen te bereiken. De doelen zijn verbonden aan de missie om alle leerlingen te laten leren. Binnen een team leggen de leden wederzijds verantwoording aan elkaar af. Deze samenwerking in teams is van onschatbaar belang voor het PLG-proces. Maar het is net zo belangrijk om te benadrukken dat samenwerking alleen tot betere resultaten leidt wanneer iedereen zich focust op de juiste zaken. Samenwerking is een middel om een doel te bereiken, maar niet het doel op zich. Op veel scholen willen leraren best samenwerken op allerlei verschillende gebieden, zolang het gesprek maar niet gaat over wat er zich afspeelt in hun klaslokaal. In een PLG is samenwerking een systematisch proces waarbij leraren samenwerken, in onderlinge afhankelijkheid, om hun werkwijze te analyseren en aan te passen om zo te zorgen dat hun leerlingen, hun team en hun school betere resultaten bereiken.

Gezamenlijk onderzoek naar 'best practices' en de huidige stand van zaken

De leraren in een PLG doen gezamenlijk onderzoek naar:

- 'best practices' op het gebied van lesgeven en leren;
- een duidelijke onderbouwing van hun huidige werkwijze;
- een eerlijke beoordeling van het huidige leerniveau van hun leerlingen.

Gezamenlijk onderzoek draagt eraan bij dat leraren gedeelde kennis opbouwen, waardoor ze beter onderbouwde (en dus betere) beslissingen kunnen nemen. Ook neemt hierdoor de kans toe dat ze tot consensus komen. Leraren in een PLG zijn nieuwsgierig en staan open voor nieuwe mogelijkheden.

Actiegerichtheid: leren door te doen

De leden van een goed functionerende PLG zijn actiegericht: ze handelen snel om ambities om te zetten in acties en visies uit te laten groeien tot realiteit. Ze begrijpen dat actie nodig is om krachtig te (laten) leren, en vinden dat betrokkenheid en ervaring het meest effectief zijn als het gaat om lesgeven. De belangrijkste reden om leraren in teams te laten samenwerken en gezamenlijk onderzoek te laten doen, is dan ook omdat ze op die manier krachtige katalysatoren voor verandering worden. Door *leren door te doen* ontstaat een diepere, grondigere kennis en toewijding dan door leren door te lezen, luisteren, plannen of denken (Pfeffer & Sutton, 2000). Daarnaast erkennen leraren in PLG's dat ze pas andere resultaten kunnen verwachten wanneer leden van de organisatie dingen ook anders gaan doen. Ze voorkomen verlamming door analyse en overwinnen willoosheid met actie.

Streven naar doorlopende verbetering

Aanhoudende ongerustheid over de status quo en doorlopend zoeken naar een betere manier om doelen te bereiken zijn inherent aan de PLG-cultuur. Door systematische processen zijn alle leden van de organisatie betrokken bij de volgende, doorlopende cycli:

- Bewijs verzamelen van het huidige leerniveau van de leerlingen.
- Ontwikkelen van strategieën en ideeën om voort te bouwen op sterke punten en zwakke punten in het leren van de leerlingen aan te pakken.
- Implementeren van de ontwikkelde strategieën en ideeën.
- Analyseren van de impact van de veranderingen om te bepalen wat effectief was, en wat niet.
- Toepassen van de nieuwe kennis in de volgende cyclus van doorlopende verbetering.

Het gaat niet om het leren van een nieuwe strategie, maar om het scheppen van de juiste voorwaarden om voortdurend te *blijven* leren. Hierdoor ontstaat een cultuur waarin innovatie en experimenteren geen taken of projecten zijn om af te vinken, maar een manier om de dagelijkse werkzaamheden uit te voeren. Voor altijd. Deelname aan dit proces is niet voorbehouden aan een groepje aangewezen 'leiders'. Alle medewerkers van de organisatie delen de verantwoordelijkheid.

