



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap

de Jong, L.; Vaessen, A.; Admiraal, W.; Schenke, W.

Publication date

2022

Document Version

Final published version

License

Unspecified

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

de Jong, L., Vaessen, A., Admiraal, W., & Schenke, W. (2022). *Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap*. (SCO-Kohnstamm rapport; No. 1099). Kohnstamm Instituut. <https://kohnstammstituut.nl/rapport/duurzame-ontwikkeling-van-de-school-als-professionele-leergemeenschap/>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

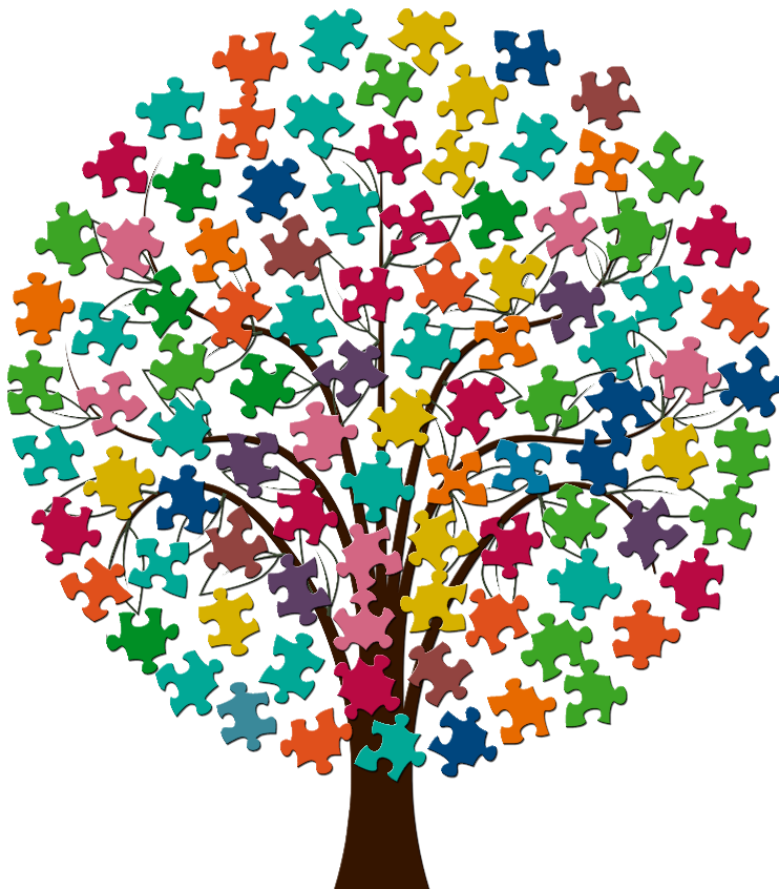
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

KOHNSTAMM
INSTITUUT


UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

OSLOMET

Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap



LOES DE JONG
ANNABEL VAESSEN

WILFRIED ADMIRAAL
WOUTER SCHENKE

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap.

De Jong, L., Vaessen, A., Admiraal, W. & Schenke, W.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1099, projectnummer 20854)

ISBN 978-94-6321-161-1

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Bezoekadres: Keizer Karelplein 1, 1185 HL Amstelveen

Tel.: 020-2141400

www.kohnstamminstituut.nl

Dataverwerking: Elion.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2022

Dit project is gefinancierd door het NRO onder projectnummer: 40.5.20500.161



Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting	3
Inleiding en theoretisch kader	7
Duurzame ontwikkeling: een definitie	8
Duurzame ontwikkeling vanuit een procesbenadering	9
Organisatieleren als interpretatiekader	10
Deze studie	12
Methode	15
Deelnemende scholen	15
Onderzoeksactiviteiten	15
Analysekader	16
Instrumenten	17
Documentatie	18
Scan School als PLG	18
Telefonisch interview	18
Focusgroepgesprekken	18
Dataverwerking	20
Data-analyse	20
Validering data-analyse	20
Resultaten	21
Eikenboom School	21
a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)	21
b. Opbrengsten (sinds 2017)	22
c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren	23
Kastanje College	24
a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)	24
b. Opbrengsten (sinds 2017)	25
c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren	26
Kersenboom School	27
a. Algemene beschrijving van de kerninterventies (in 2017)	27
b. Opbrengsten t.a.v. Academie (sinds 2017)	28
c. Context en mechanismen die de opbrengsten t.a.v. de Academie verklaren	29
d. Opbrengsten t.a.v. het Leerplein (sinds 2017)	30
e. Context en mechanismen die de opbrengsten t.a.v. het Leerplein verklaren	30
Zilverspar School	31
a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)	31
b. Opbrengsten (sinds 2017)	32
c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren	33
Esdoorn College	34
a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)	34
b. Opbrengsten (sinds 2017)	35
c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren	36

Conclusie en discussie	39
Hoe ziet de duurzame ontwikkeling op de scholen eruit?	39
1. Welke interventies gericht op de duurzame ontwikkeling van de school als PLG kunnen worden onderscheiden?	39
2. In hoeverre is er sprake van een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?	40
3. Welke mechanismen verklaren hoe interventies (in een bepaalde context) leiden tot (het uitblijven van) een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?	42
Overkoepelende conclusies	44
Beperkingen en aanbevelingen voor onderzoek	45
Aanbevelingen voor scholen	46
Referenties	47
Bijlagen	51
Bijlage 1 Ontwikkelplan	51
Bijlage 2 Elementen en condities van de Scan School als PLG	53
Bijlage 3 Leidraad telefonisch interview	54
Bijlage 4 Leidraad focusgroepgesprekken in 2021	55
Bijlage 5 Leidraad focusgroepgesprekken in 2022	58

Voorwoord

Dit rapport is de weerslag van de uitvoering van een kwalitatief onderzoek naar de duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap (PLG). Bijzonder aan dit project is dat we voortbouwen op een afgerond NRO-onderzoek uit de periode 2014-2017 (Sligte et al., 2018), waarmee we de kans kregen om schoolontwikkeling over een langere periode in kaart te brengen.

We danken de klankbordleden Henk Sligte, Madeleine Lodeweges en Sander Galjaard voor hun inspirerende suggesties en kanttekeningen, die weer leidden tot nieuwe inzichten. Aan dit onderzoek was een masterstudent Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam verbonden – Laura van der Lee – die we bedanken voor de inzichten die in haar scriptie naar voren komen. Ook danken we de betrokkenen uit de deelnemende scholen voor de gesprekken, waarin we werden meegenomen in jullie ontwikkeling: SG Jacobus Fruytier, locatie Uddel; Metis Montessori Lyceum, Amsterdam; Groene Hart Leerpark, Alphen aan den Rijn; Fons Vitae Lyceum, Amsterdam; Roelof van Echten College, Hoogeveen.

We weten dankzij dit onderzoek weer meer over wat er nodig is om tot een duurzame ontwikkeling van de school als PLG te komen. Zoals te lezen valt, is dat geen sinecure. We hopen dat schoolleiders, leraren en andere geïnteresseerden de vruchten plukken van de inzichten uit dit onderzoek.

Loes de Jong, Annabel Vaessen, Wilfried Admiraal en Wouter Schenke

Samenvatting

De school als PLG

Een school als professionele leergemeenschap (PLG) kenmerkt zich onder meer door samenwerking van docenten met een collectieve verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen, een breed gedragen visie en ondersteunend leiderschap. Eerder onderzoek biedt inzicht in hoe de ontwikkeling van een school als PLG op gang kan worden gebracht, maar er is nog weinig bekend over de verduurzaming ervan. In dit onderzoek definiëren we duurzame ontwikkeling van de school als PLG als een proces waarbij continu aandacht is voor PLG-kenmerken, dat breed gedragen wordt in de school en waarbij gestreefd wordt naar hoge onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk.

Onderzoeksvragen

De onderhavige studie bouwt voort op een afgerond NRO-onderzoek onder 14 vo-scholen (Slighte et al., 2018), wat een unieke kans bood om schoolontwikkeling over een langere periode in kaart te brengen. De hoofdvraag luidt: Welke interventies en mechanismen dragen bij aan de duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap? De volgende subvragen worden beantwoord:

1. Welke interventies gericht op de duurzame ontwikkeling van de school als PLG kunnen worden onderscheiden?
2. In hoeverre is er sprake van een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?
3. Welke mechanismen verklaren hoe interventies (in een bepaalde context) leiden tot (het uitblijven van) een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?

Methode

In de periode 2020-2022 zijn gegevens verzameld bij vijf vo-scholen. Er is gestreefd naar triangulatie door de perspectieven van projectleiders, schoolleiders en docenten te betrekken. Er zijn telefonische interviews gehouden met projectleiders van de vijf scholen en focusgroepgesprekken met project- en schoolleiding en met docenten. Daarnaast zijn borgingsplannen uit 2017 en ontwikkelplannen uit 2021 geanalyseerd, evenals de uitkomsten van de Scan School als PLG die door schoolleiding en docenten is ingevuld.

De Context-Interventie-Mechanismen-Opbrengrst methodiek is gebruikt als ordeningsprincipe bij het analyseren van de data. Theorie over organisatieleren is benut voor het interpreteren van mechanismen die in scholen in gang zijn gezet na het introduceren van de interventies.

Dit kwalitatief onderzoek was gericht op een kerninterventie per school, omdat dit veel informatie met zich meebracht en een rijke dataset opleverde. Er is daardoor beperkt inzicht in de overige interventies gekregen die in dezelfde school plaatsvonden.

Resultaten

De volgende kerninterventies zijn door de scholen ingezet:

- een interne academie waarin docenten elkaar workshops geven over didactische en pedagogische vernieuwingen;
- een gestructureerd programma waarin docenten regelmatig elkaar observeren en afstemmen hoe zij aan hun leerlingen willen lesgeven;
- een leerplein waarin docenten gezamenlijk vakgeïntegreerd onderwijs vormgeven;
- een cluster met eigen beslissingsbevoegdheid om onderwijs in te richten;
- professionele leerteams waarin docenten samen aan schoolbrede thema's werken.

Deze interventies zijn verschillend van opzet en kunnen op zeven dimensies worden onderscheiden:

Dimensie	Uitersten op de dimensie		
Focus	Schoolbreed	←→	Team
Deelname	Verplicht	←→	Vrijwillig
Uitgangspunt	Samenwerkingsvorm	←→	Onderwijsinhoud
Samenwerkingsvorm	Vaste activiteiten, looptijd en deelnemers	←→	Flexibele activiteiten, looptijd en deelnemers
Onderwijsinhoud	Bepaald door docenten	←→	Sterke sturing vanuit schoolleiding
Kartrekker (1)	Nee	←→	Ja
Kartrekker (2)	Individueel	←→	Gedeeld
Facilitering	Nee	←→	Ja

De scholen variëren op de drie kenmerken van duurzame ontwikkeling:

- Continue aandacht: Een deel van de scholen richt zich op behoud van interventies, waarbij docenten routinematig samenwerken en veel professionele ruimte ervaren. Dit heeft als risico dat de onderzoekende houding in het gedrang komt en de schoolleiding weinig betrokken is. Andere scholen richten zich op verandering van interventies, met een sturende rol vanuit de schoolleiding. Dit heeft als valkuil dat er geen draagvlak onder docenten is, waardoor nieuwe processen en werkwijzen weinig kans van slagen hebben.
- Breed gedragen: Schoolbrede interventies hebben als voordeel dat ze veel collega's bereiken en daarmee de cohesie in school stimuleren, maar als nadeel dat ze om een breed draagvlak vragen. Juist het brede draagvlak is lastig te organiseren met meer medewerkers en vraagt daarom om aansturing van kartrekker(s) en een schoolleiding die betrokken is bij de ontwikkeling van de kerninterventie. Bij scholen met een interventie met een beperkte reikwijdte, is de ervaring van betrokkenen dat de

interventie minder bijdraagt aan de cohesie in school en aan schoolbrede onderwijsontwikkeling. Deze interventies hebben over het algemeen wel meer betekenis voor de eigen praktijk van docenten.

- Focus op onderwijskwaliteit: Hiervan is met name sprake op scholen waar de onderwijsinhoud bepaald wordt door docenten en wanneer dit ook het uitgangspunt is van samenwerking. Vertrouwen, aanmoediging en interesse vanuit schoolleiding draagt hier aan bij. Docenten bouwen in die gevallen voort op hun huidige praktijk.

