

Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school.

E. Verbiest (Kenniskring voor Schoolontwikkeling en Schoolmanagement- Fontys Hogescholen)
R. Vandenberghe (Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing, Katholieke Universiteit Leuven)

verschenen als:

Deel I:

Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2003): Professionele leergemeenschappen: een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school - 1. *Basisschoolmanagement*, (15) nr. 5, blz. 1-8.

Deel II:

Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2003): Professionele leergemeenschappen: een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school - 2. *Basisschoolmanagement*, (16) nr. 6, blz. 1-7.

- Deel I -

De afgelopen tien jaar laat een groeiende belangstelling zien voor zogeheten professionele leergemeenschappen. In deze leergemeenschappen van leraren en schoolleiding staan collectieve reflectie op en verbetering van het werk in de klas en in de school centraal. Professionele leergemeenschappen kunnen een positieve invloed hebben op het functioneren van leraren en in het verlengde daarvan, op de resultaten van leerlingen. In deze bijdrage – die in twee afleveringen verschijnt – wordt het verschijnsel “professionele leergemeenschappen” nader verkend. Ingegaan wordt op de volgende vragen:

- 1. Wat zijn professionele leergemeenschappen? Welke belangrijke karakteristieken worden in de literatuur onderscheiden als typerend voor professionele leergemeenschappen?*
- 2. Waarom is er thans veel aandacht voor professionele leergemeenschappen? Waarom zijn ze belangrijk?*
- 3. Wat zijn de effecten van professionele leergemeenschappen. Hebben professionele leergemeenschappen effecten op het leren van leerlingen? Welke effecten zijn er op het functioneren van leraren?*
- 4. Hoe kunnen professionele leergemeenschappen in scholen gerealiseerd worden? Hoe kunnen ze geïnitieerd en ontwikkeld worden? Wat vraagt dit in het bijzonder van de schoolleider?*

In deze bijdrage worden ook enkele kritische kanttekeningen bij professionele leergemeenschappen gemaakt. Tenslotte wordt nog stilgestaan bij het karakter van professionalisering zoals die in professionele leergemeenschappen vorm krijgt.

In deze aflevering wordt begonnen met een schets van hoe een professionele leergemeenschap er uit kan zien. Vervolgens wordt stilgestaan bij de belangrijkste kenmerken van professionele leergemeenschappen en bij motieven voor, verwachtingen bij en effecten van deze professionele leergemeenschappen.

Scholengroep “De Brug” bestaat uit twaalf basisscholen, alle gelegen in een middelgrote stad. Naast bijna geheel “witte” scholen en een enkele geheel “zwarte” school, is er een zevental scholen met een heterogene leerlingpopulatie.

Sinds de komst van een nieuwe bovenschoolse directeur, drie jaar geleden, is er voor de schooldirecteuren en de leerkrachten op de scholen heel wat veranderd. De meeste medewerkers zijn redelijk enthousiast over de onderlinge samenwerking en professionalisering die in gang gezet is. Misschien wel de grootste verandering die de afgelopen jaren heeft plaatsgevonden in de scholen, is de grote, expliciete nadruk op het lesgeven en de kwaliteit ervan. Natuurlijk is het onderwijs altijd belangrijk geweest. Maar veel meer dan

vroeger worden nu allerlei activiteiten en beslissingen expliciet in verband gebracht met en afgestemd op het verbeteren van de instructiekwiteit in de klas. Men deelt collectief de opvatting dat scholen er toe doen. Scholen kunnen verschil maken als het gaat om wat leerlingen kunnen bereiken. En men gaat er vanuit dat met name het instructiegedrag van de leraar in de klas hier van het grootste belang is. Voor de eerste jaren van het project – nu anderhalf jaar geleden gestart – wordt het taalonderwijs als speerpunt gekozen.

In de formele halfjaarlijkse bezoeken van de bovenschoolse directeur aan een school wordt niet of nauwelijks gesproken over de staat van de gebouwen of over het schoonmaken. De bovenschoolse directeur maakt in die gesprekken duidelijk dat zij het vooral wil hebben over het onderwijs, over de leerresultaten van de kinderen, over het instructiegedrag van de leerkrachten en over wat de schoolleider doet om leraren te helpen beter les te geven. Bovendien verwacht de bovenschoolse directeur dat ook de schooldirecteur in de contacten met de leerkrachten het instructiegedrag en de resultaten van de kinderen centraal stelt.

Het lesgeven is niet vanzelf in het middelpunt van de aandacht komen te staan. Er is in de afgelopen periode zeer veel geïnvesteerd in de professionalisering van de leraren en in de ondersteuning van de scholen die moeite hadden de afgesproken standaards voor leerlingresultaten te halen. Die standaards waren reeds eerder door het team van één van de betrokken scholen, samen met een lerarenopleiding ontwikkeld, en zijn voorlopig geaccepteerd door alle scholen als maatstaf om na te gaan of men bijdraagt aan het leren van de kinderen. Enkele belangrijke professionaliseringsactiviteiten zijn:

- * De *gastheer – leraar*. Op een aantal scholen is een door iedereen als deskundig en ervaren leraar bereid gevonden om regelmatig leraren op bezoek te krijgen in de klas. Deze bezoekers brengen een week door in de klas van de gastheer, met zowel het uitvoeren van observaties als het zelf lesgeven onder supervisie van de gastheer. Ondertussen wordt in de klas van de bezoekende leraar les gegeven door een andere leraar of een leraar-in-opleiding. Door het inrichten van iets grotere klassen, door wat extra-gelden, maar vooral door afspraken met enkele lerarenopleidingen kan men de leraren die op bezoek zijn bij een gastheer vervangen. De leraren-in-opleiding bezoekt trouwens zelf ook een gastheer. Bovendien hebben ze ook enige tijd doorgebracht in de klas van de bezoekende leraar die ze zullen vervangen.
- * De *interne consulenten*. Op het niveau van de scholengroep zijn twee deskundige en ervaren leraren deels vrijgesteld om andere leraren, die daar behoefte aan hebben, te ondersteunen. De consulenten werken zowel met individuele leraren als met kleine groepjes. Uitgangspunt is een concrete situatie of een concreet probleem in een klas, bijvoorbeeld het leren schrijven in groep drie. De consulent werkt enige tijd intensief met de leraar of de groep samen. Klasbezoek, uitproberen van een bepaalde aanpak, bespreken van de resultaten horen tot het repertorium van dergelijke consulenten.
- * De *externe pedagogisch begeleider*. Met de begeleidingsdienst is de afspraak gemaakt om alle beschikbare tijd voor begeleiding in te zetten voor het ondersteunen van de leerkrachten net zoals de interne consulenten doen. Er is een bekwaam begeleider geselecteerd die nu hetzelfde werk doet als de interne consulenten.
- * In het *maandelijkse directeurenoverleg* staat ook het lesgeven centraal. Zo werd gedurende een aantal bijeenkomsten gewerkt aan het ontwikkelen van een methodiek voor klasbezoek en coaching. Aan de orde kwamen onder meer het opstellen van kijkwijzers (observatielijsten); het oefenen van een contractgesprek waarin coach en gecoachte leraar afspreken waarop de coaching zich zal richten, hoe men de gegevens zal verzamelen, praktische afspraken maakt en vooral werkt aan een positief klimaat voor de coaching die zal volgen; het analyseren van observatiegegevens en het oefenen van coachingsgesprekken.
- * Maandelijks is er een zogeheten *netwerkbijeenkomst*, waarop alle leerkrachten en directeurs welkom zijn. Naast een georganiseerde activiteit – zoals een bijdrage van een deskundige over leesonderwijs – is er veel ruimte voor informeel overleg en uitwisselen van ervaringen. Een vast groepje van enkele leerkrachten van verschillende scholen en de bovenschoolse directeur organiseren deze bijeenkomsten.