Gerichtheid op resultaten

Ten slotte beseffen leden van een PLG dat we al hun inspanningen op dit gebied (focus op leren, samenwerkende teams, gezamenlijk onderzoek, actiegerichtheid en doorlopende verbetering) alleen kunnen beoordelen op basis van resultaten, niet op basis van goede bedoelingen. Bij elk initiatief gaat het continu om het realiseren van tastbare resultaten. Wanneer je dat niet voortdurend meet, tast je in het duister zonder te weten of er doelgerichte verbetering is. Zoals Fred Kofman en Peter Senge concludeerden:

Elke strategie voor het opbouwen van een lerende organisatie is gebaseerd op de aanname dat de resultaten van een dergelijke organisatie aanzienlijk zullen verbeteren. (p. 44)

1.4 Wat is er hetzelfde gebleven in dit boek?

Het is zinvol om bij onze beschouwing van de ontwikkeling van PLG's sinds 2008 te beginnen met een blik op de concepten, praktijken en aannames die niet zijn veranderd. De volgende zaken zijn vandaag nog net zo fundamenteel als toen.

✓ De noodzaak (en uitdaging) om vorm te geven aan de cultuur van de school

Leraren die hun school willen ontwikkelen tot een succesvolle PLG kunnen een doelmatig proces in gang zetten om de cultuur van hun school of scholengroep te beïnvloeden. Als ze daarin slagen, zal er binnen hun organisatie een grote culturele omslag plaatsvinden. In het handboek uit 1998 werd al de nadruk gelegd op *cultuur* – de aannames, overtuigingen, normen, waarden en gewoontes die binnen een organisatie gebruikelijk zijn. Wat ons wel duidelijker is geworden, is dat er twee flinke belemmeringen zijn om de cultuur binnen een school te veranderen.

De eerste belemmering is dat leraren vaak denken dat verbeteringen op school bestaan uit het integreren van een programma of het implementeren van bepaalde praktijken. Niet uit een voortdurend proces om hun collectieve bekwaamheid te laten groeien om zo aan de missie, prioriteiten en doelen van hun organisatie te voldoen. Het komt regelmatig voor dat wij een groep leraren horen zeggen: 'Op dinsdagmiddag doen we onze PLG.' Dit is een teken dat ze het centrale uitgangspunt van het PLG-concept hebben gemist, en slechts een bijeenkomst aan hun agenda hebben toegevoegd. Als de cultuur werkelijk veranderd is, beseffen leraren dat ze geen PLG 'doen', maar een PLG *zijn*. In een PLG beoordeel en evalueer je elke werkwijze, elk programma, elke beleidsbeslissing en procedure, op basis van aannames die heel anders zijn dan de aannames die de school in het verleden gebruikte als richtlijn.

De tweede belemmering bij het omvormen van de cultuur is een bijzonder forse, die voortkomt uit het concept van de droomanalyse uit de Talmoud: 'We zien de dingen niet zoals ze zijn, maar zoals wij zijn.' Iedereen ontwikkelt gedachtepatronen of mentale modellen waarmee we ons een voorstelling maken van het complexe web van onze ideeën en aannames over de wereld waarin we leven (Senge, 1990, 2006). Met behulp van deze modellen filteren we onze observaties en ervaringen, zodat we daar betekenis aan kunnen geven. We verwerken nieuwe informatie zodanig dat we de doorlopende verhalen die we onszelf vertellen daarmee bevestigen. Alles wat niet past binnen ons verhaal of in strijd is met onze mentale modellen verwerpen of negeren we. Om Ralph Waldo Emerson te parafraseren: 'We zien alleen dat wat we bereid zijn om te zien' (Atkinson, 2000).