Bij scholen die zich duurzaam ontwikkelen als PLG is veel ruimte voor ideeën vanuit docenten. Op andere scholen wordt vooral ingezet op gecoördineerde actie vanuit een kleine groep, waarbij weinig ruimte genomen wordt voor interpretatie en het ontwikkelen van een gedeelde visie onder alle betrokkenen.

Conclusies

De scholen die door de jaren heen continue aandacht voor PLG laten zien, kenmerken zich door een combinatie van stabiliteit en verandering, met een neiging naar constante verandering. Een stabiele samenwerkingscultuur ontstaat door collectieve verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen, een onderzoekende houding en vertrouwen en ruimte vanuit schoolleiding.

Scholen die zich duurzaam ontwikkelen als PLG zijn goed in staat om feedback en wensen en doelen voor in de toekomst te benutten. Dit zorgt ervoor dat er vanuit draagvlak aan nieuwe doelen en ideeën wordt gewerkt. Kartrekkers die zowel dicht bij de onderwijspraktijk staan als nauw contact met hun schoolleiding onderhouden vervullen hierin een belangrijke brugfunctie.

Aanbevelingen

Een eerste aanbeveling is dat samenwerken aan onderwijskwaliteit niet alleen vooruitkijken vraagt, maar ook terugblikken. Een vorm van terugblikken is een tijdlijn te reconstrueren, waarin docenten en schoolleiders sleutelmomenten en ontwikkelingen in kaart brengen. Een dergelijke exercitie biedt leerpunten voor de toekomst.

Een tweede aanbeveling heeft te maken met het collectief geheugen van een school; dat laat soms zien dat veranderingen ook weer vergeten worden totdat iemand erop wijst en het weer op de agenda zet. Dit kan een rol van kartrekkers zijn, zodat continue aandacht voor de school als PLG ontstaat.

Een laatste aanbeveling is om de gezamenlijke dialoog te organiseren als onderdeel van de samenwerkingscultuur in school. Deze dialoog is met name raadzaam bij de start van een nieuwe interventie om de ideeën verder uit te werken. Een duurzame ontwikkeling wordt mogelijk dankzij steun van de schoolleiding die vanuit een visie toewerkt naar de toekomst, en dankzij inbreng van perspectieven van meerdere docenten die eerdere ervaringen en uitkomsten meenemen.

Inleiding en theoretisch kader

Over het algemeen wordt aangenomen dat docenten die zich voortdurend professionaliseren, betere docenten worden (e.g. Darling-Hammond & Richardson, 2009; Desimone et al., 2002; Penuel et al., 2007). Een belangrijke bron voor het leren van docenten is niet de leeractiviteit zelf waaraan docenten deelnemen, maar de verbinding met het dagelijkse werk en de collegiale samenwerking in de school die onderliggend zijn aan alle leeractiviteiten samen (Admiraal et al., 2016; Levine & Marcus, 2011; Opfer & Pedder, 2011; Vangrieken et al., 2017). Het verbinden van reflectie en gemeenschap legt de nadruk op de leraar als *change agent* en een bron van vernieuwing binnen de school en de bredere onderwijsgemeenschap (McArdle & Coutts, 2010). Een professionele leergemeenschap (PLG) representeert een veelbelovende structuur en cultuur voor het samen leren en werken van docenten in school. PLG's kunnen betrekking hebben op groepen docenten in school die samen werken aan onderwijs of een hele school. Dit onderzoek richt zich op de school als PLG. Een school als PLG kenmerkt zich onder meer door intensieve vormen van samenwerking van docenten vanuit een onderzoekende houding, collectieve verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen, professionele ruimte, vertrouwen en respect, een breed gedragen visie en ondersteunend leiderschap (Stoll et al., 2006). Scholen die functioneren als PLG bevorderen de kwaliteit van individuele professionals en de collectieve verandercapaciteit. Ook zijn er positieve effecten op het leren van leerlingen vastgesteld (Lomos et al., 2011; Stoll & Kools, 2017). Het doel van deze studie is om meer inzicht te krijgen in de *duurzame ontwikkeling* van de school als PLG.

Scholen zetten doelbewust interventies in om hun ontwikkeling als PLG te stimuleren (c.f. Admiraal et al., 2019; Hargreaves & O'Connor, 2017; März et al., 2019; Schipper et al., 2019). Voorbeelden van interventies zijn het faciliteren van tijd en ruimte om samen onderwijs te ontwikkelen, het beleggen van verantwoordelijkheden laag in de organisatie en het ontwikkelen van een schoolvisie. Onderzoek laat zien dat scholen goed in staat zijn om PLG-interventies te initiëren, maar dat de duurzaamheid van deze interventies niet vanzelfsprekend is (e.g. Hipp et al., 2008; de Jong et al., 2019; Van den Boom-Muilenburg et al., 2021).

De ontwikkeling van PLG's is complex, omdat het niet gaat om een eenmalige herstructurering van scholen, maar om een doorlopend proces van cultuurverandering (Lee & Louis, 2019; Giles & Hargreaves, 2006) dat verbindingen tussen persoonlijk, interpersoonlijk en collectief leren vereist (cf. Hargreaves & O'Connor, 2017; Crossan et al., 1999). Het doel van een school als PLG is het creëren van een veilige en vertrouwde

leeromgeving die docenten in staat stelt om de eigen onderwijspraktijk kritisch tegen het licht te houden en het vermogen te ontwikkelen om zichzelf en collega's uit te dagen om bestaande routines en manieren van denken en werken te doorbreken. Dit vraagt van docenten om adaptief, creatief en soms moedig te zijn. Op het niveau van de organisatie vraagt dit van scholen dat ze leren hoe het leren van docenten gefaciliteerd kan worden. Interactie, context en cognitieve schema's voor leren en kenniscreatie zijn hierbij van belang (Stoll & Kools, 2017).

Duurzame ontwikkeling: een definitie

Eerder onderzoek biedt inzicht in hoe de ontwikkeling van een school als PLG op gang kan worden gebracht, maar er is nog maar weinig bekend over de verduurzaming ervan. In de literatuur worden verschillende fasen in de ontwikkeling van PLG onderscheiden, waarvan we hier drie benaderingen beschrijven. Ten eerste de benadering van Hipp et al. (2008), die een verandermodel voor PLG (gebaseerd op Fullan, 1985) hanteren dat bestaat uit geïnitieerde (innovatie wordt geaccepteerd), geïmplementeerde (innovatie wordt doorgevoerd in de praktijk) en geïnstitutionaliseerde (innovatie wordt erkend als onderdeel van school of de 'manier waarop wij dingen hier doen') verandering. Hierbij vervangen ze, in lijn met opvattingen van Stoll et al. (2006), institutionalisering door duurzaamheid omdat dit beter het element van continue groei vangt dat nodig is voor verandering. Volgens Verbiest (2016) – de tweede benadering – is de ontwikkeling van een school als PLG te complex voor een dergelijk 'klassiek model' van verandering. Hij biedt een alternatieve benadering bestaande uit verbreding (toename van betrokkenen en/of organisatorische ontwikkelmogelijkheden), verdieping (kwaliteitsverhoging van het leren en handelen van betrokkenen en/of de organisatorische condities) en verankering (inbedding van individueel en collectief leren en de condities daarvoor in schoolbeleid). Ten derde de benadering van Grossman et al. (2001). Zij spreken van een beginnend PLG die evolueert naar een volwassen PLG. Zij leggen de nadruk op groepsidentiteit, waarbij leraren zich in eerste instantie identificeren met hun eigen sectie of team en dat dit kan evolueren naar identificatie met de gemeenschap in de gehele school. Om dit te bereiken is het van belang dat medewerkers conflicten niet uit de weg gaan en dat zij een open houding hebben om elkaars perspectieven te respecteren en ter discussie te stellen.

Verder laat literatuuronderzoek naar duurzaamheid van schoolontwikkeling zien dat er weinig onderzoek voorhanden is, en dat duurzaamheid zelden wordt gedefinieerd. We beschrijven hier drie benaderingen van duurzaamheid. Ten eerste de benadering van Muilenberg et al. (2021). Zij onderscheiden in hun onderzoek naar datateams twee opvattingen over duurzaamheid: de *fidelity-opvatting* en de *local adaption-opvatting*. De *fidelity-opvatting* houdt in dat een onderwijsinitiatief precies wordt uitgevoerd zoals is bedoeld; de *local adaptation-opvatting* houdt in dat aanpassingen in de praktijk van een onderwijsinitiatief zijn toegelaten, zolang docenten zich houden aan de kerncomponenten van het initiatief. Ten tweede de benadering van Howard et al. (2021). Zij definiëren duurzaamheid als de voortdurende verandering van een innovatie, die blijft doorlopen in reactie op behoeften en intenties van belanghebbenden. Schaalbaarheid is volgens Howard

et al. (2021) nauw gerelateerd aan duurzaamheid, die zij definiëren als de verspreiding van verandering in verschillende contexten. Ten derde de benadering van Hubers (2020), die spreekt van duurzame twee-orde onderwijsverandering. Met tweede-orde verandering verwijst zij naar grote veranderingen in de dagelijkse praktijk die nieuwe kennis en vaardigheden vereisen, evenals aanpassingen in de heersende normen en waarden. Tweede-orde verandering onderscheidt zich van eerste-orde verandering (kleine veranderingen in de dagelijkse praktijk die geen nieuwe kennis en vaardigheden vereisen) en derde-orde verandering (grote verandering binnen en buiten de organisatie). Duurzame tweede-orde onderwijsverandering wordt gekenmerkt door: 1) substantiële veranderingen die worden doorgevoerd door leraren, en de veranderingen hebben betrekking op de dagelijkse praktijk van leraren; 2) een longitudinaal proces dat al begint wanneer leraren overwegen of er al dan niet veranderingen moeten worden doorgevoerd. Het eindigt wanneer een bevredigend resultaat is bereikt en leerinspanningen zijn geëindigd; 3) een proces van individueel en organisatorisch leren evenals gedragsverandering op individueel en organisatorisch niveau; en 4) een veranderingsproces dat resulteert in verbeterde leerlingresultaten (Hubers, 2020).

Op basis van de geraadpleegde literatuur definiëren we duurzame ontwikkeling van de school als PLG in onderhavig onderzoek als een *proces waarbij continu aandacht is voor PLG-kenmerken (vgl. Stoll et al., 2006), dat breed gedragen wordt in school en waarbij gestreefd wordt naar hoge onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk.*