- * Nieuwe leerkrachten en nieuwe directeuren krijgen gedurende een jaar een “*maatje*”, waar ze allerlei zaken waar ze tegenaan lopen, mee kunnen bespreken. Met name het lesgeven – en voor de directeuren het ondersteunen van leerkrachten – krijgen hierin veel aandacht.
- * Er is een drietal *studiedagen* per jaar, voor alle leerkrachten en directeuren, gecentreerd rond lesgeven. De keuze van de thema's wordt door de bovenschoolse directeur bepaald, in overleg met een wisselende groep van leerkrachten uit verschillende scholen.
- * In het begin heeft een *intensieve scholing* plaatsgevonden voor alle *directeuren* over krachtige leeromgevingen en over onderwijskundig leiderschap. De bovenschoolse directeur communiceerde daarbij duidelijk wat zij verwachtte van de schooldirecteuren. Schooldirecteuren die de voorgestelde koers niet zagen zitten, werden geholpen om ergens een andere baan (binnen of buiten het onderwijs) te vinden. Eén directeur maakte daar gebruik van.

Daarnaast is nog een aantal andere activiteiten opgezet, om de kwaliteit van de instructie in de klassen te verbeteren.

- * Bij de *werving van nieuwe directeuren* – en door pensionering kwamen vlug nog eens twee nieuwe directieposten vrij – werd vooral gelet op onderwijskundig leiderschapskwaliteiten en op expertise in instructie en coaching. Kandidaten die weinig of geen ervaring hadden in coaching van leraren in de klas, vielen af.
- * Onder leiding van de bovenschoolse directeur is er een groep van enkele directeuren en leerkrachten aan de slag gegaan om een systeem uit te werken waarmee de bereikte *leerlingresultaten in kaart* gebracht kunnen worden. Men wil zicht krijgen op de resultaten per leerling per vak en op de vooruitgang of stagnatie. Bovendien wil men zicht proberen te krijgen op de leerlingresultaten per leerkracht. Deze resultaten zullen besproken worden tussen de schooldirecteur en de leerkracht en ook in het halfjaarlijkse gesprek tussen bovenschoolse directeur en schooldirecteur aan de orde worden gesteld. In die gesprekken worden ook afspraken gemaakt over te bereiken resultaten en te ondernemen acties. Tijdens dit gesprek worden ook een of meerdere klassen bezocht.
- * Alle *geld* dat beschikbaar is, wordt in eerste instantie beheerd op het niveau van de scholengroep. Plannen van de schooldirecteuren voor verbetering van de instructie en voor professionalisering, die passen binnen de gekozen prioriteiten van de scholengroep, worden binnen de grenzen van het mogelijke gehonoreerd. Naarmate men als school meer en betere plannen indient die sporen met de prioriteiten van de scholengroep, kan men meer krijgen. Toewijzing van de middelen geschiedt door een groep bestaande uit de bovenschoolse directeur, de directeur financiën van de scholengroep, een schooldirecteur en twee leerkrachten.

Deze accentuering van de instructiekwaliteit is natuurlijk niet vanzelf gekomen. Er is – volgens de bovenschoolse directeur – sprake van een weloverwogen strategie, waarin volgende elementen herkenbaar zijn:

- * De in woord en daad uitgedragen visie dat het om het leren, de resultaten en de kwaliteit van de instructie door de leraren gaat. Daarbij is de taal van de leiding niet een managementtaal, maar een taal over leren en professionaliseren. De bovenschoolse directeur spreekt over resultaten van leerlingen want ieder kind kan leren en daarbij geholpen worden, over of en via welke aanpak leraren elkaar kunnen helpen om hun instructiekwaliteiten te verbeteren, over welke ideeën leraren hebben als ze kinderen leren lezen en over nieuwe inzichten in het lees- en schrijfonderwijs.
- * De sterke nadruk op professionalisering, waarbij het eigen werk van de leraar en het leren van elkaar centraal wordt gesteld.
- * Een gefaseerde invoering: men is begonnen met het lees- en schrijfonderwijs; naderhand zal men het rekenonderwijs centraal stellen.
- * Een lange-termijn perspectief. Het beleid van de eerstkomende vijf jaar zal gericht zijn op realisatie van de hiervoor beschreven aanpak.

- * Een integrale leiderschapaanpak. Zowel op het niveau van de scholengroep als op het niveau van de afzonderlijke scholen worden de belangrijke beslissingen (over geld, personeel, kwaliteitszorg, professionalisering enzoverder) afgestemd op de realisatie van de visie.
- * Een complexe, evoluerende balans tussen verantwoordelijkheid op het niveau van de scholengroep en op het niveau van de aparte scholen. Binnen de algemeen kaders door de centrale leiding gesteld, krijgen scholen veel autonomie. Wel blijft de bovenschoolse directeur zeggenschap houden over enkele belangrijke succesfactoren, zoals de benoeming van schoolleiders, het ontwikkelen van schooloverstijgende activiteiten en het aantrekken van externe adviseurs.

De schooldirecteuren voelen zich over het algemeen uitgedaagd om meer en meer als onderwijskundig leider te functioneren. Men is zich meer bewust geworden van de verantwoordelijkheid voor professionalisering van de leerkrachten en voor de verbetering van de instructiekwaliteit. Men ervaart de bezoeken van de bovenschoolse directeur meestal als constructief hoewel enkelen zich wat overvraagd voelen. Enkele schoolleiders voelen zich ook in hun autonomie als directeur beknot. Ze kunnen slechts geld krijgen als ze binnen de prioriteiten van de bovenschoolse directeur blijven. De meeste leraren zijn enthousiast. Tussen hen wordt veelvuldig over het lesgeven gesproken zowel in de formele als meer informele bijeenkomsten en ontmoetingen. Op meerdere scholen werken leraren samen in het onderzoeken en verbeteren van het eigen onderwijs, onder meer door intervisie, onderling klasbezoek, en door het ontwikkelen van lesmateriaal. Dit laatste gebeurt trouwens in een samenwerkingsverband van leraren uit verschillende scholen. In één school is sprake van "team-teaching": de leraren van twee klassen verzorgen samen het onderwijs in beide klassen. Drie scholen organiseren "rondetafel-bijeenkomsten" voor beginnende leerkrachten. De eerste vijf maanden van het schooljaar is er iedere donderdagmiddag gelegenheid voor nieuwe leerkrachten om met elkaar en met meer ervaren leerkrachten van gedachten te wisselen over allerlei zaken. Deze bijeenkomsten worden goed bezocht, ook door enkele nieuwe leraren van andere scholen. De meeste leraren ervaren dat de kern van hun werk veel aandacht krijgt, al moesten nogal wat leraren wennen aan de grotere openheid waarmee over hun onderwijzen wordt gesproken. Sommigen voelen zich wat gedwongen te tonen wat ze doen. Anderen geven soms aan dat de bovenschoolse directie weinig oog heeft voor de specifieke problemen van de eigen school¹.

Professionele leergemeenschappen.

Met bovenstaande schets is getracht een aantal kenmerken van professionele leergemeenschappen te illustreren. Hoe kan een professionele leergemeenschap nader omschreven worden? Wat zijn de belangrijkste kenmerken van een professionele leergemeenschap?

Het begrip *gemeenschap* wordt op verschillende wijzen gebruikt in relatie tot de school (Imants, 2000). Soms wordt verwezen naar de bredere lokale gemeenschap waarin de school functioneert; soms wordt de school als een gemeenschap bedoeld. De school als gemeenschap kent weer diverse subthema's: professionele gemeenschappen van leraren en schoolleiding, de school als een gemeenschap van leraren en leerlingen, en de school als een democratische gemeenschap. Met de term *professionele leergemeenschap* wordt hier een gemeenschap van de professionals, leraren en schoolleiding bedoeld, die op de eerste plaats gericht is op het verbeteren van het onderwijs en de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van leraren.