Volgens organisatiekundigen is het eerlijk beoordelen van de huidige realiteit (Collins, 2001) ofwel het onder ogen zien van de harde feiten (Pfeffer & Sutton, 2006) de sleutel tot het verbeteren van een organisatie. Hoewel dromen over een prachtige toekomst belangrijk zijn, zijn succesvolle mensen geen passieve dromers. Zij staan juist met beide benen in de realiteit (Dalio, 2017). Je zou denken dat er niemand tegen

hun goede advies is. Maar we hebben ontdekt dat de moeilijkheid voor scholen niet zit in het overleggen van overtuigend bewijs waaruit blijkt dat er iets moet veranderen. En zelfs niet in het presenteren van veelbelovende strategieën om de prestaties van de leerlingen te verbeteren. Het probleem zit erin dat we die bewijzen en strategieën vaak filteren door de mentale modellen en mythologie van de hardwerkende, goedbedoelende leraren van wie we nu vragen om het helemaal anders aan te pakken.

Er zijn overtuigende bewijzen waaruit blijkt dat het een goed idee is om scholen en scholengroepen in te richten als PLG: het is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, het is bewezen in de praktijk, het wordt onderschreven door professionele organisaties en is ook nog eens een kwestie van gezond verstand. Het is nog nooit gebeurd dat we het bewijs voor het nut van het PLG-proces doornamen met een groep leraren en dat die vervolgens aangaven niet achter het concept te staan. Nooit heeft de directie van een school beweerd dat scholen effectiever zijn wanneer elke leraar er alleen voor staat of wanneer de aandacht uitgaat naar wat we onderwijzen in plaats van naar wat de leerlingen leren. Toch komt het maar al te vaak voor dat bestaande mentale modellen en de heersende mythologie het PLG-concept vervormen en ondergraven.

Heersende mythologie

Dit zijn enkele voorbeelden van heersende mythologie:

‘Je kunt niet van elke leerling hoge verwachtingen hebben. Leren is een gevolg van capaciteiten en mogelijkheden, en die zijn nu eenmaal niet gelijk verdeeld.’

‘Het is mijn taak om les te geven, en hun taak om te leren.’

‘Er is geen ruimte voor in het rooster.’

‘Als we leerlingen aanvullende kansen bieden om te leren wanneer ze ergens moeite mee hebben, ontwikkelen ze een gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel en leren ze geen belangrijke lessen over omgaan met mislukkingen.’

‘We kunnen hier niet mee verdergaan tenzij iedereen het ermee eens is. Want je kunt mensen niet dwingen iets te doen waar ze zelf niet voor gekozen hebben.’

‘Dit is gewoon weer een modegril die vanzelf voorbijgaat.’

De uitspraken van de Amerikaanse president John F. Kennedy tijdens zijn bezoek aan Yale University in 1962 zijn nog altijd akelig van toepassing op ons onderwijs:

Elke voorgaande generatie heeft zich moeten losmaken van het erfgoed van gemeenplaatsen en stereotypen. Daarom moeten we er in onze tijd naar streven om geruststellende, maar verouderde uitspraken niet te blijven herhalen, maar de moeilijke en essentiële confrontatie met de realiteit aan te gaan. Want de vijand van de waarheid is vaak niet de leugen – opzettelijk, verzonnen en oneerlijk – maar de mythe – aanhoudend, overtuigend en onrealistisch. Overal worden we afgeleid door mythologie.

Als het gaat om het verbeteren van onderwijs, is er geen gemakkelijke manier om de barrière die de mythologie opwerpt te overwinnen. We kunnen een poging wagen door het denkproces expliciet te maken en mensen hun eigen aannames onder de loep te laten nemen en onder woorden te laten brengen – een lastige taak. Het gaat om het opbouwen van gedeelde kennis en leren door te doen. Het vraagt daadkracht om nieuwe ervaringen te creëren waardoor je op nieuwe manieren gestimuleerd raakt om tot actie over te gaan. Om gedurende een lange periode een constante, consistente richting in te slaan en aan te houden. Er zal geen ‘aha-moment’ zijn waarop de bestaande cultuur opeens plaatsmaakt voor nieuwe aannames,