Duurzame ontwikkeling vanuit een procesbenadering

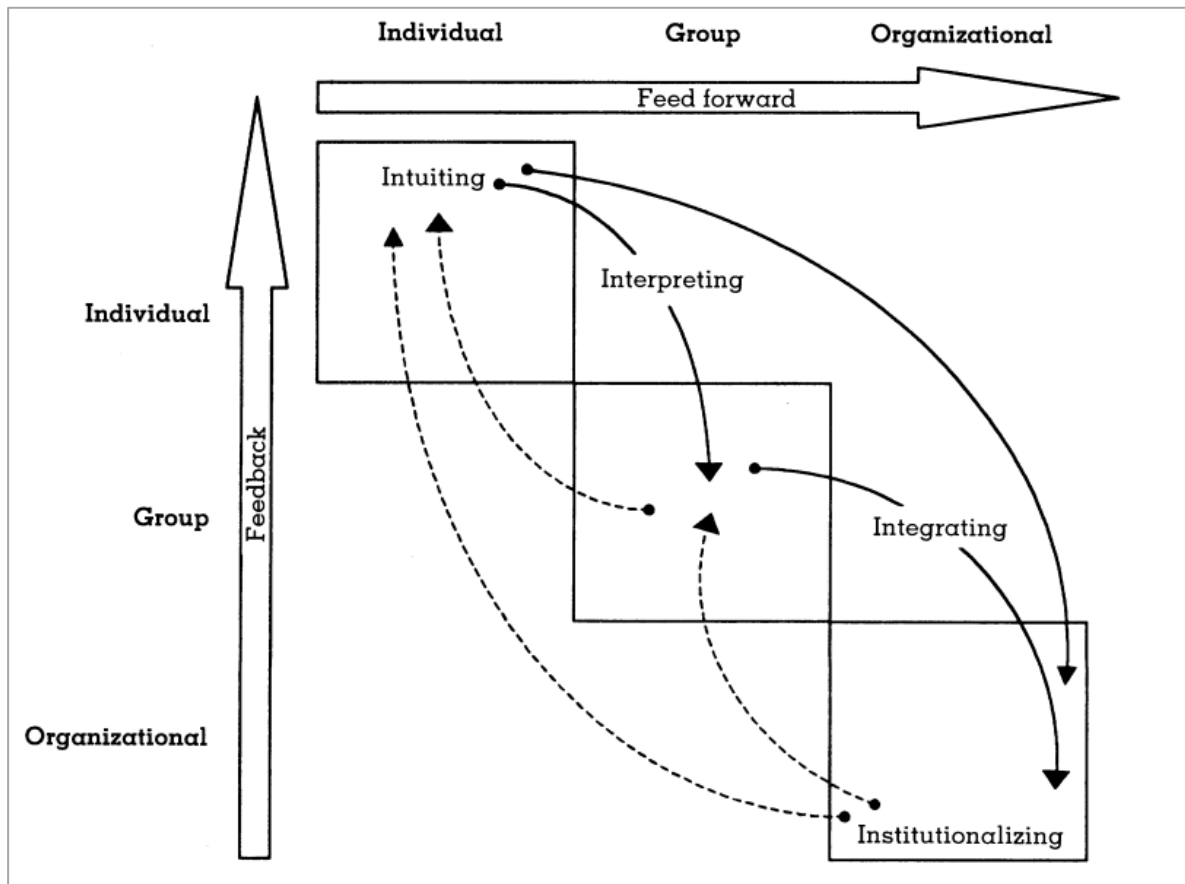
In dit onderzoek staat het proces van duurzame ontwikkeling centraal. Deze 'procesbenadering' houdt in dat het onderzoeksdoel is om in kaart te brengen op welke manier een school zich duurzaam ontwikkelt als PLG. In onderzoek naar duurzaamheid in het voortgezet onderwijs is het gebruikelijk dat er onderzocht wordt in hoeverre interventies, programma's of methodes na verloop van tijd geborgd zijn in scholen (e.g. Hubers et al., 2017; Fix et al., 2021; Howard et al., 2020; Li, 2017; Schechter & Ganon, 2009). In deze 'uitkomstbenadering' van duurzaamheid wordt geredeneerd vanuit een ideale situatie of benchmark, waar een interventie al dan niet aan voldoet. In dit onderzoek naar duurzame ontwikkeling - vanuit de procesbenadering - staat niet de vraag centraal of een interventie is geborgd, maar op *welke manier en waarom (niet)*. De interventie moet aansluiten bij de wensen en mogelijkheden van de docenten in een bepaalde school, in omstandigheden binnen en buiten de school, die al dan niet bevorderlijk zijn voor het slagen van de interventie. Het is niet de interventie op zichzelf die 'werkt', maar de "*people co-operating and choosing to make them work*" (Pawson & Tilley, 1997, p. 36). In het onderzoek besteden we daarom aandacht aan de contextuele factoren die het optreden van potentieel werkzame mechanismen ondersteunen of verhinderen. Het geheel van context, interventie en mechanismen geeft inzicht in hoeverre scholen zich duurzaam ontwikkelen als PLG. Met betrekking tot de eerdergenoemde voorbeelden van interventies, waaronder het faciliteren van tijd en ruimte om samen onderwijs te ontwikkelen, is de vraag dus niet beperkt tot in hoeverre deze interventies nog steeds plaatsvinden. De focus van dit

onderzoek ligt op *hoe* deze (vaak door individuen of groepjes bedachte) interventies door de jaren heen ontvangen en opgepakt worden in school.

Organisatieleren als interpretatiekader

Dufour et al. (1988) introduceren het concept PLG als onderwijskundige tegenhanger van de lerende organisatie (Senge, 1990), om het gemeenschappelijke belang van een organisatie te benadrukken. Volgens Stoll en Kools (2017) is er echter een meer holistisch concept nodig “om de zorgzame, pedagogisch gerichte en collectief verantwoordelijke aspecten van de professionele leergemeenschap samen te voegen met onderzoek en theorie uit andere disciplines om een organisatie-brede samenwerkingscultuur vast te leggen die leren op alle niveaus - individueel, groep en collectief - centraal stelt in de manier waarop een school is en functioneert” (p. 6). Om te begrijpen hoe scholen zich over de tijd duurzaam ontwikkelen als PLG wordt, in lijn met Stoll en Kools (2017), in dit onderzoek voortgebouwd op theorie over organisatieleren. We hanteren het 4I-model van organisatieleren van Crossan et al. (1999). Het 4I-model biedt een kader voor het interpreteren van processen die in scholen in gang zijn gezet na het introduceren van de interventies. Het model is gericht op organisatieleren en beschrijft vier dynamische processen - intuïtie, interpretatie, integratie en institutionalisering - die plaatsvinden op drie niveaus: individueel, groep en organisatie (zie Figuur 1). Het ontrafelen van deze processen is relevant in het kader van duurzame ontwikkeling van de school als PLG, omdat het niet alleen inzicht kan bieden in wie er betrokken is bij een interventie (kenmerk duurzame ontwikkeling: breed gedragen), maar ook op welke manier deze processen hebben plaatsgevonden (kenmerk duurzame ontwikkeling: continue aandacht voor PLG) en welke inhoud hier aan ten grondslag ligt (kenmerk duurzame ontwikkeling: focus op onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk). Onderzoek naar organisatieleren benadrukt het leren van individuen, groepen en de hele organisatie. Het gaat om de ontwikkeling van een organisatiecultuur waarbij het vanzelfsprekend wordt om continu nieuwe informatie te zoeken, deze met anderen te interpreteren en collectief te benutten in school (Lee & Louis, 2019; Lin & Lee, 2018). Hierbij zijn onderzoek, probleemoplossing en experimenteren de belangrijkste drijfveren voor verandering en innovatie (Stoll & Kools, 2017). Hieronder volgt een toelichting op het 4I-model van Crossan et al. (1999), zoals weergegeven in Figuur 1.

Figuur 1 Organisatieleren als dynamisch proces (Crossan et al., 1999)



- *Intuïtie* houdt in dat individuen patronen en mogelijkheden opmerken, door het opdoen van ervaringen. Intuïtie leidt tot routines die je met name ziet bij ervaren professionals, die niet meer bewust over hun acties hoeven nadenken. Bij ondernemende mensen leidt intuïtie tot nieuwe ideeën. Een voorbeeld is een docent met tien jaar ervaring die intuïtief opmerkt dat er steeds minder wordt samengewerkt tussen collega's in de onderbouw tijdens studiedagen, iets dat in school in eerdere jaren juist wel gebeurde.
- Vervolgens kunnen individuen hun inzichten en ideeën uitleggen (i.e. *interpretatie*), door woorden of acties, aan zichzelf of aan anderen. Dit betekent een overbrugging van het individu naar de groep, bijvoorbeeld dat de docent uit het voorbeeld gaat beseffen dat de praktijk van samenwerking tussen collega's opnieuw versterkt kan worden tijdens studiedagen en dit inbrengt bij zijn teamleider.
- *Integratie* houdt in dat er een gedeeld begrip is en dat er gecoördineerde actie wordt ondernomen. Integratie is in eerste instantie meer ad hoc en informeel van aard. De docent en teamleider bespreken het punt van samenwerking met de voorbereidingsgroep van de aankomende studiedag; er volgt een gezamenlijke actie door een groepsopdracht te formuleren voor op de studiedag.
- Wanneer gecoördineerde actie herhaaldelijk terugkeert en van betekenis is, is er sprake van *institutionalisering*. Institutionalisering houdt in dat het geleerde op individueel en

groepsniveau geborgd wordt in de organisatie door het instellen van materialen, structuren, werkwijzen en procedures. In het voorbeeld van de docent en teamleider is besloten dat docenten vanaf nu tijdens studiedagen altijd tijd krijgen om met collega's aan praktijkvraagstukken te werken, die zij vervolgens inbrengen bij de andere collega's.

Het 4I-model stelt dat enerzijds nieuwe ideeën en acties van individuen aan groepen en de organisatie worden overgebracht en anderzijds acties op het niveau van de organisatie en groepen het individuele denken en handelen beïnvloeden. De 'olievlekwerking' van individueel naar groep en organisatieniveau wordt aangewakkerd door feed forward processen. Feed forward heeft betrekking op exploratie. Het is de overdracht van leren van individuen en groepen naar het leren dat ingebed is in materialen, structuren, werkwijzen en procedures (Crossan et al., 1999). Imants (2002) beschrijft feed forward als het (gestructureerd) verkennen van behoeften en bepalen van nieuwe doelen. Voorbeelden van feed forward processen in het kader van de school als PLG zijn het uitwisselen van informatie over toekomstige samenwerkingsvormen en de visie en missie van een school en het ontwikkelen van nieuwe materialen, systemen en processen. Feedback heeft betrekking op benutting en de manier waarop geïnstitutionaliseerd leren individuen en groepen raakt (Crossan et al., 1999). Imants (2002) beschrijft feedback als het (gestructureerd) verzamelen van informatie over de uitkomst van en ervaringen met materialen, structuren, werkwijzen en procedures, om zo te leren over prestaties (van leerlingen, docenten en de school) uit het verleden. Voorbeelden van feedback processen in het kader van de school als PLG zijn evaluatiebijeenkomsten en het afnemen van tevredenheidsvragen. In een recent interview met Mary Crossan (Mishra & Reddy, 2021) wordt het belang van 'leiderschapskarakter' aangestipt. Karakter bestaat uit eigenschappen zoals besluitvaardig, integer, geduldig en samenwerkend. Crossan benadrukt dat karakter niet betrekking heeft op een bepaald niveau of formele leiders, want iedereen in een organisatie kan leiden (i.e. gespreid leiderschap). Karakter is volgens haar fundamenteel voor effectief leiderschap, omdat goed karakter vertrouwen opbouwt, en zonder vertrouwen zullen mensen niet openstaan voor feedback en feed forward van een leider.

Deze studie

Empirisch onderzoek is nodig om meer inzicht te krijgen in de duurzame ontwikkeling van scholen als PLG. Omdat duurzame schoolontwikkeling betrekking heeft op veranderingen over tijd, is longitudinaal onderzoek essentieel. Longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van schoolorganisaties is schaars (Lee & Louis, 2019) en beslaat een periode van hoogstens drie jaar. De verduurzaming van de ontwikkeling van de school als PLG is echter bij uitstek een kwestie die meer dan drie jaar onderzoek behoeft. Dit onderzoek bouwt daarom voort op een afgerond NRO-onderzoek (Sligte et al., 2018), wat een unieke kans biedt om schoolontwikkeling over een langere periode in kaart te brengen. Het doel van onderhavige studie is het verkrijgen van inzicht in de duurzame ontwikkeling van de school als PLG, de acties die scholen hiertoe kunnen ondernemen en welke (bevorderende en belemmerende) processen hierdoor in gang worden gezet. De hoofdvraag luidt als volgt:

Welke interventies en mechanismen dragen bij aan de duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap? De volgende subvragen worden beantwoord:

1. Welke interventies gericht op de duurzame ontwikkeling van de school als PLG kunnen worden onderscheiden?
2. In hoeverre is er sprake van een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?
3. Welke mechanismen verklaren hoe interventies (in een bepaalde context) leiden tot (het uitblijven van) een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?

Methode

Deelnemende scholen

Vijf scholen uit het voortgezet onderwijs namen vrijwillig deel aan het onderzoek. De scholen waren ook betrokken bij eerder onderzoek naar de school als PLG (Sligte et al., 2018). In dit onderzoek is tussen 2014 en 2017 in kaart gebracht welke interventies 14 scholen hebben ingezet om hun ontwikkeling als PLG te stimuleren. De vijf deelnemende scholen van het huidige onderzoek vormen een goede afspiegeling van de ontwikkeling als PLG, die bij de 14 scholen tussen 2014 en 2017 heeft plaatsgevonden. Deze meervoudige casestudy is een unieke kans om de ontwikkeling over een lange periode in kaart te brengen. Achtergrondinformatie van de vijf scholen is opgenomen in Tabel 1. De schoolnamen zijn pseudoniemen.