Om het begrip professionele leergemeenschap nader toe te lichten, geven we – om te beginnen – een omschrijving: *Een professionele leergemeenschap verwijst naar het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. (...) Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap van voortdurend onderzoek en verbetering* (Hord,

1997:3). Nadruk in deze omschrijving (en in andere omschrijvingen) ligt op het samen leren over de onderwijspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren.

Hierna beschrijven we een professionele leergemeenschap in termen van een aantal condities die in de praktijk minder of meer aanwezig zullen zijn en die het functioneren van een school als een professionele leergemeenschap beïnvloeden. Deze condities hebben betrekking op kennis, vaardigheden, opvattingen bij de betrokken professionals en op kenmerken van de situatie waarin gewerkt wordt.

Professionele leergemeenschappen worden gekarakteriseerd door:

- * *Het ontwikkelen van een duidelijke, expliciete en gedeelde visie* op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leraren en school. In de visie van een professionele leergemeenschap komt dit tot uitdrukking in de overtuiging dat ieder kind, ondanks hindernissen en beperkingen, kan leren en daarbij geholpen kan worden. Een dergelijke visie kan weliswaar schriftelijk geformuleerd zijn, bijvoorbeeld in het schoolwerkplan, maar belangrijker is dat ze in de taal en in het handelen van de professionals expliciet zichtbaar is. Het expliciete karakter van de visie maakt duidelijk wat van belang is, waarover gesproken wordt en waarop men elkaar kan aanspreken. Een dergelijke visie leidt tot richtinggevende normen voor de betrokken professionals, met andere woorden doordat leraren als het ware elke dag ervaren dat de visie in woord en daad aanwezig is, aanvaarden ze dat men in de school op deze wijze moet gaan werken. Normen groeien op deze wijze uit de dagelijkse praktijk.
- * In de omschrijvingen is de nadruk herkenbaar op het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk en op het verbeteren van het proces van onderwijzen. In professionele leergemeenschappen staat *het leren van leerlingen in het brandpunt* van de aandacht van de leerkrachten. De professionele discussie gaat over de doelen en de werkwijzen van de leerkrachten, met het oog op het vergroten van de leeransen en op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen. Centraal staat de actuele kennisbasis van de leraar, met name de veelal impliciete praktijkkennis die de leraren hebben opgebouwd op basis van persoonlijke en professionele ervaringen.
- * *Professionele praktijken bespreken impliceert deprivatisering van het werk* van de leraar in de klas. Met het oog op het verbeteren van het onderwijs stellen leraren hun functioneren en hun werk in de klas open voor collegae, zodat mogelijkheden ontstaan voor onderzoek en reflectie samen met collegae. Dergelijke deprivatisering kan plaatsvinden via onder meer intervisie en (peer)-coaching op basis van klasbezoek.
- * *Ondersteunend en gedeeld leiderschap* schept mogelijkheden voor samen leren, ontwikkelt en onderhoudt een cultuur van vertrouwen en betreft leraren in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden. Dergelijk leiderschap lijkt een onmisbare voorwaarde voor het functioneren van een professionele leergemeenschap. Transformatief leiderschap (zie bv. Van de Berg & Vandenberghe, 1999:132v.) wordt meermalen als belangrijk gezien voor het bevorderen van collectieve leerprocessen in professionele leergemeenschappen. Kenmerkend voor transformatief leiderschap is o.a. dat de directeur zich op de eerste plaats richt op het versterken van de professionele capaciteiten van elke leraar.
- * *Collectieve leerprocessen* van de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs. In professionele leergemeenschappen staat het samen leren van leraren centraal. Het gemeenschappelijke (in plaats van het individuele) leren, biedt een rijkere en meer stimulerende omgeving. Collectief leren kan omschreven worden als het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert (Verbiest, 2002). In een professionele leergemeenschap werken de professionals samen, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van lesmaterialen en curricula, waarbij men ervaringen kan uitwisselen en kritisch kan onderzoeken en nieuwe werkwijzen kan ontwikkelen.
- * Het voertuig in deze collectieve leerprocessen is de *reflectieve dialoog* tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs. Men reflecteert over de eigen praktijk en die van collegae in de school, samen met die collegae. In deze reflectieve dialoog probeert men niet zozeer anderen te overtuigen van het eigen gelijk,

maar praktijken te verhelderen, achterliggende opvattingen te expliciteren en, indien nodig, deze te herzien.

- * *Ondersteunende structurele condities* zoals de ruimte en tijd voor frequente interactie tussen de groepsleden. Te denken valt aan onder meer gezamenlijk voorbereiden van lessen, observeren bijvoorbeeld via klasbezoek, gemeenschappelijke proefwerken, uitwisselen van materialen, nieuwe onderwijsstrategieën bespreken, begeleiden van collegae en job-rotation (waarbij men met een zekere regelmaat van klas, van taken en zelfs van school verandert).
- * Naast deze meer structurele ondersteunende condities is ook een aantal *competenties* van de betrokken personen belangrijk voor het functioneren van professionele leergemeenschappen. Het willen en kunnen participeren in een reflectieve dialoog over het eigen functioneren en het functioneren van andere leraren vraagt, behalve specifieke vaardigheden zoals het kunnen geven van feedback, vertrouwen en openheid tussen de collegae.

De hier genoemde kenmerken van professionele leergemeenschappen zijn niet los van elkaar te zien. Zo wijst, bijvoorbeeld, een kenmerk als ondersteunend leiderschap naar het scheppen van structurele condities die een professionele leergemeenschap bevorderen, zoals creëren van tijd voor overleg. Duidelijk is verder dat de verschillende kenmerken elkaar beïnvloeden: collectief leren als belangrijk mechanisme in een professionele leergemeenschap wordt bijvoorbeeld bevorderd door feedback, die toegankelijkheid van de klaspraktijk voor anderen vereist. En precies door feedback te ontvangen, van een collega, directeur of van een externe consultant, hoeft de leraar niet in eenzaamheid te werken in zijn/haar klas.

Veronderstellingen en verwachtingen

Waarom is er thans veel aandacht voor professionele leergemeenschappen? Verschillende invloeden, motieven, verwachtingen en vooronderstellingen zijn herkenbaar in pleidooien voor professionele leergemeenschappen in scholen.