overtuigingen, normen, waarden, verwachtingen en gewoontes binnen de school. Voor deze omslag is vastberadenheid, passie en doorzettingsvermogen nodig. Hoe overtuigend de argumenten voor het opbouwen van de bekwaamheid van een groep leraren zodat ze als PLG kunnen functioneren ook zijn, het is heel veel werk. In deze tweede editie gaat Anthony Muhammad, een wereldberoemde autoriteit op dit gebied, dieper in op hoe je een cultuur kunt creëren waarin iedereen leert en iedereen gelijke kansen krijgt.

✓ **De neiging harde feiten over onderwijsverbetering te verdraaien tot halve waarheden**

Onderzoekers Jeffrey Pfeffer en Robert I. Sutton van Stanford University (2006) hebben ontdekt dat mensen helder, overtuigend bewijs over best practices binnen organisaties vaak verdraaien tot gevaarlijke halve waarheden. We hebben dit fenomeen zelf ook vaak ervaren op scholen in heel Noord-Amerika. In plaats van dat leraren op basis van deze bewijzen erkennen dat een cultuurverandering nodig is, hebben ze de neiging om onder invloed van hun mythologie ideeën en concepten aan te passen en af te zwakken tot ze binnen hun bestaande cultuur passen. Ze geven daarmee de voorkeur aan 'soort-van-PLG's', en zo sterft het concept een lange, onafwendbare dood doordat de kernprincipes steeds verder worden uitgehold. Dit boek bevat diverse voorbeelden van de manier waarop mensen krachtige, harde feiten in het onderwijs hervormen tot gevaarlijke halve waarheden.

✓ **Het belang van actiegerichtheid of 'leren door te doen'**

In het handboek uit 1998 werd benadrukt dat de basis van een PLG bestaat uit het formuleren van een gedeelde missie (doel) en visie (heldere richting), gedeelde normen en waarden (gezamenlijke commitment) en gedeelde doelen (indicatoren, tijdlijnen en streefdoelen). We boden strategieën en sjablonen aan om de dialoog te leiden en de documenten op te stellen waarmee je de solide basis kon leggen om op voort te bouwen. We zien echter dat het op veel scholen blijft bij het opstellen van documenten, en dat ze de ideeën niet implementeren. Vaak doen scholen weinig om de werkwijzen van de organisatie of van individuele leraren in lijn te brengen met de geformuleerde doelen en prioriteiten. Het *schrijven* van een missieverklaring dient vaak als vervanging voor het *leven* van een missie. Dialoog en documenten kunnen de illusie van verandering creëren, en zullen betekenisvolle actie vaak eerder belemmeren dan bevorderen. Daarom keren we in dit boek regelmatig terug naar de vragen 'Hoe zouden onze school, teams en klassen eruitzien als we echt menen wat we zeggen?' en 'Welke specifieke acties kunnen we ondernemen op basis van onze prioriteiten?'

✓ **Het belang van frequente, gemeenschappelijk opgestelde evaluaties**

In het handboek uit 1998 werden twee vragen geformuleerd als richtlijn voor het werk van een PLG: 'Wat willen we dat onze leerlingen leren?' en 'Wat doen we als bij sommige leerlingen het leren niet lukt?' Verderop in het boek werd besproken hoe leraren gezamenlijke evaluaties kunnen ontwikkelen als onderdeel van hun PLG-proces. Het idee was dat ze op die manier samen zouden werken aan de vraag 'Hoe weten we of alle leerlingen hebben geleerd?' Achteraf bezien is hiermee niet voldoende aandacht besteed aan dit onderwerp. Inmiddels begrijpen we dat het betrekken van leraren bij het ontwikkelen van gemeenschappelijke, goede evaluaties een van de krachtigste strategieën is voor een school die een effectieve PLG wil worden.