Tabel 1 Achtergrondinformatie van de scholen

School	Schooltype	Aantal leerlingen in 2021-2022	Aantal docenten en schoolleiders in 2021-2022	Kerninterventie	Bereik van de kerninterventie
Eikenboom School	havo, vwo	1067	88	Schoolplan- en Ontwikkelgroepen (voorheen: LeerKRACHT)	Schoolbreed
Kastanje College	vmbo	590	75	Professionele leerteams	Schoolbreed
Kersenboom school	vmbo, havo, vwo	477 op de locatie	40 op de locatie	Academie en Leerplein	Academie is schoolbreed; Leerplein op de locatie
Zilverspar school	havo, vwo	963	104	Academie	Schoolbreed
Esdoorn College	mavo, havo, vwo	1126 op de locatie	97 op de locatie	Cluster Exact	Een team op de locatie

Onderzoeksactiviteiten

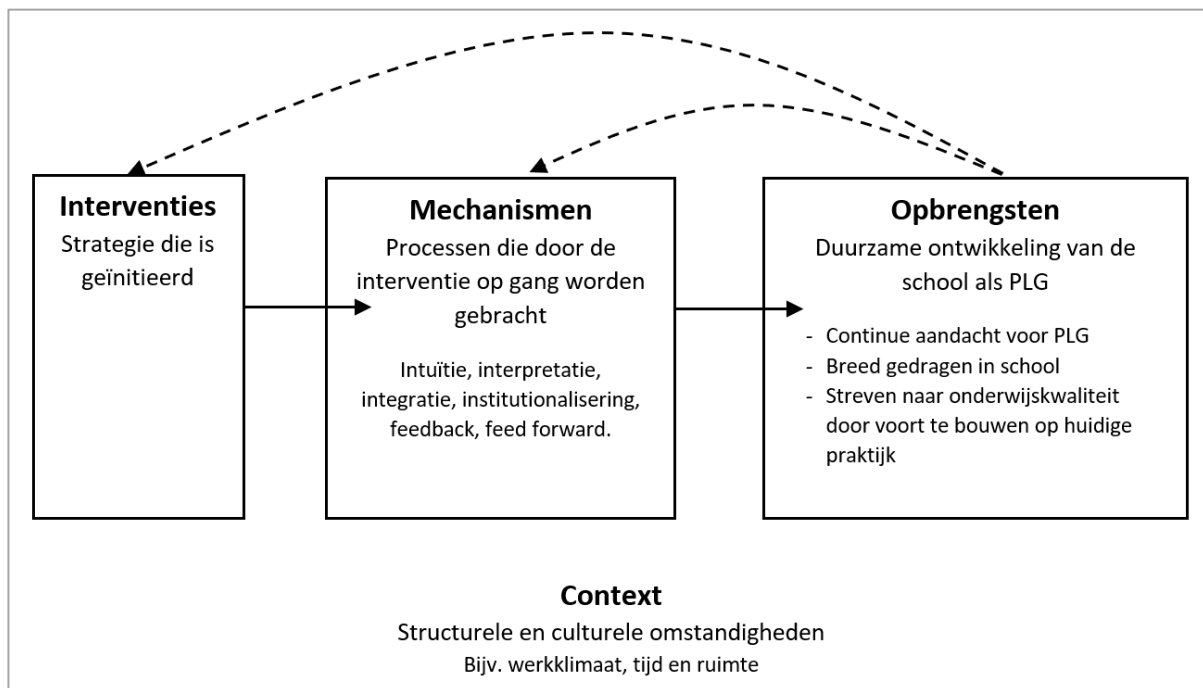
Gedurende anderhalf jaar zijn kwantitatieve en kwalitatieve gegevens verzameld bij vijf deelnemende scholen in de periode 2020-2022. Er is gestreefd naar triangulatie door de perspectieven van projectleiders, schoolleiders en docenten te betrekken. De deelname van

vijf scholen maakte het mogelijk om een rijk beeld te vergaren met oog voor detail. Het gaat om complexe veranderprocessen in de scholen, die via een *mixed-methods* aanpak in beeld gebracht zijn.

Analysekader

De Context-Interventie-Mechanismen-Opbrengst methodiek (Denyer et al., 2008; Pater et al., 2012) is gebruikt als ordeningsprincipe bij het analyseren van de data (zie Figuur 2). Per school is een kerninterventie als onderzoeksfocus genomen, waarbij voor een casus gekozen is voor twee kerninterventies omdat zij beide gelijke aandacht kregen in de school. Een kerninterventie is een interventie die betrekking heeft op samen werken en leren van docenten (anders dan een interventie gericht op bijvoorbeeld professionalisering van schoolleiding) en door de school als belangrijk is aangemerkt.

Figuur 2 De Context-Interventie-Mechanismen-Opbrengst methodiek



- *Context:* culturele en structurele kenmerken van de school als PLG. Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld collegialiteit onder docenten, (een gebrek aan) professionele samenwerking, draagvlak (cultuur), beschikbare tijd, team-teaching en afstandsonderwijs vanwege het Coronavirus (structuur).
- *Interventies:* activiteiten die elke school heeft geïnitieerd om de ontwikkeling van school als PLG te stimuleren. Voorbeelden hiervan kunnen zijn: regelmatig terugkerende intercollegiale observatie, het ontwikkelen van een meerjarig actieplan, het inbedden van maandelijkse collectieve professionaliseringsbijeenkomsten in het rooster, het

aanstellen van een verantwoordelijke die collega's attendeert op deadlines en gemaakte afspraken.

- *Mechanismen* worden aangewakkerd door interventies en hebben betrekking op de processen in een school waardoor ze zich (niet) duurzaam ontwikkelen als PLG. Mechanismen hebben te maken met hoe interventies (in een bepaalde context) leiden tot (het uitblijven van) opbrengsten. Het 4I-model van Crossan et al. (1999) wordt gehanteerd als kader voor het interpreteren van de mechanismen omdat het inzicht biedt in het verloop van onderliggende mechanismen die een verklaring kunnen zijn voor het verband tussen interventies en opbrengsten. Vier type mechanismen kunnen worden onderscheiden: intuïtie (i.e. het zien van patronen in de organisatie, dankzij het opdoen van ervaringen en vanuit daar komen tot routines en/of nieuwe ideeën), interpretatie (i.e. het uitleggen van ideeën), integratie (i.e. het komen tot gedeeld begrip en gecoördineerde actie ondernemen) en institutionalisering (i.e. het borgen van initiatieven in systemen en structuren ideeën). De mechanismen zijn te herkennen aan feedback en feed forward processen en gaan van individu naar groep naar schoolorganisatieniveau en andersom.
- *Opbrengsten*: de mate waarin sprake is van duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Oftewel, de mate waarin sprake is van een proces waarbij continue aandacht is voor PLG-kenmerken (vgl. Stoll et al., 2006), dat breed gedragen wordt in school en waarbij gestreefd wordt naar hoge onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk.

We zetten de Context-Interventie-Mechanismen-Opbrengst methodiek in, omdat hiermee ketenredeneringen kunnen worden geformuleerd. De interventies die de scholen hebben ingezet zijn gerelateerd aan mechanismen, die op hun beurt zijn gerelateerd aan opbrengsten. Elke ketenredenering is verbonden aan de specifieke schoolcontext. Deze methodiek is geschikt voor evaluatieonderzoek naar interventies in de onderwijspraktijk, die een verscheidenheid kennen in hoe ze worden vormgegeven en ingezet, en waarvan het tevens lastig is om alle kenmerken te manipuleren (Denyer et al., 2008; Pater et al., 2012).

Instrumenten

In Tabel 2 is een overzicht van de dataverzamelingsinstrumenten opgenomen. Elk instrument wordt hieronder verder toegelicht.

Tabel 2 Overzicht van dataverzameling per instrument en jaar

	2017	2020	2021	2022
Documentatie door project- en schoolleiding: borgingsplan (2017) en ontwikkelplan (2021)	X		X	
Scan School als PLG door schoolleiding en docenten	X		X	
Telefonisch interview met projectleiding		X		
Focusgroepgesprekken met 1) project- en schoolleiding en 2) docenten			X	X

Documentatie

Het *borgingsplan uit 2017* was bedoeld voor de verslaglegging van ontwikkelingen tussen 2014 en 2017, de tot dan toe behaalde resultaten in school en voornemens m.b.t. het verspreiden en borgen van resultaten. Voor het borgingsplan is geen vast format gebruikt.

Het *ontwikkelplan uit 2021* bevat informatie over de kerninterventie(s) die de school inzet, de gepercipieerde opbrengsten en bevorderende en belemmerende factoren, volgens de schoolleiders en projectleiders die het ontwikkelplan invulden. Zie Bijlage 1 voor het format van het ontwikkelplan.

Scan School als PLG

De scan School als PLG (Schenke et al., 2015) is een instrument om de ontwikkeling van de school als PLG in kaart te brengen, met onderscheid tussen elementen (zoals gezamenlijke onderwijsontwikkeling en kennisdeling) en condities (zoals ondersteunend leiderschap en draagvlak). Zie Bijlage 2 voor een overzicht van de elementen en condities die in de PLG-scan zijn opgenomen. Docenten en schoolleiders van drie van de vijf scholen hebben begin 2022 voldoende respons gegeven op de vragenlijst, zodat de onderzoekers de data konden verwerken en vervolgens terugkoppelen. Van de drie scholen zijn de uitkomsten in grafieken weergegeven, waarbij ook de uitkomsten uit 2017 zijn opgenomen in dezelfde rapportage die naar de school is gestuurd. De uitkomsten op deze scholen zijn benut als input voor de focusgroepgesprekken (zie onder). De respons van de Eikenboom en Zilverpar school was te beperkt om mee te nemen als informatiebron.

Telefonisch interview

De telefonische interviews met de projectleiders van de vijf scholen hadden als doel om een stand van zaken te krijgen per school in 2020 wat betreft de interventies die genoemd staan in het borgingsplan uit 2017. Door het afnemen van deze interviews werd duidelijk welke interventies wel en niet zijn doorgegaan sinds 2017 en welke aanleiding daarvoor was. Ook werd inzichtelijk wat de school als kerninterventie(s) ziet. Deze interviews gaven daarmee de eerste informatie per casus over de context in school, de kerninterventie(s), de mechanismen en de opbrengsten. Het telefonische interview duurde ongeveer 30 minuten. De leidraad van het telefonische interview is opgenomen in Bijlage 3.

Focusgroepgesprekken

Het doel van de focusgroepgesprekken was om te achterhalen in hoeverre er binnen de school sprake is van duurzame ontwikkeling van PLG en hoe dit verklaard kan worden door de context, kerninterventie(s) en mechanismen. In totaal zijn gemiddeld vier focusgroepgesprekken per school gevoerd, met school- en projectleiding en docenten (zie Tabel 3). Uitzondering vormt de Zilverpar School waar alleen gesprekken plaatsvonden met de directeur en een betrokken collega. De gesprekken zijn in twee rondes gevoerd (2021 en 2022). De gesprekken zijn opgenomen en duurden ongeveer 1,5 uur.