- * Soms wordt voor professionele leergemeenschappen gepleit tegen de achtergrond van de toenemende complexiteit van het werk van de leraar. Men kan een afzonderlijke leraar niet meer verantwoordelijk maken voor het succesvol oplossen van alle problemen die onderwijs en leerlingen thans met zich meebrengen. Leraren dienen hun werk te delen met hun collega-leraren, de schoolleiding, ouders en overige betrokkenen in de samenleving. Dit vraagt een intensieve samenwerking, zoals die vorm kan krijgen in een professionele leergemeenschap.
- * Onder meer onder invloed van ideeën rondom de zogeheten *lerende organisatie* is er vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw in het bedrijfsleven veel aandacht voor condities die collectieve betrokkenheid en collectief leren ondersteunen. Hierbij kan bij wijze van voorbeeld gedacht worden aan het werken in teams of taakgroepen, waarbij men als groep verantwoordelijkheid draagt voor planning en uitvoering van de werkzaamheden en voor het analyseren en oplossen van voorkomende problemen; en aan de aanwezigheid van een leidinggevende of collega als mentor, facilitator of opleider die feedback geeft, ondersteunt, en het uitwisselen van ervaringen stimuleert. Ideeën over de lerende organisatie beïnvloeden ook het denken over schoolorganisaties. De in teams en groepen interne, autonoom ontwikkelde normen en praktijken zouden effectiever zijn dan de extern, bureaucratische opgelegde vormen van controle. Onderzoek naar de invloed van werkplaatscondities van leraren voor de kwaliteit van het onderwijs voor de werkplek toonde het belang van ondersteuning van leerkrachten in hun werkzaamheden. Leerkrachten die zich ondersteund voelden, waren meer betrokken en effectiever.
- * (Professionele) leergemeenschappen zouden de ervaringen van vervreemding van leerlingen en van leraren kunnen verminderen. Men wijst hierbij op gevoelens van vervreemding die opgeroepen worden door een overwegend bureaucratisch georganiseerd en gecontroleerd schoolsysteem, dat moeilijk kan omgaan met de behoeften

van leerlingen en studenten die in leerstijl, intellectuele prestaties of sociaal-economische achtergrond afwijken van het gemiddelde. En ook buiten de school, in veel organisaties en sociale verbanden zouden gevoelens van vervreemding aanwezig zijn. Deze maatschappelijke situatie leidt tot het zoeken naar een type gemeenschap waarbij betrokkenheid, zinvolheid, duurzaamheid en persoonlijke vervulling kenmerkend zijn. In scholen zou een dergelijke gemeenschap niet alleen de vervreemding van leerlingen kunnen verminderen maar ook de vaak aanwezige isolatie van leerkrachten kunnen reduceren.

- * Veranderde opvattingen over leren vragen collectieve leerprocessen in professionele leergemeenschappen. Met name sociaal-constructivistische ideeën over leren leggen nadruk op het leren door het scheppen van betekenis door de lerende zelf, in interactie met anderen. Dit vraagt leerarrangementen die niet alleen individueel maar ook collectief leren en zelfstandig leren ondersteunen. Leergemeenschappen zouden hieraan beantwoorden. Er is dus een andere kijk gegroeid op leren en onderwijs en – in het verlengde daarvan – eveneens op de professionalisering van leraren. Als leraren op een andere wijze dienen te onderwijzen, dan vraagt dit een verandering van hun “actietheorieën”. Leraren veranderen niet als gevolg van andere curricula, andere standaards en andere beoordelingswijzen. Men leert van de praktijk, dit wil zeggen door een kritische dialoog met collegae over het eigen handelen als leraar en de daarachter liggende opvattingen over leren en onderwijzen. Professionalisering van leerkrachten vraagt dan professionele leergemeenschappen, waarin leraren zelf met name hun, vaak impliciete, praktijkkennis kritisch onderzoeken en, voorzover nodig, bijstellen.
- * In professionele leergemeenschappen ontwikkelen leraren hun kennisbasis en competenties. Hierdoor dragen professionele leergemeenschappen bij aan de verdere professionalisering van het beroep van leraar. Op deze wijze zouden professionele leergemeenschappen een herwaardering kunnen betekenen van de professionele autonomie van leerkrachten die steeds verder aangetast lijkt te worden. Juist het verduidelijken van de specifieke expertise van leraren en schoolleiders kan bijdragen aan de versterking van kennisbasis en status van leraren.
- * Professionele leergemeenschappen zouden betere condities bieden voor onderwijsvernieuwing. Vele onderwijsvernieuwingen zouden weinig opleveren. Met name in de V.S. zou een “quick-fix”-mentaliteit leiden tot oppervlakkige en kwalitatief minderwaardige veranderingen. Men hekelt in dit verband de “microwave oven”-aanpak: introduceer een vernieuwing in enkele minuten met een “held als schoolleider” om de vernieuwing te managen, en de vernieuwing is gerealiseerd. Ook in het Nederlands taalgebied is kritiek op onderwijsvernieuwingen soms niet mals. Zo schrijven Van den Berg & Vandenbergh (1999:22): *“Vele vernieuwingen hebben slechts een oppervlakkige betekenis gekregen. We durven het nog sterker te formuleren: bepaalde vernieuwingen hebben de traditionele onderwijspraktijken juist versterkt (...) Er is al een eeuw lang sprake van veel plannen en pogingen om het onderwijs over de brede linie te vernieuwen. Dikwijls zonder aantoonbare resultaten.”* Vele onderwijsvernieuwingen missen de fundamentele ondersteunende cultuur en voorwaarden voor het realiseren van betekenisvolle winst in onderwijs en leren. Door hun geïsoleerde werkpositie missen leerkrachten productieve interactie met collegae en de steun van de schoolleiding om nieuwe inzichten en vaardigheden te verwerven en toe te passen. Juist in een tijd waarin scholen in toenemende mate geconfronteerd worden met nieuwe uitdagingen en verwachtingen, zoals een veranderende leerlingpopulatie, meer opvoedingstaken, meer maatwerk en meer kwaliteitszorg, is een ondersteunende omgeving voor leerkrachten vereist. Een professionele leergemeenschap kan deze ondersteunende en uitdagende infrastructuur bieden. Scholen staan niet alleen voor de opdracht om bepaalde innovaties te realiseren. Scholen dienen ook een organisatie te ontwerpen, die adequaat en productief kan antwoorden, niet alleen op vernieuwingsinitiatieven die vandaag leven, maar ook op talloze initiatieven en nieuwe opvattingen over schooleffectiviteit die onvermijdelijk ook morgen scholen zullen uitdagen. Professionele leergemeenschappen zouden hiervoor de noodzakelijke combinatie van dynamisch leren in een zorgzame en vertrouwde omgeving bieden.

De verschillende hiervoor genoemde motieven om professionele leergemeenschappen een plaats te geven in het discours over de inrichting van scholen, sluiten elkaar niet uit. Integendeel, ze convergeren juist naar een nieuw paradigma, of minstens naar een nieuwe metafoor, waarin verbondenheid, betekeniscreatie, reflectie en onderzoek, samenwerking en collegialiteit, centrale thema's zijn.

Het nut van professionele leergemeenschappen

Veel van de hiervoor genoemde ideeën over professionele leergemeenschappen zijn ook te lezen als verwachtingen. Van professionele leergemeenschappen wordt heel wat verwacht: voor het leren en de resultaten van leerlingen, voor het functioneren van leraren, en soms zelfs voor de samenleving waarin die professionele leergemeenschappen functioneren. Maar we mogen niet uit het oog verliezen dat het hier vooral nog gaat om een metafoor – die weliswaar nieuwe impulsen kan geven aan de betrokkenen bij onderwijs – dan om werkelijk aanwijsbare organisatorische constellaties. Professionele leergemeenschappen zijn, vooralsnog, een na te streven realiteit.

In literatuuroverzichten over de opbrengsten van professionele leergemeenschappen wordt gewezen op positieve effecten op het leren en de resultaten van leerlingen. Als gevolg van de veranderingen in de aanpak van leraren – die voortkwamen uit collectieve leerpraktijken – werden hogere resultaten door leerlingen behaald en werden verschillen tussen leerlingen met verschillende achtergronden kleiner. Verder zijn er aanwijzingen voor vermindering van de uitval van leerlingen. Ook zouden professionele leergemeenschappen de geïsoleerde positie van leerkrachten verminderen en tot grotere betrokkenheid van de leerkrachten bij de school leiden. Ook wordt gewezen op positieve effecten op de implementatievaardigheden van leerkrachten en hun bereidheid op het ondernemen van fundamentele veranderingen. Professionele leergemeenschappen zouden ook tot uitbreiding van contacten buiten de school leiden, waardoor men nieuwe kennis en ideeën kan opdoen. Een professionele leergemeenschap zou verder bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van de instructie door het scheppen van een klimaat dat bevorderlijk is voor innovatie en experimenteren door leraren.