De vraag 'Hoe weten we of leerlingen de gewenste kennis, vaardigheden en houdingen behorende bij dit vak, dit niveau of deze onderwijseenheid hebben behaald?' is de kern waar het PLG-proces om draait, en een essentieel onderdeel van het werk van samenwerkende teams.

Verder hebben we dankzij het werk van Douglas Reeves, Dylan Wiliam, Paul Black, Richard J. Stiggins, Nicole Dimich, Tom Schimmer, Cassandra Erkens en anderen beter leren inzien hoe belangrijk en krachtig het proces van formatief evalueren is. Hiermee bedoelen we beoordelingen die onderdeel zijn van het onderwijs- en leerproces, en die niet bedoeld zijn om een cijfer te geven. Zie ook het toelichtende kader op pagina 12.

✓ **Het belang van relevante informatie als katalysator voor het verbeteren van onderwijs**

We hebben geconstateerd dat scholen en leraren lijden aan het DRIP-syndroom: ze zijn *Data Rich, Information Poor*. Met andere woorden: ze beschikken over veel gegevens, maar over weinig informatie. Gegevens alleen kunnen het lesgeven van een leraar niet vormen of verbeteren: leerlingen zullen alleen beter gaan leren wanneer leraren effectiever handelen in de klas. Daarvoor hebben ze relevante informatie nodig over de sterke en zwakke punten van hun leerlingen. Anders kunnen gesprekken over de beste manier van lesgeven uitmonden in ongefundeerde meningen als: *‘Zo behandel ik dit onderwerp nu eenmaal graag.’*

Om de praktijken van leraren te verbeteren is het nodig om op informatie gebaseerde, gerichte gesprekken te voeren over effectieve technieken. Voor zulke gesprekken hebben leraren regelmatig en tijdig informatie nodig waaruit blijkt hoe hun leerlingen presteren bij het behalen van bepaalde, vooraf overeengekomen standaarden op basis van een valide beoordeling in vergelijking met andere, vergelijkbare leerlingen die dezelfde standaard proberen te behalen. Later zullen we bespreken welke strategieën en processen ervoor kunnen zorgen dat leraren continu de informatie krijgen die ze nodig hebben om hun werkwijze te verbeteren.

✓ **Het belang van een systematische respons wanneer leerlingen niet of juist snel leren**

In het handboek uit 1998 werd al vaak benoemd hoe belangrijk het is dat er een systematische, collectieve respons is wanneer bij leerlingen het leren niet lukt. Maar er is toen onvoldoende uitgewerkt hoe zo'n respons er in de dagelijkse schoolpraktijk uit zou kunnen zien. We proberen dat in dit boek wel te doen met behulp van parameters voor en voorbeelden van systematische interventies, die zorgen dat leerlingen extra tijd en ondersteuning bij het leren krijgen wanneer ze het moeilijk hebben. We hebben leraren ook gevraagd om te bedenken hoe scholen het leren kunnen verrijken voor leerlingen die de onderwezen vaardigheden al beheersen. We zijn blij dat Mike Mattos voor dit boek is toegetreden tot het auteursteam om ons bij dit onderwerp te helpen.

✓ **Het belang van het begeleiden van samenwerkende teams**

We hebben inmiddels een diepgaander inzicht in de stappen die scholen kunnen ondernemen om leraren te helpen bij de overgang van een traditie van werken in isolement naar een cultuur van samenwerking. Samenwerken heeft echter geen effect als leraren de samenwerkingstijd besteden aan zaken die geen impact hebben op het leren van de leerlingen. Bij het opbouwen van een cultuur van samenwerking gaat het dus niet om de vraag *‘Werken we samen?’*, maar om de vraag *‘Waaraan werken we samen?’* Met de specifieke en doelmatige strategieën uit dit boek kunnen leraren een samenwerking opbouwen die zowel het leren van de leerlingen als van de volwassenen bevordert.