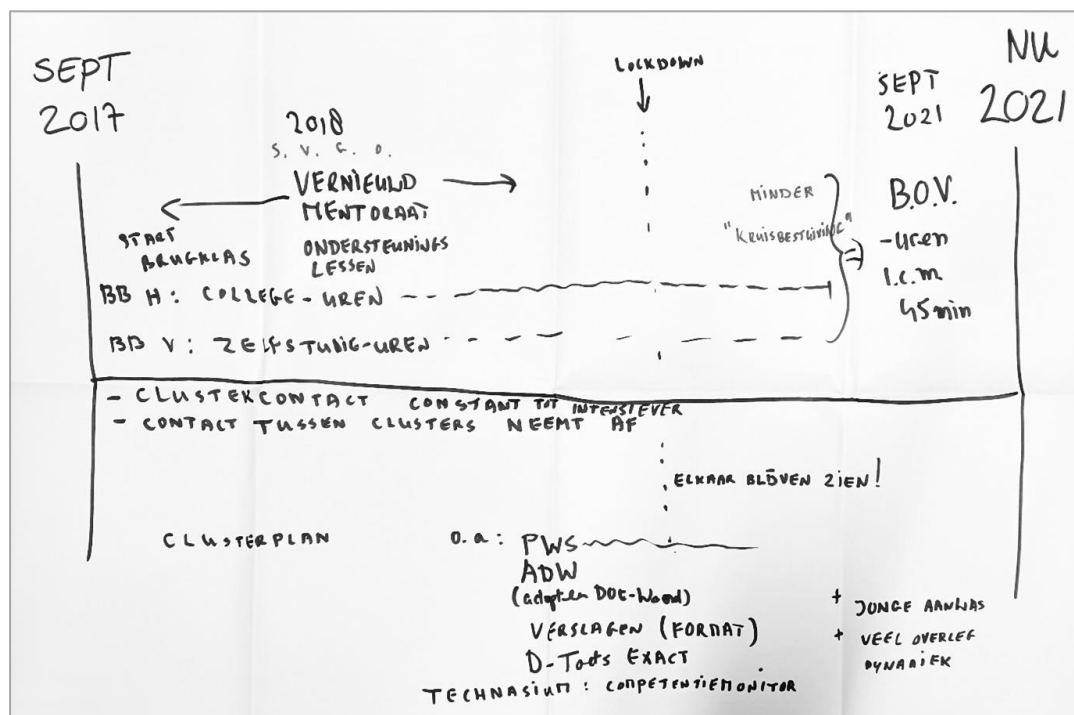
Tabel 3 Overzicht van participanten tijdens de focusgroepgesprekken

	Focusgroepgesprek met school- en projectleiding		Focusgroepgesprek met docenten	
	2021	2022	2021	2022
Eikenboom School	2	1	4	0
Kastanje College	2 & 2*	3	4	2
Kersenboom School	3	3	4	2
Zilverpar School	2	2	0	0
Esdoorn College	3	3	5	2

*Focusgroepgesprekken met school en projectleiding hebben apart plaatsgevonden vanwege logistieke redenen.

De eerste ronde focusgroepgesprekken vond plaats in het najaar van 2021. Met behulp van de 'tijdlijn methodiek' (zie Adriansen, 2012) is teruggeblikt op de ervaringen van docenten, project- en schoolleiders met de kerninterventies sinds 2017. De tijdlijn methodiek heeft niet als doel om chronologie te bepalen, maar is een tool om belangrijke gebeurtenissen in kaart te brengen en participanten aan te sporen om hun verhaal te vertellen. Op basis van de door participanten gecreëerde tijdlijn (zie Figuur 3 voor een voorbeeld), is doorgevraagd naar belangrijke gebeurtenissen of momenten waarbij de kerninterventie veranderde (bijv. doel, werkwijze of betrokkenen) en/of tot resultaten leidden. Aan de hand van de 'kritieke incidenttechniek' (zie Akinici & Sadler-Smith, 2012) is in kaart gebracht wat, hoe en waarom dit gebeurde. De leidraad van de eerste ronde focusgroepgesprekken is opgenomen in Bijlage 4.

Figuur 3 Voorbeeld van een door participanten ingevulde tijdlijn



De tweede ronde focusgroepgesprekken vond plaats in het voorjaar van 2022. De participanten kregen de kans om eventuele ontwikkelingen in school sinds het laatste gesprek toe te lichten. Vervolgens zijn de uitkomsten van de Scan School als PLG besproken. De participanten werden gevraagd in hoeverre ze de uitkomsten herkenden en kunnen verklaren. In het laatste deel van het gesprek is de rol van gespreid leiderschap bij belangrijke gebeurtenissen en momenten verkend. De leidraad van de tweede ronde focusgroepgesprekken is opgenomen in Bijlage 5.

Dataverwerking

Ter voorbereiding van de data-analyse zijn alle data per school en per meetinstrument in één document verwerkt. Hiertoe zijn van de telefonische interviews en focusgroepgesprekken gedetailleerde verslagen gemaakt. In het kader van een *member check* kregen alle participanten de kans om de verslagen in te zien en eventuele onvolledige of onjuiste passages aan te passen. Hier hebben twee participanten gebruik van gemaakt.

Data-analyse

De data-analyse bestond uit drie stappen:

1. De data van de documentatie, telefonische interviews en focusgroepgesprekken zijn gecodeerd in MAXQDA, een programma voor kwalitatieve data-analyse. De codering was gericht op context, interventie, en mechanismen. Mechanismen zijn specifiek gecodeerd op intuïtie, interpretatie, integratie, institutionalisering, feedback en/of feed forward, zoals opgenomen in het 4I-model van Crossan et al. (1999).
2. De gecodeerde data zijn per school samengevat in schema's in Excel, geordend naar context, interventie en mechanismen.
3. Op basis van de ketenredeneringen van context, interventie en mechanismen is per school vastgesteld in hoeverre er sprake is van duurzame ontwikkeling van de school als PLG (i.e. opbrengsten) aan de hand van drie indicatoren: 1) continue aandacht voor PLG; 2) breed gedragen in school, en; 3) streven naar onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk.

Validering data-analyse

Het samenstellen van de analyseschema's was complex en vroeg om het interpreteren van veel informatie. In het kader van een audit hebben twee onderzoekers elkaars codering (stap 1) en schema's (stap 2) gecheckt. Zij verifieerden de interpretaties door terug te gaan in de data en zochten consensus waar nodig. In een groepsgesprek met de derde en vierde onderzoeker zijn hun analyses gevalideerd door de interpretaties en uitkomsten te bediscussiëren, waarna conclusies zijn getrokken t.a.v. duurzame ontwikkeling van de school als PLG (stap 3).

Resultaten

In dit hoofdstuk staan de beschrijvingen van de vijf casestudies, waarbij we per school eerst een korte algemene beschrijving geven van de school en de kerninterventie in die school. Daarna volgt een toelichting op de opbrengsten van die kerninterventie, waarna we uitgebreid ingaan op de context en mechanismen die de opbrengsten verklaren. Op deze manier is per casus een rijke beschrijving te lezen over hoe de duurzame ontwikkeling van de school als PLG eruit ziet en welke context, interventie, mechanismen en opbrengsten uit het onderzoek naar voren komen.

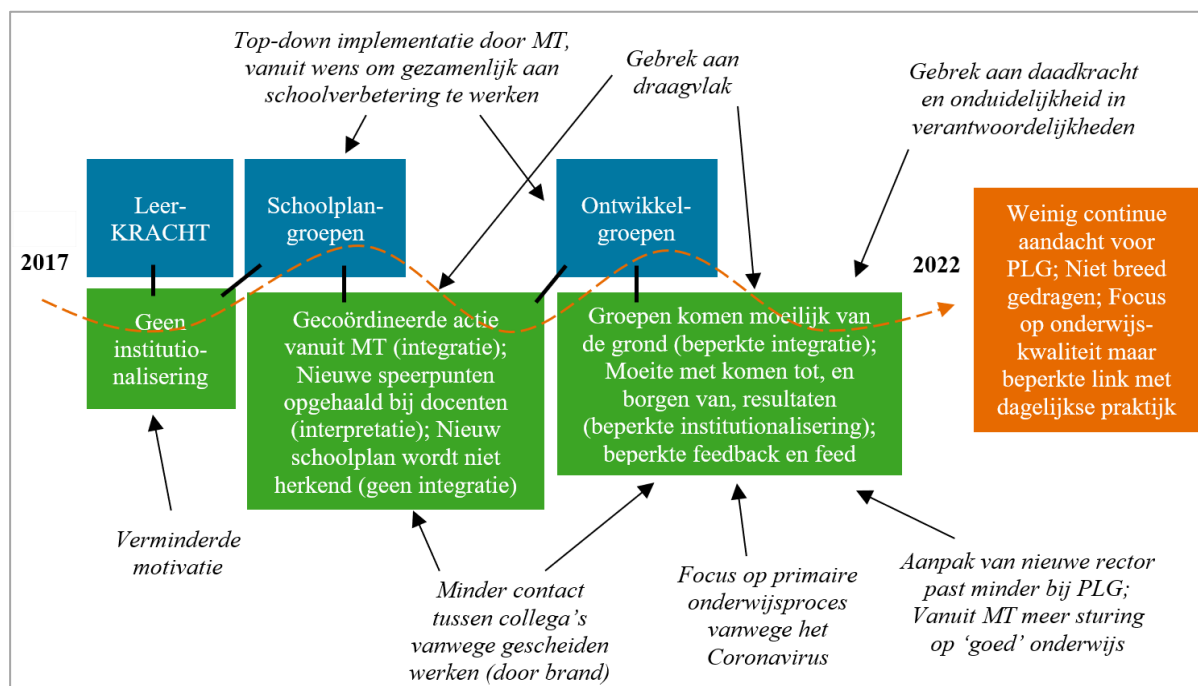
Eikenboom School¹

a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)

De Eikenboom School is een grote en op zichzelf staande school voor havo en vwo. De kerninterventie **LeerKRACHT** van de Eikenboom School is een methodiek om te werken aan schoolverbetering. De school is in 2012 gestart met LeerKRACHT. De docenten en schoolleiding hebben een schoolvisie op leren en onderwijzen ontwikkeld en werken in verschillende groepen aan kwaliteitsverbetering rondom didactische thema's. Door verschillende soorten groepen te organiseren (o.a. groepen met diverse didactische thema's en een groep voor startende docenten), is er veel ruimte voor docenten om iets te vinden dat aansluit bij hun persoonlijke leervraag. Het wederzijds lesbezoek is bij alle groepen een belangrijk kenmerk van de samenwerking, maar staat tegelijkertijd het meest onder druk vanwege de waan van de dag en tijdsdruk. Om de werkwijze binnen LeerKRACHT over te dragen naar de andere gremia binnen de school (secties, jaarteam) wordt de dinsdagmiddagstructuur ingezet voor LeerKRACHT, secties en jaarteam, waarbij de drie groepen alternerend samenwerken. De context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Eikenboom School zijn visueel weergegeven in Figuur 4.

¹ Bij de Eikenboom School heeft in de tweede ronde focusgroepgesprekken (2022) alleen een gesprek plaatsgevonden met de projectleiding.

Figuur 4 Visuele weergave van context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Eikenboom School



Opmerking. Schuingedrukt = Context; Blauw = Kerninterventie; Groen = Mechanismen; Oranje = Opbrengsten.

b. Opbrengsten (sinds 2017)

Na vijf jaar gewerkt te hebben met LeerKRACHT, werd de motivatie onder docenten minder. Door het werken op verschillende locaties vanwege een grote brand in school, is de samenwerking helemaal stil komen te staan. Vanuit de wens om samenwerking weer op gang te brengen en meer samenhang aan te brengen in de onderwijsverbetering, zijn er verplichte Schoolplangroepen - en daaropvolgend Ontwikkelgroepen - door het MT geïntroduceerd. In Schoolplangroepen werden thema's voor het schoolplan (o.a. pedagogisch klimaat, rol van de docent, eigen verantwoordelijkheid) uitgewerkt, welke in Ontwikkelgroepen werden onderzocht en ontwikkeld.

Mede door de **top-down implementatie** van de nieuwe initiatieven door het MT is er sprake van **gebrek aan draagvlak** onder de docenten. Hierover zegt een docent het volgende: "Ik moet zeggen dat ik niet per se, meteen, onwijs enthousiast werd van datgeen wat daar werd besloten of wat werd begeleid. Dat er een bepaalde visie achter zit waarvan ik me afvraag of we daar wel mee verder moeten." Vanuit die optiek is er met name vanuit de schoolleiding **geen sprake van continue aandacht voor PLG** en zijn de nieuwe initiatieven **niet breed gedragen**. Er heeft weliswaar onderzoek plaatsgevonden in de Ontwikkelgroepen, maar de thematiek staat **ver af van de dagelijkse onderwijspraktijk** van de docenten en er wordt weinig samen onderwijs ontwikkeld. In vergelijking met LeerKRACHT is de koppeling met het individueel leren van docenten in de ontwikkelgroepen dan ook beperkt. Collegiaal lesbezoek is niet meer vanzelfsprekend en vindt alleen plaats op eigen initiatief. De projectleider twijfelt of

extra interventies in de structuur zinvol zijn, omdat er een cultuur heerst dat alle uren nodig zijn voor lesgeven, ondanks dat er uren voor deskundigheidsbevordering gereserveerd zijn.

c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren

Nadat LeerKRACHT gedurende vijf schooljaren een redelijk vaste plek in school had, weerspiegelt schooljaar 2017-2018 een kantelpunt dat gekenmerkt wordt door verminderde motivatie en deelname (**geen institutionalisering**). Intercollegiale samenwerking werd extra belemmerd vanwege een grote brand die docenten dwong om op verschillende locaties te werken. Er was hierdoor weinig ontmoeting en de focus kwam op het primaire onderwijsproces te liggen. De daaropvolgende jaren worden gekenmerkt door een sturende rol vanuit het MT in het werken aan onderwijsverbetering (**integratie**), met weinig ruimte voor inbreng van en afstemming met docenten (**geen interpretatie**). Wat hierbij meespeelt is een rectorwisseling. De nieuwe rector heeft een aanpak die minder past bij PLG. Het MT stuurt nu meer dan voorheen aan op hoe goed onderwijs eruit zou moeten zien.