Ook wordt er op gewezen dat leraren, als gevolg van collectief leren, nieuwe praktijken invoeren, zoals bijvoorbeeld vormen van coöperatief leren. Leraren beschikken over meer vaardigheden in klasmanagement. Ze werken meer kindgericht; leerlingen kregen meer gelegenheid tot actieve participatie in de klas. Leraren herdefiniëren hun eigen rol meer in de richting van begeleider van leerprocessen. Er is ook sprake van meer begrip, met name voor de individuele behoeften van leerlingen, voor het belang van totale vorming van de leerling in plaats van alleen academische vorming en voor verschillen in leren door verschillende leerlingen. Verder is men zich meer bewust van effectieve onderwijspraktijken en is men meer vertrouwd met een variëteit in instructievaardigheden. Ook is men meer vertrouwd met de aan onderwijsinnovatie ten grondslag liggende redenen. Er is sprake van toegenomen betrokkenheid. Leraren hebben plezier in het zoeken naar manieren om studenten beter laten leren, ze wensen zich permanent te professionaliseren, sommigen voelen zich sterke professionals.

In de volgende aflevering van Basisschoolmanagement verschijnt het tweede deel van dit artikel over professionele leergemeenschappen. In dit tweede deel wordt ingegaan op de vraag hoe professionele leergemeenschappen in scholen gerealiseerd kunnen worden. Hoe kunnen ze geïnitieerd en ontwikkeld worden? Wat vraagt dit in het bijzonder van de schoolleider?

Tevens worden enkele kritische kanttekeningen bij professionele leergemeenschappen gemaakt. Professionele leergemeenschappen lopen het risico van een zekere zelfgenoegzaamheid. Daarom is extra-aandacht voor externe ontwikkelingen en voor interne micro-politieke krachten nodig. Tenslotte wordt nog stil gestaan bij het karakter van professionalisering zoals die in professionele leergemeenschappen vorm krijgt.

Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school.

- Deel II -

E. Verbiest (Kenniskring voor Schoolontwikkeling en Schoolmanagement- Fontys Hogescholen)
R. Vandenbergh (Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, K. U. Leuven)

In de vorige aflevering van Basisschoolmanagement verscheen het eerste deel van deze bijdrage over professionele leergemeenschappen. In deze leergemeenschappen van leraren en schoolleiding staan collectieve reflectie op en verbetering van het werk in de klas en in de school centraal. Na een schets van een professionele leergemeenschap werd aandacht gegeven aan de belangrijkste kenmerken van professionele leergemeenschappen. Ook werd ingegaan op de motieven voor, verwachtingen bij en effecten van deze professionele leergemeenschappen.

In het tweede en laatste deel van deze bijdrage over professionele leergemeenschappen staat de vraag centraal hoe professionele leergemeenschappen in scholen gerealiseerd kunnen worden. Hoe kunnen ze geïnitieerd en ontwikkeld worden? Wat vraagt dit in het bijzonder van de schoolleider?

Verder worden ook enkele kritische kanttekeningen bij professionele leergemeenschappen gemaakt. Professionele leergemeenschappen lopen het risico van een zekere zelfgenoegzaamheid. Daarom is extra-aandacht voor externe ontwikkelingen en voor interne micropolitieke krachten nodig. Tenslotte wordt nog stilgestaan bij het karakter van professionalisering zoals die in professionele leergemeenschappen vorm krijgt.

Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen.

Hoe kunnen professionele leergemeenschappen in scholen gerealiseerd worden? Hoe kunnen ze geïnitieerd en ontwikkeld worden? Wat vraagt dit in het bijzonder van de schoolleider? Hierover is nog niet veel bekend, zij het dat over een aantal aspecten, zoals de ontwikkeling van een visie of collectieve leerwijzen (b.v. intervisie) wel veel geschreven is. Maar het inzicht in hoe scholen naar professionele leergemeenschap te transformeren zijn, is nog weinig ontwikkeld. Bovendien, is er geen eenduidig, laat staan eenvoudig recept te geven voor de ontwikkeling van een professionele gemeenschap. Veel blijft afhangen van de specifieke omstandigheden en (on)mogelijkheden van de school die zich wil ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap. Zo zou in de Noord-Amerikaanse situatie raciale homogeniteit op school professionele leergemeenschappen bevorderen. Ook zouden vrouwen in het algemeen een positieve invloed hebben op enkele belangrijke condities voor professionele leergemeenschappen zoals samenwerking en informele communicatie. Veel personeelsverloop en minder goed ontwikkelde buurtomstandigheden zouden negatieve invloed op de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen hebben. Ook kan verondersteld worden dat schoolgrootte, kwaliteiten van personeel en schoolleiding en financiële middelen, een rol spelen. Dat neemt niet weg dat een aantal bouwstenen voor de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap beschreven kunnen worden, die dan in de concrete situatie van een school op specifieke wijze uitgewerkt en gecombineerd kunnen worden.

Mitchell & Sackney (2000) onderscheiden een drietal fundamentele capaciteiten in een professionele leergemeenschappen.

De *persoonlijke capaciteit* betreft het vermogen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen.

- ♦ Het gaat hierbij, vooreerst, om het zoeken, analyseren en evalueren van bestaande kennis, met name de praktijkkennis. Deze praktijkkennis die het handelen van de professional feitelijk leidt en veel meer invloed heeft op het handelen dan wetenschappelijke theorieën, is vaak intuïtief tot stand gekomen en blijft meestal impliciet.

- * In dit deconstructieproces wordt gezocht naar de kennis die het handelen leidt – vooral het handelen als leraar in de klas en als leraar in de schoolorganisatie – door kritische reflectie op het eigen handelen. Voorbeelden van vragen die hier gesteld kunnen worden zijn: wat gebeurde er in de klas? Wat verwachtte men van leerlingen? Hoe droeg het eigen onderwijzend handelen hieraan bij? Logboeken, lesreflecties, reflectieve gesprekken met een collega of kritische vriend kunnen hier behulpzaam zijn. Daarnaast is ook een analyse van deze kennis nodig. Zijn er patronen in het handelen en terugkerende problemen merkbaar? Wat zijn de verschillen tussen intenties van het handelen in de klas en de resultaten? Tenslotte dient de kennis geëvalueerd te worden: zijn de intenties, vooronderstellingen, handelwijzen, patronen, uitkomsten en effecten op de leerlingen, wel toereikend en of wenselijk?
- * Het zoeken naar kennis dient niet beperkt te blijven tot de eigen subjectieve onderwijstheorieën. Persoonlijk capaciteit berust ook op het kunnen beschikken over nieuwe informatie en kennis. In dit verband is het belangrijk te participeren aan een diversiteit van netwerken die toegang verschaffen tot nieuwe kennis. Netwerkanalyse kan zichtbaar maken in welke formele en informele netwerken leraren participeren, hoe sterk deze netwerken verknoopt zijn met elkaar en wat de dominante professionele verhalen in deze netwerken zijn. Op deze wijze kan duidelijk worden in welke mate men toegang heeft tot een diversiteit aan nieuwe inzichten en kennis. Dergelijke nieuwe inzichten kunnen gebruikt worden in de beoordeling van de kwaliteit van de eigen subjectieve theorieën.
- * Behalve het deconstrueren van kennis, is het ook van belang om (nieuwe) kennis te reconstrueren, dit wil zeggen in het handelen toe te passen en op basis daarvan een veranderde subjectieve onderwijstheorie te ontwikkelen. Actie-onderzoek wordt hierbij aangeprezen als een bruikbare werkwijze omdat het zowel analyse van de situatie als toepassing van nieuwe inzichten combineert en bovendien toepasbaar is zonder dat dit een volledige breuk met bestaande praktijken hoeft in te houden. Bij het reconstrueren van kennis of handelen is het verder van belang dat er een duidelijke relatie is met de leefwereld van de leraar – het gaat vooral om het handelen in de klas. Bovendien is het van belang dat de leraren de kans hebben zelf de kennis te reconstrueren en dus actief kunnen participeren in het handelen op basis van nieuwe inzichten. Leren is tenslotte een actief proces van kennis(re)constructie.