✓ **Het belang van wijdverbreid leiderschap en de rol van het schoolbestuur**

In het handboek uit 1998 lag de nadruk op de school als het middelpunt van de verandering. Er werd weinig aandacht besteed aan de rol van het schoolbestuur bij de bevordering van het PLG-concept. Schoolleiders werden weliswaar gestimuleerd om leraren te betrekken bij het nemen van beslissingen en leraren en teams verantwoordelijkheid te geven, maar het boek gaf weinig specifieke voorbeelden van het gespreid leiderschap. In dit boek komen zowel de rol van het schoolbestuur als manieren om het leiderschap door de hele organisatie te verspreiden aan de orde. Ook verkennen we de belangrijke rol die leiders hebben bij het initiëren en volhouden van een wezenlijk verbeteringsproces.

✓ **De noodzaak van een gemeenschappelijke taal**

Onderzoekers Robert Kegan en Lisa Laskow Lahey (2001) van Harvard University hebben ontdekt dat het veranderen van de dialoog binnen een organisatie een grote impact kan hebben op de cultuur en het dagelijkse werk van de mensen binnen die organisatie. Hiervoor is echter specifiek taalgebruik nodig. Veel organisaties gebruiken oppervlakkige taal, vol termen die ze zo losjes en dubbelzinnig toepassen dat verschillende mensen er heel verschillende betekenissen aan toekennen. Voor effectieve scholen en scholengroepen is een cultuur van discipline essentieel. We weten inmiddels dat hiervoor niet alleen een gezamenlijke taal nodig is, maar ook precisie met betrekking tot de betekenis van het taalgebruik. In dit boek trachten we duidelijk en precies te zijn over de betekenis en het gebruik van essentiële PLG-terminologie.

✓ Het voordeel van een hedendaagse context

Sinds het begin van de 21ste eeuw is er veel veranderd in het onderwijs. Het aantal onderwijstaken is gegroeid, en bovendien vragen we een steeds hoger en complexer vaardigheidsniveau van de leerlingen. Leraren leggen steeds meer verantwoording af, terwijl de werkdruk al hoog was. Tegelijkertijd vragen we leerlingen steeds vaker thuis te leren in een virtuele omgeving, wat de kansongelijkheid vergroot. In deze tweede editie proberen we ook rekening te houden met de huidige realiteit van het onderwijs en de samenleving.

1.5 Wat begrijpen we nu beter?

In de 21ste eeuw is de hoeveelheid onderzoek naar PLG-processen op scholen sterk toegenomen. Hoewel de overtuigingen, basisbeginselen en aannames die aan het PLG-concept ten grondslag liggen gevalideerd zijn, hebben we veel geleerd dankzij de toenemende aantallen scholen die het proces hebben geïmplementeerd. Zo begrijpen we steeds beter hoe we het leren voor zowel de leerlingen als de volwassenen kunnen verbeteren.

De zinloosheid van 'PLG-light'

We zijn, sinds de vorige herziening, dankzij ons werk nog beter gaan begrijpen hoe belangrijk het is om *te werken aan* de ontwikkeling van een PLG. Alleen het onderschrijven van de inhoud is niet genoeg. Douglas Reeves en Richard DuFour (2016) wijzen leiders die een programma met de naam *professionele leergemeenschap* willen invoeren op het volgende: het is belangrijk om te begrijpen dat ergens een etiket op plakken niet hetzelfde is als zorgen voor een diep, rijk begrip van alle concepten en praktijken die horen bij een goed presterende PLG. En het betekent al helemaal niet dat het de inzet en toewijding uitlokt die nodig is om die praktijken te verankeren in de dagelijkse structuur van een school.