Vanuit de wens van het MT om meer in gezamenlijkheid aan onderwijsverbetering te werken zijn de LeerKRACHT-groepen in 2018 gevraagd om speerpunten voor het nieuwe schoolplan te formuleren (**feed forward**). De docenten herkenden zich niet in het uiteindelijke schoolplan (**geen integratie**). Een docent beschrijft het als *“een compromis van een compromis”*. Docenten kregen de taak om aan de hand van het schoolplan het schoolbeleid uit te werken in verplichte Schoolplangroepen. Vanwege een gebrek aan draagvlak was het echter lastig voor docenten om het schoolplan als leidraad te hanteren.

Als vervolgstap kregen de docenten de taak om schoolplanthema's te onderzoeken en ontwikkelen in Ontwikkelgroepen. Ook deze groepen kwamen - op een enkeling na - niet goed van grond, mede door schoolsluiting vanwege het Coronavirus (**geen integratie**). Docenten geven aan dat ze moeite hebben met betekenisgeving in de Ontwikkelgroepen en dat ze, ondanks dat het doel van de Ontwikkelgroepen is om beleid ook echt uit te proberen in de praktijk, de link met hun dagelijkse praktijk niet zien (**geen institutionalisering**). Wat betreft de docenten is het ontwikkelen van beleid een taak voor het MT. De docenten zouden zich meer willen focussen op het ontwikkelen van onderwijs. Een docent vertelt: *“Ik geloof heel erg in onze eigen verantwoordelijkheid. Dus veel minder focus op het verplichte karakter. [...] Want ik geloof erin dat iedereen hard wil werken en dat we met zijn allen dezelfde kant op willen. Dat zou ik voor ogen hebben. Dus een beetje meer het vertrouwen in het loslaten. Positiever beeld van de leraren hebben, dat zou heel goed zijn.”* Ook collegiaal lesbezoek zou meer aandacht mogen krijgen, in de Schoolplangroepen en Ontwikkelgroepen is hier geen ruimte voor. Het hangt nu af van eigen initiatief, maar zonder ondersteunende structuur is het volgens de docenten vrijwel onmogelijk.

De projectleider, en tevens afdelingsleider, werpt een ander licht op de ontwikkelingen. Ze herkent weliswaar dat de Ontwikkelgroepen moeite hebben met betekenisgeving en richting bepalen, maar noemt ook twee andere factoren die **integratie belemmeren**: het altijd willen bereiken van consensus en onduidelijkheid in het beleggen van verantwoordelijkheden. Er wordt te vaak gestreefd naar 100% consensus in een groep, en omdat dit meestal niet lukt

wordt de stap naar gecoördineerde actie vaak niet gezet. De projectleider heeft ook de indruk dat er onduidelijkheid bestaat over wie welke verantwoordelijkheid draagt. Het MT ervaart het als prettig wanneer een Ontwikkelgroep actief hun ontwikkelde ideeën en materialen zelf uitdragen in school, aangezien zij expert zijn op een onderwerp. De praktijk laat echter zien dat docenten de resultaten van de ontwikkelfase graag overdragen aan het MT, met de verwachting dat zij het opnemen in de besluitvorming.

Wat betreft de **institutionalisering** van wat ontwikkeld is, lijkt één ontwikkelgroep succesvol. De uitkomsten van de Ontwikkelgroep 'Determinatie' zijn geïmplementeerd in school. Factoren die hieraan hebben bijgedragen zijn de onderzoeksvaardigheden van de betrokken docenten, de grondigheid van het onderzoek, het betrekken van verschillende geledingen in school en het helder uitleggen van de uitkomsten aan collega's.

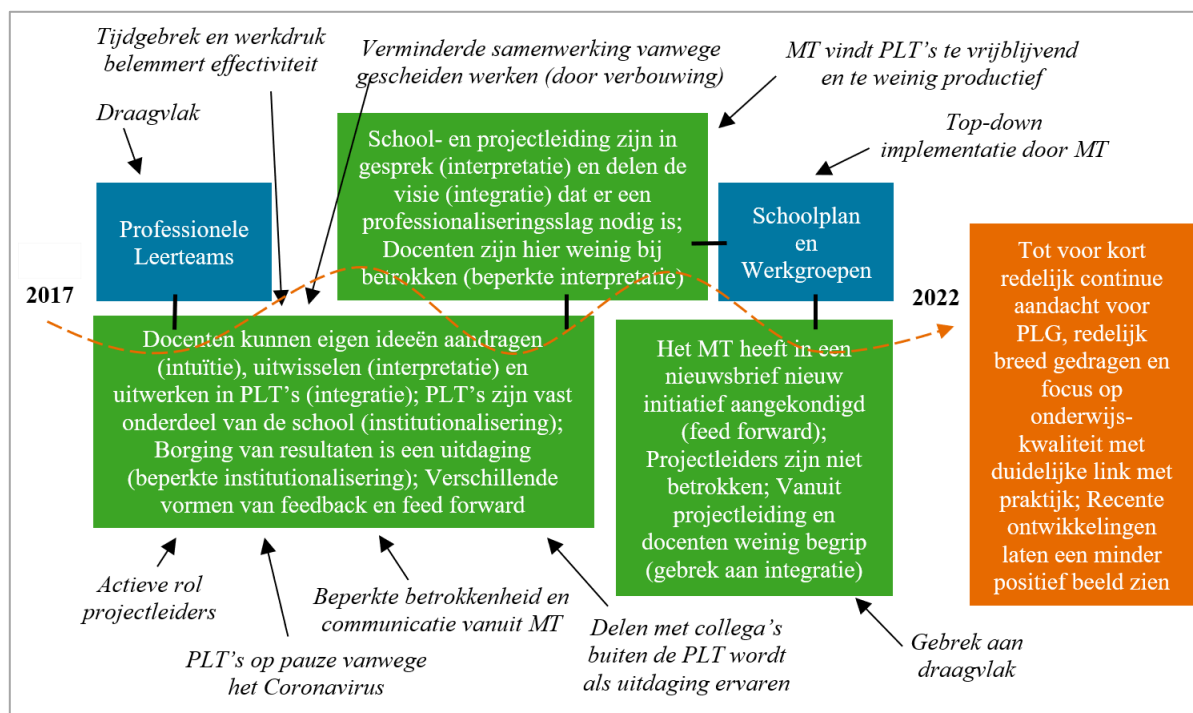
Feedback en feed forward wordt op verschillende manieren verzameld. Zo wordt er gebruik gemaakt van enquêtes en is er een procesgroep van docenten die de samenwerking monitoren. Het is echter onduidelijk in hoeverre de informatie daadwerkelijk benut wordt. De intentie bestaat in ieder geval om deelname aan Ontwikkelgroepen in de toekomst niet meer te verplichten en om meer ruimte te geven voor initiatieven vanuit de docenten, vanwege de weerstand onder docenten.

Kastanje College

a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)

Het Kastanje college is een middelgrote school voor vmbo. De school heeft sinds 2014 twee projectleiders op het terrein van PLG. De kerninterventie van het Kastanje College betreft **Professionele Leerteams (PLT's)** die sinds 2015 bestaan. In 2017 zijn zeven PLT's actief die samen op een thema onderwijs ontwikkelen. Iedere PLT bestaat uit een voorzitter, een procesbegeleider en deelnemers. Alle collega's hebben in het schooljaar 2016/2017 een vast rooster-uur gekregen ten behoeve van onderwijsontwikkeling. PLT's kunnen tijdens dit uur samenkomen. Niet PLT-leden zijn dan bezig met hun persoonlijke onderwijsontwikkeling. De context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van het Kastanje College zijn visueel weergegeven in Figuur 5.

Figuur 5 Visuele weergave van context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van het Kastanje College



Opmerking. Schuingedrukt = Context; **Blauw** = Kerninterventie; **Groen** = Mechanismen; **Oranje** = Opbrengsten.

b. Opbrengsten (sinds 2017)

De eerste ronde focusgroepgesprekken geeft de indruk dat de PLT's een vaste plek in de school hebben waarbij **continue aandacht is voor PLG**. De PLT's sluiten aan bij de schoolvisie dat verantwoordelijkheden laag in de organisatie belegd moeten zijn. Er is veel ruimte om samen te werken en te leren, en het belang van PLG wordt door zowel schoolleiding als docenten benadrukt. Een projectleider geeft aan: *“Dat is wat onze school echt wel siert, het wordt breed gedragen... Iedereen heeft het beste met de PLG voor.”* En een docent geeft aan: *“Er komt veel moois uit, het leeft, het blijft ontwikkelen”*. In PLT's wordt gewerkt aan de **onderwijskwaliteit**. Ze hebben een **duidelijke link met de praktijk** want, zo vertelt een andere docent, *“een PLT komt vanuit de werkvloer, in het belang van de leerling.”* Ongeveer de helft van de docenten neemt deel in een PLT. De docenten ervaren weliswaar professionele ruimte, maar ze geven ook aan dat het MT meer belangstelling mag tonen in de PLT's. Omdat het MT niet altijd zichtbaar is, is de communicatie een verbeterpunt. Van de overige docenten is het onduidelijk hoe zij hun professionaliseringstijd invullen.

Het jaar 2022 lijkt een kanteling te kenmerken, omdat het MT heeft besloten om de PLT's te stoppen en Schoolplangroepen te starten. De intentie is om in kortlopende cycli aan leerlinglinggerelateerde vragen uit het schoolplan te gaan werken. Deze **top-down beslissing** gaat gepaard met onbegrip vanuit projectleiding en docenten, waarbij **PLG en de link met de dagelijkse praktijk in het gedrang lijken te komen**.

c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren

Binnen de PLT's is er veel ruimte voor initiatief vanuit docenten. Wanneer docenten een idee hebben of een probleem signaleren (**intuïtie**), wordt dit besproken met collega's (**interpretatie**). Bij gedeelde motivatie onder collega's kan na afstemming met het MT een PLT starten (**integratie**). In PLT's wordt onderwijs onderzocht en ontwikkeld rondom een thema. De PLT's komen wekelijks bij elkaar, alhoewel tijdgebrek en werkdruk bij docenten dit soms belemmert. Ook het verspreid werken over drie locaties vanwege een verbouwing belemmerde de samenwerking. Tijdens de daaropvolgende Coronapandemie besloot het MT om de PLT's te pauzeren, terwijl het wat de docenten betreft online had mogen doorgaan. Desondanks worden PLT's tot 2022 nog steeds als vast onderdeel van de organisatie gezien (**institutionalisering**). De docenten beschouwen PLT's als het middel om verandering en verbetering in school te realiseren.