De kern van de *interpersoonlijke capaciteit* bestaat uit collegiale relaties en collectieve praktijken. Kennis(re)constructie is een sociaal proces van onderhandelen tussen mensen met verschillende opvattingen, ervaringen, verwachtingen en emoties. Daarom is het klimaat waarin mensen werken van groot belang.

- * Bouwen aan het klimaat betekent vooreerst bouwen aan het affectief klimaat. Dit impliceert onder meer het waarderen van de bijdragen van de collegae aan de professionele leergemeenschap. Behalve dit bevestigen van collegae is het ook belangrijk ze expliciet uit te nodigen om te participeren aan de processen van de professionele leergemeenschap. Bevestigen en inviteren berusten op vertrouwen in elkaar, dat op zijn beurt eerlijkheid en openheid vraagt en inzicht in de bekommernissen van de collegae. Met name schoolleiders kunnen hier een belangrijke rol spelen door met alle medewerkers goede relaties te onderhouden, te werken aan een gedeelde visie en zorgzaam te zijn voor de medewerkers en deze in hun eigenheid en onderlinge verschillen te blijven respecteren.
- * Op basis van een affectief klimaat zoals hiervoor beschreven kan gewerkt worden aan een cognitief klimaat waarin collectief geleerd kan worden. Dat impliceert betrokkenheid van iedereen. Alle betrokkenen in de professionele leergemeenschap dienen de mogelijkheid te hebben om ideeën en inzichten te uiten, praktijken te onderzoeken, te verifiëren of voor te stellen deze te wijzigen. Het betekent verder koppeling van het leren aan de praktijk – en de daarmee samenhangende vragen – van de betrokken leraren. Het cognitief klimaat impliceert bovendien collectieve reflectie en dialoog. (Re)constructie van kennis en opvattingen van leraren slaagt pas goed als er sprake is van collectief leren, waarbij de leraren als kritische vrienden het professioneel handelen onderzoeken en, indien nodig, bijstellen. Men dient in de professionele

leergemeenschap dan ook over de vaardigheden te beschikken om deze dialoog te kunnen realiseren

- * Voor de interpersoonlijke capaciteit zijn goed functionerende teams belangrijk. De ontwikkeling van dergelijke teams wordt ondersteund door de aanwezigheid van normen die onderling vertrouwen, openheid, waardering en zorg voor elkaar uitdrukken en een experimentele houding aanmoedigen; door een duidelijke doelgerichtheid; door een ontspannen en aangenaam klimaat; door participatie van alle betrokkenen vooral aan beslissingen die met het onderwijs te maken hebben, door actief naar elkaar luisteren, constructief met verschillen omgaan en zoeken naar consensus; en door gedeeld leiderschap.
- * De ontwikkeling van een dergelijke samenwerkingscultuur gebeurt niet vanzelf. Stappen in het ontwikkelingsproces kunnen dan onder meer de volgende zijn:
 - het signaleren van de grote waarde die aan samenwerking wordt gehecht. Dit kan zowel op formele wijze (in de visie opnemen bijvoorbeeld) als op meer informele wijze (bijvoorbeeld in de taal die men gebruikt om de relaties in de school te benoemen) of door het expliciet bespreken van voordelen van de samenwerking aansluitend bij concrete ervaringen;
 - het inbouwen van mogelijkheden tot samenwerking in de structuur van de school. Dit kan heel goed geschieden rondom een gemeenschappelijke taak. Bij wijze van voorbeeld kan gedacht worden aan een "data-base" aanpak: het verzamelen van data en de analyse en interpretatie ervan, rondom zaken zoals leerlingresultaten, ouderparticipatie of leerproblemen van leerlingen in een bepaald vak;
 - het (laten) trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden voor collectief leren en teamwerk;
 - het belonen van medewerkers (formeel en informeel) die de samenwerking vorm geven.

Een professionele leergemeenschap vraagt een andere organisatie dan gewoonlijk aange troffen wordt in scholen. De *organisatorische capaciteit* van een professionele leergemeenschap mikt vooral op het reduceren van de geïsoleerde positie van de leraren en op het scheppen van gelegenheden voor een professionele, kritische dialoog tussen de leerkrachten. Het bouwen aan de organisatorische capaciteit vraagt dan onder meer:

- * het werken aan de sociaal-culturele condities die het collectief leren belemmeren. Dit kan bijvoorbeeld inhouden het verhelderen en bespreken van normen en praktijken zoals gelijkheid, individualisme, afscherming van het werk in de klas, hulp vragen zien als falen of verschillen van mening zien als conflicten die men vlug moet toedekken. Als deze normen en praktijken de overhand hebben en blokkerend werken voor het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap, dan dienen ze aan de oppervlakte te worden gebracht en hun werkzaamheid en consequenties dienen te worden geanalyseerd;
- * het ontwikkelen van structuren voor professionele ontwikkeling. Dit kan een herschikking vragen van wat aan tijd en geld in de school beschikbaar is. En ook hier kan gewezen worden op reeds eerder vermelde structuren zoals teams die een "data-base" werkwijze volgen en aan actie-onderzoek doen, mentoraat van beginnende leerkrachten, participatie in netwerken. Verder kan nog gewezen worden op het scheppen van een rol als begeleider: iemand die de vereiste processen van collectief leren stimuleert en begeleidt, en die tot diepgaande kritische reflectie kan aanzetten. Een dergelijke rol kan zowel intern (schoolleider, leraar) als extern (schoolbegeleider) vervuld worden;
- * het structureren van collectief leren. Dit betekent met name het centraal stellen van het onderwijs in de klas in de processen van collectief leren. Ervaringen en vragen die leerkrachten hebben over hun werk in de klas worden in het middelpunt gezet van de leerprocessen die men met elkaar aangaat.

Het zal duidelijk zijn dat in het ontwikkelen van deze capaciteiten een belangrijke taak is weggelegd voor de schoolleider. Weliswaar wordt in een professionele leergemeenschap

gestreefd naar gedeeld en participatief leiderschap. Maar dat neemt niet weg dat de schoolleider, respectievelijk de schoolleiding, een bijzondere positie en verantwoordelijkheid hebben als het gaat om het creëren van de voorwaarden waaronder professionele leergemeenschappen zich kunnen ontwikkelen. Schoolleiders spelen een belangrijke rol als het gaat om het accentueren van bepaalde normen en praktijken, zoals vertrouwen hebben in elkaar, het hebben van hoge verwachtingen over de resultaten van de leerlingen; het omgaan met verschillen, of het open staan voor kritische reflectie op het handelen. Met andere woorden, de voorbeeldfunctie van de schoolleider mag niet onderschat worden. Schoolleiders zijn, door hun specifieke positie ook belangrijk in het ontwikkelen en mogelijk maken van structurele condities, zoals gelegenheid voor overleg, teams of mentoren. En schoolleiders hebben ook vaak een bevoorrechte positie als het gaat om het inbrengen van relevante informatie over wat zich buiten de school afspeelt. De prikkels voor de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap kunnen van buiten de school of van binnen de school komen; ze kunnen vanuit de schoolleiding dan wel vanuit de werkvloer ontstaan. Maar als ze niet van de schoolleiding komen, dan zal deze toch de wens om een professionele leergemeenschap in de school te ontwikkelen, dienen over te nemen. Omgekeerd - als het initiatief uitgaat van de schoolleider - is het van belang de leraren deelgenoot te maken van het streven naar een professionele leergemeenschap.