Waarom nemen zoveel leraren genoeg met wat Reeves en DuFour (2016) 'PLG-light' noemen? Reeves en Robert Eaker (2019a) benoemen een aantal van de meest voor de hand liggende redenen. Leiders nemen vaak genoeg met PLG-light omdat bepaalde concepten en werkwijzen nu eenmaal gemakkelijker en sneller te implementeren zijn dan andere. Deze leiders kiezen zorgvuldig een aantal PLG-praktijken uit, zoals het opzetten van samenwerkende teams, maar wijzen andere zaken af, zoals het verankeren van structuren die zorgen dat leerlingen extra tijd, ondersteuning of verdieping krijgen, ongeacht de leeraar aan wie de leerling is toegewezen.

Deze selectieve aanpak leidt op zijn best tot beperkte verbeteringen. Uit onderzoek van Reeves (2016) blijkt dat **alle onderdelen van het PLG-proces vereist zijn** om substantiële verbeteringen in het leren van de leerlingen te bereiken. De concepten en praktijken van een goed functionerende PLG houden onderling verband: ze zijn van elkaar afhankelijk en versterken elkaar.

Sinds 1998 is het PLG-proces op honderden scholen in de VS en de rest van de wereld geïmplementeerd. Van deze scholen hebben we geleerd dat het niet volledig implementeren van *alle* PLG-praktijken bijna altijd tot problemen leidt. Er zijn onderwijsprofessionals die alleen gaan voor de 'buitenkant', voor een PLG-light. Ze kiezen voor posters, buttons en slogans, en noemen willekeurige teams of bijeenkomsten 'PLG's'. Zij beschouwen PLG als een modegril waar ze alleen goede sier mee willen maken. Reeves en Eaker (2019b) waarschuwen:

Het zou naïef zijn om niet te erkennen dat er altijd mensen zijn die zich binnen de kortste keren presenteren als expert op het gebied van welke nieuwe ontwikkeling dan ook. Om leiding te geven aan het traject om een goed presterende professionele leergemeenschap te worden, is niet alleen een diep, rijk begrip van de PLG-concepten en -praktijken nodig, maar ook een hoge getrouwheid – door het juiste werk te doen, op de juiste manier, op basis van de juiste redenen. (p. 8)

Het kan maar op een manier: door te beginnen, samen te leren en het werk te verzetten – door te leren door te doen! Er is geen gemakkelijker weg, en het is niet eenvoudig om een PLG te worden die het leren van de leerlingen en de betrokken volwassenen verbetert. De reis is complex – maar per definitie de moeite waard!

1.6 Significante verbetering duurt minder lang dan we dachten

Een veelgestelde vraag bij trainingen over professionele leergemeenschappen is: *‘Hoelang duurt het gemiddeld voordat we resultaten kunnen verwachten – dus een aanmerkelijke verbetering in de resultaten van de leerlingen?’* Het antwoord was jarenlang zo tussen de drie en vijf jaar: drie tot vijf jaar voor basisscholen en misschien vijf tot zeven jaar voor scholen in het voortgezet onderwijs. Maar we hebben ontdekt dat significante veranderingen op school minder lang op zich laten wachten dan we in eerste instantie dachten.

Schrijver, spreker en consultant Michael Fullan (2019) zegt over systematische verandering op scholen:

In de jaren 80 van de 20ste eeuw zei ik dat er vijf tot zeven jaar werk nodig is om systematische verandering op een school tot stand te brengen. Nu weten we dat deze veranderingen veel sneller kunnen plaatsvinden. In de afgelopen decennia is uit onderzoek gebleken dat schoolleiders met praktische kennis en een goede samenwerking met hun gemeenschap al binnen een jaar of twee aanzienlijke veranderingen kunnen boeken. (p. xiii)

Reeves en Eaker (2019a) herhalen de observatie van Fullan dat significante verbetering van een school veel sneller kan plaatsvinden dan vroeger werd aangenomen. Zij schrijven:

Binnen één enkel semester – ongeveer 100 dagen – hebben scholen bereikt dat de prestaties van de leerlingen aanzienlijk zijn verbeterd, dat het leerklimaat en de sfeer zijn verbeterd, dat het moraal van de leraren is gestegen, en dat er meer orde is en minder verzuim. (p. 2)