De projectleiders organiseren actief het uitwisselen van **feedback en feed forward** tussen betrokkenen. Samen met elke PLT bespreken zij hun plan van aanpak en organiseren ze plenaire PLT-bijeenkomsten om ervaringen tussen PLT's te delen. Daarnaast zetten de projectleiders regelmatig enquêtes uit, om de tevredenheid en leerbehoeften onder zowel docenten leerlingen te inventariseren. Tijdens de schoolsluitingen hielden de projectleiders de PLT's onder de aandacht door er in de nieuwbrief over te rapporteren. Tijdens ontwikkelgesprekken met personeel wordt ook aandacht geschonken aan PLT's

Ondanks dat de geïnterviewden overwegend positief zijn over de PLT's, worden er ook enkele uitdagingen genoemd. Resultaten van PLT's beginnen zichtbaar te worden in school, maar wat de schoolleiding betreft is de hoeveelheid concrete resultaten van PLT's te beperkt. De docenten geven aan dat het borgen van PLT uitkomsten in school over het algemeen een uitdaging is (**geen institutionalisering**), met name wanneer de thematiek betrekking heeft op de individuele docent en continue aanwezig is in de dagelijkse praktijk (zoals goed leraarschap). Onderwerpen lijken makkelijker te borgen wanneer ze concreet en afgebakend zijn, en wanneer collega's elkaar nodig hebben (zoals bij leerlingbespreking). Ook wijzen de docenten op de rol van samenwerkingservaring en onzekerheid. Resultaten borgen vereist delen met collega's, maar dit wordt als uitdagend ervaren. De tweede uitdaging heeft betrekking op de grote groep docenten die niet deelneemt aan een PLT. Wat betreft de deelnemende docenten mag het MT deelname aan PLT's actiever stimuleren. Er bestaat een gevoel van ongelijkheid, vanwege het beperkt inzetten van ontwikkeltijd door docenten die niet aan een PLT deelnemen. De derde uitdaging heeft betrekking op de werkwijze van de PLT'. Het blijkt in de waan van de dag lastig om de beschikbare PLT-uren efficiënt te gebruiken, terwijl het kritisch onderzoeken van doelen en oplossingen -in tegenstelling tot het direct overgaan naar oplossingen- juist genoemd wordt als succesfactor van een PLT. Procesbegeleiders, maar ook docenten met leiderschapskwaliteiten, hebben een belangrijke rol in het onderzoekend werken van de PLT. Projectleiders en procesbegeleiders vinden het echter moeilijk om collega's aan te moedigen om verantwoordelijkheid te nemen zonder het op te leggen. Ook het schrijven van een plan van aanpak wordt als uitdagend ervaren. Procesbegeleiders worden ondersteund in hun rol, maar er is behoefte aan meer ondersteuning.

De eerste ronde focusgroepgesprekken geeft de indruk dat schooljaar 2021-2022 wordt aangegrepen voor een hernieuwde start van de PLT's, nu de verbouwing en Corona achter de rug is. De school- en projectleiding zijn met elkaar in gesprek gegaan over de gang van zaken (**interpretatie**) en delen de visie (**integratie**) dat deelname aan PLT's te vrijblijvend is en dat PLT's vaak te lang doorlopen. Er wordt gesproken over een nieuwe structuur en een actievere rol van het MT in het aanmoedigen van docenten om deel te nemen. Om een nieuwe impuls te geven wordt het idee geopperd om nieuwe PLT's te starten die kortcyclus gaan werken, waarbij procesbegeleiders erop toezien dat een PLT wordt afgesloten wanneer het doel is bereikt. In deze fase van de ontwikkelingen zijn de docenten niet meegenomen (**geen interpretatie**).

De tweede ronde focusgroepgesprekken legt nieuwe ontwikkelingen in school bloot. Het MT heeft in de nieuwsbrief nieuwe initiatieven aangekondigd (**feed forward**), waar de projectleiders zich niet in herkennen (**geen integratie**). Het is de bedoeling dat de PLT's worden afgerond, zodat er tijd vrijkomt voor het gezamenlijk werken aan een schoolplan. Het schoolplan kan vervolgens richting geven aan werkgroepen die onderwijs gaan ontwikkelen. De korte looptijd van de werkgroepen zet, naar verwachting van het MT, meer aan tot actie en biedt nieuwe collega's meer mogelijkheid om aan te sluiten. Omdat het MT heeft deze nieuwe plannen niet heeft overlegd met de projectleiders (**geen interpretatie**), voelen zij zich niet gewaardeerd en is er minder bereidheid om mee te werken. Ook vanuit docenten is er weinig begrip, omdat zij ervaren dat de PLT's stevig staan, iets waar jaren aan is gewerkt. Bovendien missen de docenten een visie bij de aangekondigde veranderingen (**geen feed forward**).

Kersenboom School

a. Algemene beschrijving van de kerninterventies (in 2017)

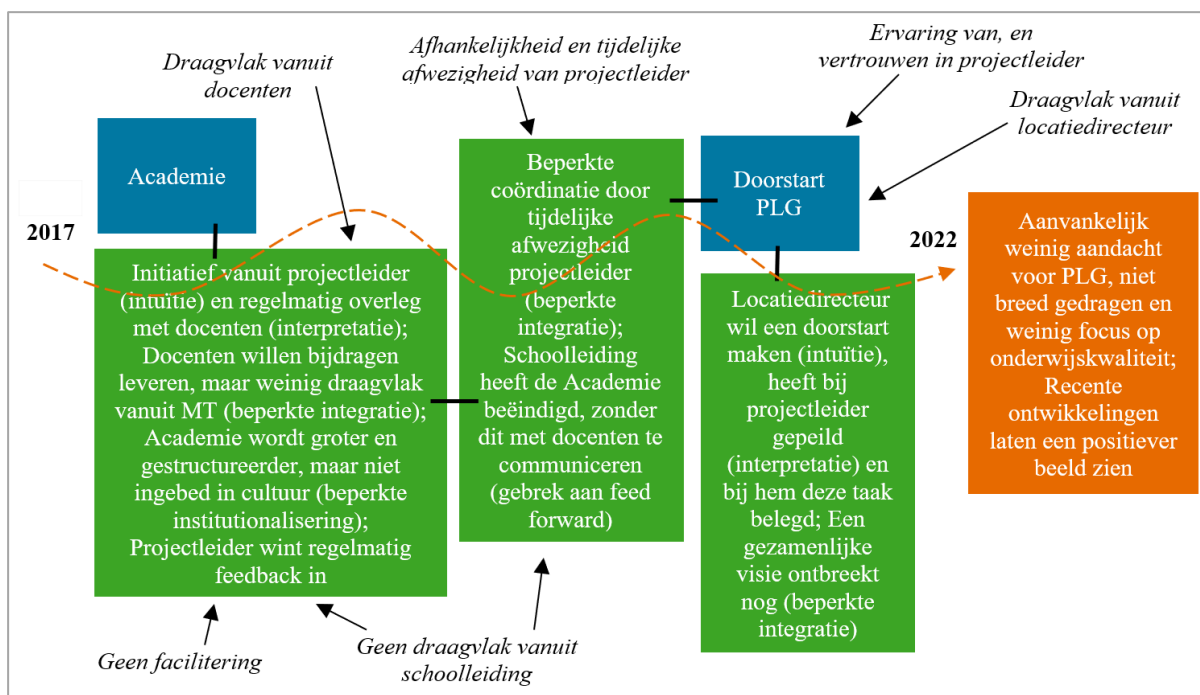
De Kersenboom School is een middelgrote school, die onderdeel is van een scholengroep met drie locaties. De school heeft sinds 2014 een projectleider op het terrein van PLG, die tevens docent is op de locatie. We onderscheiden twee kerninterventies op deze school:

1. De **Academie** is ingericht als een intern nascholingsaanbod en bestaat sinds 2014. Er is sprake van een vrijwillige deelname van docenten, ze worden niet gefaciliteerd in uren. De context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Kersenboom School t.a.v. de Academie zijn visueel weergegeven in Figuur 6.
2. Een nieuw **Leerplein** in de school bij de afdeling vmbo. Docenten geven hierin vakoverstijgend onderwijs en doen aan co-teaching. Dit idee is in 2017 ontstaan bij enkele docenten en is in schooljaar 2021-2022 in de praktijk gebracht. De context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Kersenboom School t.a.v. het Leerplein zijn visueel weergegeven in Figuur 7.

We gaan hieronder eerst in op de Academie (inclusief follow-up) en vervolgens op het Leerplein.

b. Opbrengsten t.a.v. Academie (sinds 2017)

Figuur 6 Visuele weergave van context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Kersenboom School t.a.v. van de Academie



Opmerking. Schuingedrukt = Context; Blauw = Kerninterventie; Groen = Mechanismen; Oranje = Opbrengsten.

Na enkele jaren gelopen te hebben, heeft de directie in schooljaar 2019-2020 besloten om de schoolbrede Academie te beëindigen. Een van de redenen is het tijdelijk uitvallen van de projectleider, een andere reden is een gebrek aan draagvlak onder directie om de Academie verder uit te bouwen. Vanuit die optiek is er met name vanuit de schoolleiding **geen sprake van continue aandacht voor PLG** en is de **interventie niet breed gedragen**. Achteraf bezien vindt de projectleider dat de Academie te veel aan een persoon (hemzelf) was opgehangen; dat vormt een risico op het moment dat hij tijdelijk niet werkt.

Ter vervanging van de schoolbrede Academie is er een doorstart van PLG gemaakt, waarbij docenten samenkomen om te werken aan onderwijsvernieuwing. In deze PLG is iedere maandag **ruimte voor ontmoeting**, maar de vraag is in hoeverre deze ruimte effectief gebruikt wordt door de docenten. De projectleider merkt op dat er meer tijd en geld nodig is om samen werken en leren te bevorderen. Hij is voorstander van minder onderwijstijd, zodat er meer professionaliseringstijd is. De docenten voelen de behoefte aan meer daadkracht vanuit de projectleider: er is namelijk wel animo bij de docenten voor deelname aan de PLG, maar zij krijgen geen facilitering vanuit de directie. Er is geen cultuur van elkaar aanspreken in de school, omdat collega's bang zijn om de onderlinge relatie te verstoren. Ook is elkaar feedback geven niet aan de orde van de dag. Er is geen gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid bij docenten en schoolleiding. De docenten merken verder

op dat een cultuurverandering kan plaatsvinden als de PLG meer betrekking zou hebben op het primaire onderwijsproces en minder zou gaan over onderwijsvernieuwingen; de PLG kent wat dat betreft **weinig focus op onderwijskwaliteit**.

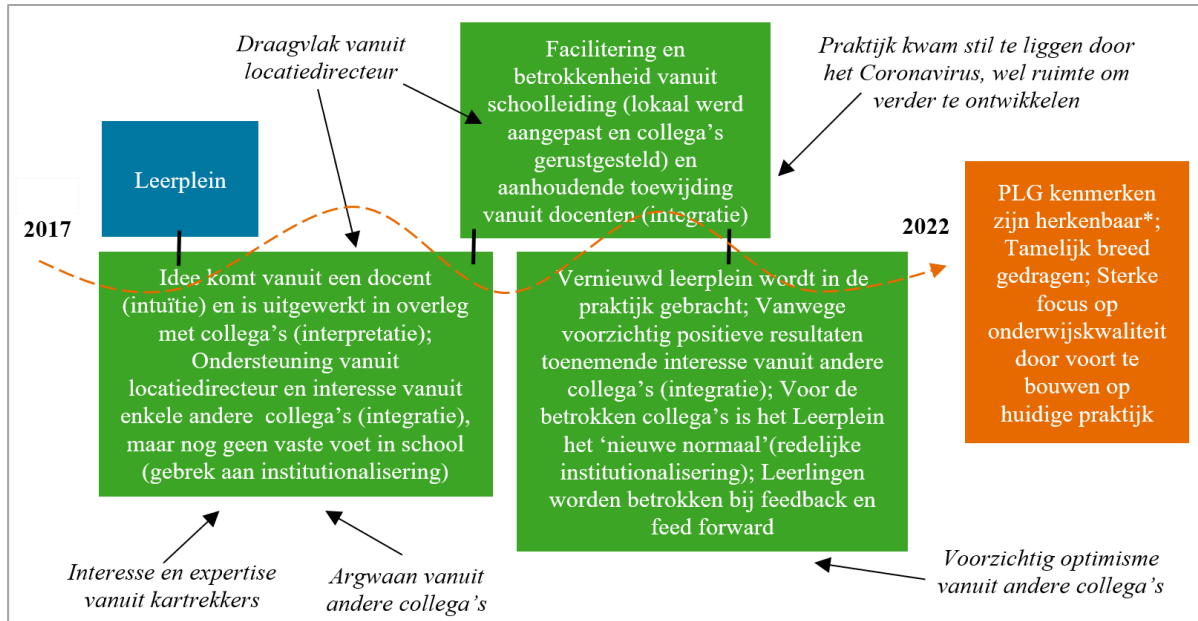
c. Context en mechanismen die de opbrengsten t.a.v. de Academie verklaren

De schoolbrede Academie was gestart vanuit **intuïtie** van de projectleider van de Kersenboom School: hij nam samen met collega's het eerste initiatief ertoe. Collega's bespraken regelmatig ideeën met de projectleider, in dat zicht was er sprake van **interpretatie**. De slag naar **integratie** vond ook plaats, omdat de projectleider zag dat meer docenten een bijdrage wilden leveren aan de schoolbrede Academie. Er is een gedeeld begrip bij docenten, zoals een docent zegt: *“Het was echt van collega's, voor collega's”*. Maar bij de directie is geen sprake van een gedeeld begrip, zoals een schoolleider uitlegt: *“Binnen de directie heeft het eigenlijk nooit het draagvlak gehad of gekregen”*. In eerste instantie vond **institutionalisering** plaats: de Academie werd steeds groter en gestructureerder, met professionele vorm van werving en inschrijvingsmogelijkheden. Daarbij is er vooral aandacht geweest voor de inbedding in de structuur van de organisatie en niet in een verankering in de cultuur. In totaal zo'n 100 collega's hebben in de loop van de jaren deelgenomen. Docenten gaven regelmatig **feedback** aan de projectleider door informeel bij hem langs te lopen en door suggesties te geven via enquêtes over waar behoefte aan was. De Academie is echter beëindigd door de directie, waardoor het mechanisme van institutionalisering is gestopt. De directie heeft besloten tot de beëindiging zonder hierover te spreken met de projectleider (**geen feed forward**).