De dreigende zelfgenoegzaamheid van professionele leergemeenschappen

Professionele leergemeenschappen bieden veel mogelijkheden voor de verdere ontwikkelingen van scholen en leraren. Toch dient hier ook gewezen te worden op enkele risico's die het optimaal functioneren van een professionele leergemeenschap bedreigen. Het functioneren van een professionele gemeenschap hoeft niet altijd in de gewenste richting te verlopen. Imants (2000) wijst op de naïeve veronderstelling dat professionele leergemeenschappen vanzelfsprekend bijdragen aan professionalisering van leraren en schoolverbetering. Sterke professionele gemeenschappen hoeven niet altijd vernieuwend te zijn. Ze kunnen, integendeel, door het in stand houden van bepaalde opvattingen en praktijken, een kritische attitude bij de betrokken leraren verhinderen of een traditionele onderwijsaanpak beschermen en zelfs versterken. Dominante opvattingen van een schoolleider of enkele leerkrachten kan anderen afhouden van leren in een professionele leergemeenschap.

Het risico van onderbenutting van de vernieuwende capaciteit van professionele leergemeenschappen is voor een belangrijk deel terug te voeren op de onderliggende opvatting over *gemeenschap*. In dit verband wordt soms het onderscheid gemaakt tussen een *lerende organisatie* en een *professionele leergemeenschap*. In een lerende organisatie hebben de belangrijkste doelen betrekking op groei, productiviteit en effectiviteit van de organisatie. Het zou de elite in de organisatie zijn die deze doelen bepaalt. In een professionele leergemeenschap hebben de doelen betrekking op de groei en ontwikkeling van de mensen, die deze zelf als gemeenschap bepalen. Op de achtergrond speelt hier een opvatting van *gemeenschap* die nadruk legt op collectieve identiteit, verwantschap, onderlinge betrokkenheid, solidariteit en offervaardigheid. Een dergelijk gemeenschapsconcept schenkt echter te weinig aandacht aan de belangrijke rol en behoeften van de individuele leraren in een professionele leergemeenschap, en aan de machtsverhoudingen tussen die individuen. Met name het micropolitieke perspectief op scholen vestigt de aandacht op de worsteling van leraren om voldoende professionele autonomie te handhaven. Het verdient daarom aanbeveling om in het concept van *gemeenschap* niet uit te gaan van een homogene collectieve identiteit, maar van een gedeelde identiteit van individuen met verschillende opvattingen en belangen. Het micropolitieke perspectief toont dat het cruciaal is voor schoolleiders om professionalisering - dat de kern vormt van professionele leergemeenschappen - te zien als deel van een praktijk van de leerkrachten. Tussen leraren, schoolleiding en andere betrokkenen wordt hierover voortdurend onderhandeld. Indien te weinig rekening gehouden wordt met de individuele autonomie - omdat de professionele leergemeenschap (of machtige groepen en of individuen daarbinnen) een collectieve identiteit oplegt - dan leidt dit juist tot terugtrekking van leerkrachten in

de klas, isolatie of verzet. Het is dus belangrijk rekening te houden met het streven naar autonomie van leerkrachten. Van de schoolleider vraagt dit onder meer om, in een klimaat van vertrouwen, leraren te betrekken in beslissingen die hun raken en ze stimuleren om eigen inzichten en vaardigheden te ontwikkelen.

Om het leren in een professionele leergemeenschap toch in de gewenste richting van vernieuwing te beïnvloeden, accentueert Imants (2000, 2001) een tweetal mechanismen voor collectief leren: sturing, met name door feedback, en interactie met nadruk op intensieve samenwerking. Bij feedback worden de resultaten van de leerlingen – zoals bijvoorbeeld te vinden in leerlingvolgsystemen – niet alleen gebruikt om de school en de leraren te informeren over het functioneren en de resultaten van de leerlingen, maar ook om successen en problemen van leerkrachtgedrag zichtbaar te maken. Hiermee kunnen leerprocessen worden gestart die de gegeven kaders overstijgen. Intensieve samenwerking waarbij een grote mate van wederzijdse afhankelijkheid bestaat, b.v. collegiale consultatie, stelt de kwaliteit van het eigen functioneren afhankelijk van de bijdragen van de collega of collegae. Dit vereist dat men zich verdiept in elkaars opvattingen en vraagt eveneens reflectie op het eigen functioneren. Tegen de achtergrond van de gesignaleerde mogelijke zelfgenoegzaamheid van professionele leergemeenschappen kan er voor gepleit worden om deze mechanismen uit te breiden met een externe dimensie. Dit kan de openheid van de professionele leergemeenschap stimuleren voor misschien minder welkome, maar toch relevante informatie. Feedback kan aangevuld worden met *benchmarking*: het op systematische wijze vergelijken van de eigen school met andere scholen – die als uitstekend bekend staan – op een aantal relevante resultaten en praktijken. Voorbeelden die zich voor benchmarking lenen zijn ziekteverzuim, drop-out ratio, resultaten van leerlingen in bepaalde vakken, en verwijzingspercentage naar het buitengewoon (speciaal) onderwijs. Benchmarking biedt de gelegenheid om de specifieke invloed van de eigen school en het handelen van de leerkrachten in kaart te brengen en vormt daarmee een rijke bron om de praktijken in de school te identificeren en, indien nodig, te verbeteren. Intensieve samenwerking kan ook gebeuren met collegae van buiten de school. Deze zijn wellicht wat meer onbevangen in het zien en ter sprake brengen van mogelijke beperkende en contraproductieve opvattingen en praktijken.

Het veranderde karakter van de professionele ontwikkeling.

Het zal duidelijk zijn dat ontwikkelen van een professionele leergemeenschap sterk ingrijpt in de school. Het is een transformatie van de bestaande praktijk, niet slechts een sleutelen aan die praktijk. Het is een “second-order change”: een verandering die de cultuur en structuur van een school fundamenteel raakt, inclusief de rollen en verantwoordelijkheid van de betrokkenen. Dat geldt ook voor de (verdere) professionalisering van de leerkrachten. Professionele ontwikkeling van leraren in het kader van professionele leergemeenschappen verschilt in belangrijke mate van de conventionele professionele ontwikkeling, zoals die nog veelvuldig voorkomt. Daarom worden tot slot van deze bijdrage worden de belangrijkste kenmerken van dit opkomend paradigma van professionele ontwikkeling kort aangeduid.

- * Professionele ontwikkeling is gericht op wat en hoe leerlingen dienen te leren en op de leerproblemen die leerlingen ervaren.
- * Professionele ontwikkeling is gebaseerd op de analyses van de verschillen tussen enerzijds feitelijke leerlingresultaten en anderzijds de gestelde doelen en standaards. Dergelijke analyses maken professionele ontwikkeling leerlinggericht. Bovendien geven dergelijke analyses richting aan wat leraren dienen te leren en kunnen ze deze analyses gebruiken voor het verkennen van de bruikbaarheid van alternatieve leerstrategieën.
- * Professionele ontwikkeling betreft leraren in het vaststellen van wat geleerd dient te worden en, indien mogelijk, in de ontwikkeling van de aanpak om te leren. Dit draagt bij aan de relevantie van wat geleerd wordt voor het werk in de klas en dus aan het gebruik van het geleerde in de klas. Op deze wordt ook de betrokkenheid en motivatie van de leraren gestimuleerd.