Reeves en Eaker (2019a) begrijpen dat veel leraren mogelijk sceptisch tegenover deze conclusies staan. Daarom wijzen zij op de vele voorbeelden van opmerkelijke resultaten die binnen 100 dagen zijn behaald. De grondwet van de Verenigde Staten is opgesteld binnen 100 dagen, Dostojevski schreef zijn novelle *De speler* binnen die tijd, en de Amerikaanse president Franklin D. Roosevelt had minder dan 100 dagen nodig voor de regelgeving waarmee de VS de grote crisis van de jaren 1930 te boven kwam.

Sinds 2008 wordt het PLG-proces steeds vaker toegepast en zien we dat schoolleiders die het behalen van kortetermijndoelen koppelen aan het regelmatig, tijdig en betekenisvol erkennen en vieren van deze successen, de prestaties van hun school in relatief korte tijd sterk zien verbeteren. Langetermijndoelen zijn natuurlijk belangrijk, maar het behalen van kortetermijndoelen zorgt voor een momentum dat je alleen bereikt met een serie korte implementatiecycli die je steeds herhaalt. Na het ontwikkelen van een gedeelde missie met de focus op het verbeteren van het leren van elke leerling, kunnen schoolleiders in vrij korte tijd zorgen voor een basistraining en het werk van teams aansturen. Teams kunnen beginnen met het aanscherpen van de focus op wat alle leerlingen hebben te leren, en gezamenlijk beginnen aan het proces van het ontwikkelen van nieuwe formatieve evaluaties. Ook kunnen ze de eerste stappen zetten richting de ontwikkeling van een plan voor extra tijd, ondersteuning en verdieping van het leren. Deze stappen, waarmee je binnen een jaar al grote vorderingen kunt maken, hebben een positieve uitwerking op het leren van de leerlingen.

Schoolleiders en schoolbesturen moeten de leiding nemen

In het woord *schoolverbetering* ligt al besloten dat er actie nodig is. Om leraren aan te zetten tot actie heb je effectief leiderschap nodig van met name de direct leidinggevende en het schoolbestuur. Door onze ervaring met de implementatie van het PLG-proces, zijn we ervan overtuigd geraakt dat *effectief leiderschap de cruciale, onmisbare factor is voor het bereiken van blijvende schoolverbetering*. Effectief leiderschap is een absolute vereiste. Het PLG-proces is krachtig, maar niet krachtig genoeg om zwak en ineffectief leiderschap tegen te gaan.

Waarom sommige scholen binnen hetzelfde overkoepelende schoolbestuur wel betere resultaten bij hun leerlingen zagen en andere scholen niet, viel vaak te verklaren aan de hand van de effectiviteit van het leiderschap van de betreffende schoolleider. Uit vijftig jaar wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van scholen, blijkt dat sterk leiderschap een essentiële factor is.

Bepaalde leiderschapskenmerken zijn essentieel voor het succesvol implementeren van een PLG. Een goede leider kan motiveren en inspireren, laat het gewenste gedrag zelf zien, creëert een zorgzame cultuur van wederzijds respect en toont passie, inzet en volharding. We weten nu ook welke specifieke acties schoolleiders en schoolbesturen moeten ondernemen om te zorgen dat hun school optimaal kan profiteren van alle voordelen van het PLG-proces. Kijk eens naar de volgende acties van effectieve schoolleiders en schoolbesturen.

Wil je **Professionele Leergemeenschap – het handboek** bestellen?



Ga naar shop.bazalt.nl

Workshop of studiedag hierover?

Neem contact met ons op via advies@bazaltgroep.nl.

Wil je meer gratis tips en hoofdstukken ontvangen?

Meld je dan aan voor onze e-mailings: [aanmelden](#)