- * Professionele ontwikkeling vindt vooral in de context van de school plaats en is verweven met het dagelijkse onderwijs. Hierdoor wordt het leren gekoppeld aan reële en directe problemen. Ook dit stimuleert de relevantie en toepassing van hetgeen geleerd wordt.
- * Professionele ontwikkeling is georganiseerd rondom het collectief, in onderlinge samenwerking, oplossen van problemen. Dit leidt tot verheldering van leerbehoeften en het doorbreekt de isolatie van leerkrachten. Bovendien leidt dit tot het delen van kennis, een gemeenschappelijke taal en opvatting van wat goed onderwijs is. Op deze wijze wordt niet slechts bijgedragen aan individuele ontwikkeling maar ook aan schoolontwikkeling.
- * Professionele ontwikkeling is een permanent proces dat ondersteund wordt. Implementatie van nieuwe praktijken vereist gelegenheden om ideeën en praktijken uit te testen en ervan te leren. Dit vraagt ruimte, tijd en (externe) ondersteuning om deze nieuwe opvattingen en praktijken te verkennen.
- * Professionele ontwikkeling wordt systematisch geëvalueerd. Gegevens over de resultaten van leerlingen en over de processen die een rol spelen bij de implementatie van hetgeen geleerd is, geven aanwijzingen voor verdere professionele ontwikkeling en kunnen dit verder leren van leraren stimuleren.
- * Professionele ontwikkeling schept gelegenheden voor de ontwikkeling van een theoretisch begrip van de nieuw geleerde kennis en vaardigheden. Juist omdat dergelijke theorieën het gedrag leiden, dient professionele ontwikkeling ook de theoretische kennisbasis van leerkrachten te beïnvloeden. Een theoretisch begrip van verworven vaardigheden kan helpen bij het adaptief toepassen van die vaardigheden in nieuwe situaties.
- * Professionele ontwikkeling is onderdeel van een omvattend veranderingsproces dat gericht is op het verbeteren van het leren van leerlingen. Met ander woorden, professionele ontwikkeling is geïntegreerd met schoolontwikkeling. Indien dit niet gebeurt, en ruimte, tijd, hulp van experts en andere ondersteunende condities ontbreken, dan zal de professionele ontwikkeling weinig effectief zijn.

Professionele leergemeenschappen: werk in uitvoering

In twee afleveringen werd aandacht gegeven aan professionele leergemeenschappen. Bij wijze van samenvatting wordt beknopt antwoord gegeven op de vier vragen die aan het begin van het eerste artikel werden gesteld: *Wat zijn professionele leergemeenschappen? Waarom is er thans veel aandacht voor professionele leergemeenschappen? Wat zijn de effecten van professionele leergemeenschappen? Hoe kunnen professionele leergemeenschappen in scholen gerealiseerd worden en wat vraagt dit in het bijzonder van de schoolleider?*

Een professionele leergemeenschap kan beknopt omschreven worden als een gemeenschap van schoolleiding en leerkrachten die samen leren over de onderwijspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren. In professionele leergemeenschappen staat het leren van leerlingen centraal. Om dit leren voortdurend te verbeteren, onderzoeken schoolleiding en leerkrachten het eigen handelen. Dit leren richt zich met name op de veelal impliciete praktijkkennis die de leraren hebben opgebouwd op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. De belangstelling voor professionele leergemeenschappen komt vooral voort uit de overtuiging dat professionele leergemeenschappen betere condities bieden voor de professionele ontwikkeling van leraren en voor de ontwikkeling van de school. In professionele leergemeenschappen ontwikkelen leraren via collectieve leerprocessen hun kennisbasis en competenties en werken ze tegelijk aan een ondersteunende cultuur voor onderwijsvernieuwing. Daarmee doorbreken ze de geïsoleerde positie waarin leerkrachten vaak werken en kunnen ze in productieve interactie met collega's en de steun van de schoolleiding nieuwe inzichten en vaardigheden verwerven en toepassen.

Wel dient opgemerkt dat het bij professionele leergemeenschappen nog meer gaat om een metafoor dan om concreet aanwijsbare schoolorganisaties. Wel zijn er indicaties die wijzen op positieve effecten op het leren en de resultaten van leerlingen, op een minder

geïsoleerde positie van leerkrachten, op grotere betrokkenheid van leerkrachten bij de school, op meer vaardigheden in klasmanagement, op betere implementatievaardigheden van leerkrachten, op een grotere bereidheid op het ondernemen van fundamentele veranderingen, op een toename van contacten buiten de school, en op verbetering van de instructiekwiteit door het scheppen van een klimaat dat bevorderlijk is voor innovatie en experimenteren door leraren.

De ontwikkeling van professionele leergemeenschappen in scholen vraagt de uitbouw van een drietal capaciteiten: de persoonlijke capaciteit om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen; de interpersoonlijke capaciteit om een productief affectief en cognitief klimaat te ontwikkelen en in stand te houden; en de organisatorische capaciteit om de geïsoleerde positie van de leraren te verminderen en om gelegenheden voor een professionele, kritische dialoog tussen de leerkrachten te scheppen. In de ontwikkeling van deze capaciteiten is een belangrijke taak is weggelegd voor de schoolleider: het creëren van de structurele voorwaarden waaronder professionele leergemeenschappen zich kunnen ontwikkelen; het accentueren van bepaalde normen en praktijken, zoals vertrouwen hebben in elkaar, het hebben van hoge verwachtingen over de resultaten van de leerlingen; het omgaan met verschillen, of het open staan voor kritische reflectie op het handelen; en het inbrengen van relevante informatie over wat zich buiten de school afspeelt.

Literatuur

Er bestaat nauwelijks Nederlandstalige literatuur over professionele leergemeenschappen. Wel is er aantal publicaties dat aspecten van professionele leergemeenschappen belicht, zoals bv. collectief leren. Hieronder worden enkele publicaties genoemd. Tevens worden enkele Engelstalige publicaties genoemd voor degenen die zich verder willen verdiepen in professionele leergemeenschappen. Een uitgebreid literatuuroverzicht is te vinden in Verbiest & Vandenbergh (2002)

- * Berg, R., van den & Vandenbergh, R. (1999a): *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- * Bolhuis, S. & Simons, P.R.-J. (1999): *Leren en werken*. Kluwer, Deventer.
- * DuFour, R. & Eaker, R. (1998) *Professional Learning Communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. National Education Service, Bloomington.
- * Giesbers, J. & Slegers P. (1995): Is de school een lerende organisatie? In: Creemers, P.M., Giesbers, J.H.G.I., Krüger, M. L. & van Vilsteren C.A. (red.): *Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Samsom, Alphen aan de Rijn, blz. A1305/1-12.
- * Hord, S. (1997): *Professional learning community: communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin.
- * Imants, J. (2000): *Two basic mechanisms for organizational learning in schools*. Paper presented at the 25th annual conference of the Association for teacher education in Europe, August 28-September 2, 2000, Barcelona.
- * Imants, J. (2001): Professionalisering en Innovatie. In: Creemers, B., Houtveen, A.: *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon, editie III*, Kluwer, Alphen aan de Rijn, blz. 75-98.
- * Kelchtermans, G. 2000: *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Wolters Plantyn, Deurne.
- * Mitchell, C. & Sackney, L. (2000): *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger Publishers. Lisse.
- * Onstenk, J. (1997): *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Eburon, Delft.
- * Verbiest, E. (2000): *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- * Verbiest, E. (2002): *Collectief leren in scholen*. Fontys, Tilburg.
- * Verbiest, E. & Vandenbergh, R. (2002): Professionele leergemeenschappen, een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. In:

Schoolleiding en begeleiding: personeel en organisatie, (1), december, blz. 115 – 144.