Sinds de schoolbrede Academie gestopt is, lijkt een nieuw proces van mechanismen op gang gekomen: de locatiedirecteur van de Kersenboom School heeft besloten om binnen de eigen school een doorstart te maken in schooljaar 2021-2022 (**intuïtie**), waarbij hij de projectleider van de Academie gevraagd heeft een PLG op te starten, waarin docenten leren van elkaar terwijl ze hun onderwijs vernieuwen. De projectleider heeft de taak gekregen vanuit de directie om een PLG te creëren (**feed forward**) en hij heeft daar hernieuwd vertrouwen in gekregen. Hij benut daarbij zijn eerder opgedane ervaringen met wat wel en niet goed uitwerkt in de schoolorganisatie. Hij voelt de behoefte om toe te werken naar een gezamenlijke visie op samenwerking en professionalisering in de secties (**integratie**). Docenten merken op dat zij behoefte hebben aan gezamenlijke professionalisering en aan een vast uur voor ontwikkeltijd. Ze zouden willen dat de projectleider met 'de vuist op tafel slaat' richting de directie om de PLG door te laten gaan (**interpretatie**), zodat die activiteit van de grond gaat komen.

d. Opbrengsten t.a.v. het Leerplein (sinds 2017)

Figuur 7 Visuele weergave van context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Kersenboom School t.a.v. het Leerplein



Opmerking. Schuingedrukt = Context; **Blauw** = Kerninterventie; **Groen** = Mechanismen; **Oranje** = Opbrengsten.

* Het initiatief is te kortlopend om conclusies te trekken t.a.v. de continuïteit van PLG.

Het Leerplein van de Kersenboom School zorgt bij docenten voor een **sterke focus op onderwijskwaliteit**. Het Leerplein kent draagvlak vanuit alle lagen in school voor de opstart ervan, maar reikt in de praktijk niet verder dan de betrokken docenten die er lesgeven (**tamelijk breed gedragen**). Docenten die niet meewerken aan het Leerplein hebben er wel een mening over, waarbij sommigen geen voorstander zijn van deze vorm van onderwijs in school. In het begin was het lastig om andere docenten te enthousiasmeren en verplichten eraan mee te werken, omdat er nog niet kon worden aangetoond dat het succesvol is. De betrokken docenten bij het Leerplein merken wel dat de weerstand en spanningen een stuk minder zijn geworden sinds dit jaar. Docenten zijn nu minder cynisch en er is meer vertrouwen door positieve ervaringen, omdat ze zien dat het niet ten koste gaat van klassikaal lesgeven en om dat het professioneler is geworden (o.a. materialen). De betrokken docenten bij het Leerplein zijn **gefaciliteerd** in uren om hun onderwijs in het Leerplein vorm te geven en er heerst een **open sfeer** onder collega's die aan Leerplein werken, alles kan besproken worden.

e. Context en mechanismen die de opbrengsten t.a.v. het Leerplein verklaren

Het idee voor het Leerplein kwam vanuit docenten (**intuïtie**). Tijdens een opleiding scheikunde heeft een docent van de Kersenboom School onderzoek gedaan naar het Leerplein vanuit zijn interesse voor andere manieren van lesgeven. Deze kartrekkende

docent heeft gesproken met collega's die positief waren en in 2017 is vanuit een gesprek tussen twee collega's scheidde het idee ontstaan om vakoverstijgend te gaan werken (**interpretatie**). Zij begonnen met het samen lesgeven, er was ook gelegenheid om elkaar te ontmoeten en samen te werken. Naast de twee docenten scheidde kwamen er later nog twee docenten bij vanuit eigen behoefte. Toen is ook de verbinding gezocht met collega's en directie (**integratie**). Er is niet actief gelobbyd voor nieuwe docenten om aan te sluiten: het is *bottom-up* uitgebreid met docenten, zonder verplichtingen.

In het begin liep het Leerplein echter niet en in 2019 is door de schoolleiding besloten tot een verbouwing van de school om te zorgen dat het wel werkt. Vervolgens heeft tijdens de schoolsluitingen vanwege de coronapandemie het Leerplein stilgelegen. Die periode gaf docenten wel meer tijd om het onderwijs goed voor te bereiden en het Leerplein verder vorm te geven. In september 2021 heeft het Leerplein een aparte ruimte in school gekregen. Een kwart van de docenten in school is actief betrokken bij het onderwijs geven in het Leerplein op het vmbo. Bij hen is het Leerplein leidend voor 'hoe ze het in hun afdeling doen' (**institutionalisering**). Docenten zagen dat het voordelen had voor leerlingen en daardoor ontstond er meer draagvlak, ook bij docenten die eerst niet enthousiast waren. Hier speelt ook de locatiedirecteur een rol in gehad: hij heeft stelselmatig collega's aangesproken met oog voor veiligheid en de zorgen die er lagen bij docenten. Zo heeft hij duidelijk aangegeven dat het Leerplein niet ten koste gaat van klassikaal lesgeven om die zorg weg te nemen bij docenten. Docenten maken wel gebruik van *flipping-the-classroom*, omdat 70 leerlingen tegelijkertijd in een lokaal teveel is om allemaal uitleg te laten volgen. Iedere maandag vindt er overleg plaats tussen de betrokken docenten, maar de vraag bij de docenten is of die tijd effectief gebruikt wordt. Dit vormt een aandachtspunt volgens de betrokkenen, want als er geen overleg is, dan ligt de ontwikkeling stil. Tot slot is er nog een rol weggelegd voor leerlingen: bij de opstart en de verdere ontwikkeling van het Leerplein worden continu leerlingen betrokken (**feed forward**). Leerlingen geven zelf aan dat ze er iets aan hebben, hun leerprestaties gaan volgens de docenten erop vooruit (**feedback**).

Zilverspar School²

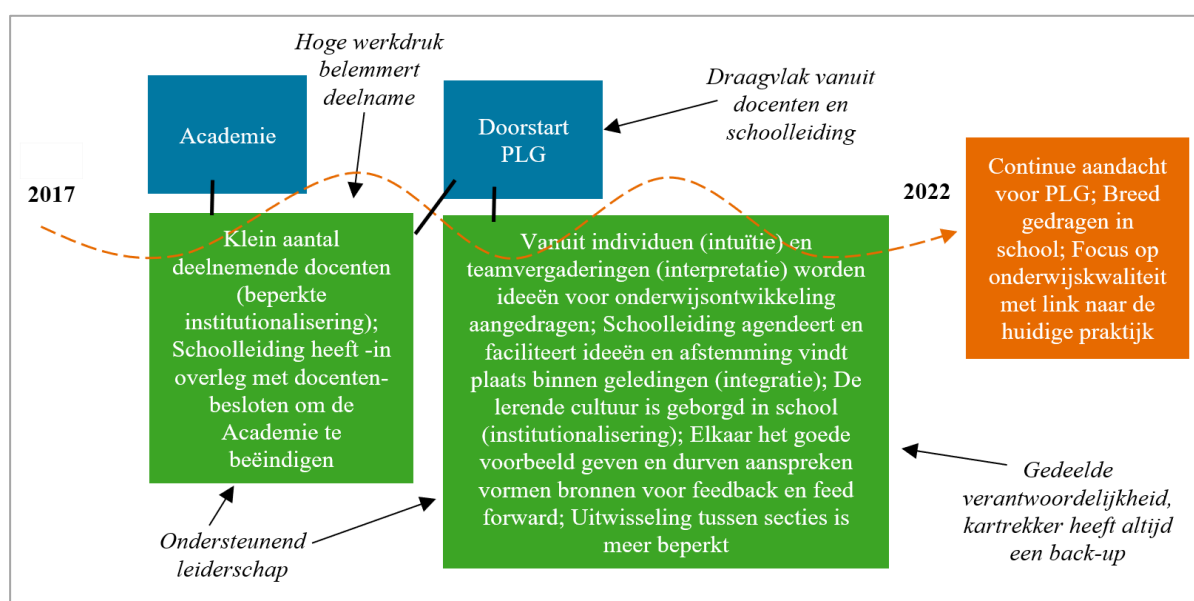
a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)

De Zilverspar School is een grote school die samen met een andere locatie een brede school voor mavo, havo en vwo vormt. De **Academie** is de kerninterventie van de Zilverspar School en is gericht op leren van elkaar. Hier zijn ze mee gestart in schooljaar 2014-2015 en dit werd beschouwd als de kern van PLG. Op maandagmiddag van 15.30 uur tot 17.30 uur is er tijd vrij geroosterd voor docenten om te leren van elkaar. Docenten verzorgen dan workshops waarin ze didactische en pedagogische vernieuwingen presenteren aan elkaar. Ze vragen en krijgen feedback van collega's om deze vernieuwingen verder te ontwikkelen. Leren van elkaar staat hierbij centraal. Aanvankelijk werd iedere maandag een Academie georganiseerd. Docenten vonden dat te veel en daarom is er gekozen voor een

² Bij de Zilverspar School hebben twee focusgroepen plaatsgevonden. Bij elk gesprek was de directeur en een betrokken collega aanwezig. In tegenstelling tot de andere scholen, konden er geen focusgroepgesprekken docenten plaatsvinden.

tweesporenbeleid: één keer per drie weken wordt er een voltallige Academie georganiseerd en de andere weken kunnen docenten in wisselende groepjes samenwerken. Onderwerpen die aan bod komen zijn bijvoorbeeld samen toetsen maken, intervisie, collegiale consultatie, bestuderen van vakdidactische vernieuwingen en gepersonaliseerd leren. Het uitgangspunt van de schoolleider hierbij was *“Laat duizend bloemen bloeien was volgens ons een methode die het eigen initiatief van docenten zou stimuleren, en dan zou er vanzelf een mooi PLG-huis ontstaan dat ten goede zou komen aan docenten en leerlingen.”* In 2017 is de school nog zoekend naar een balans tussen voltallige bijeenkomsten en groepsbijeenkomsten van de Academie die alle medewerkers tevreden stelt. De context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Zilverpar School zijn visueel weergegeven in Figuur 8.

Figuur 8 Visuele weergave van context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van de Zilverpar School



Opmerking. Schuingedrukt = Context; Blauw = Kerninterventie; Groen = Mechanismen; Oranje = Opbrengsten.

b. Opbrengsten (sinds 2017)

In het schooljaar 2018-2019 is de Academie, de kerninterventie waar de Zilverpar School in schooljaar 2014-2015 mee begonnen is, beëindigd. Hoewel de Academie in formele zin niet meer bestaat, is de cultuur die is ontstaan wel blijven bestaan. De schoolleider vertelde hierover: *“De Academie bestaat niet meer als naam, maar er gebeurt veel in het kader van de school als PLG. (...) Toen de Academie stopte, heb ik voor mezelf besloten dat de PLG doorgaat op een andere manier. Het is nu een cultuur geworden, het is vanzelfsprekend.”* Het vervolg van de Academie is op verschillende manieren zichtbaar: ontwikkeltijd is vastgelegd in de jaarplanning, er zijn vaste overlegmomenten waarbij docenten in groepjes uit elkaar gaan om onderwijs te ontwikkelen, docenten verzorgen workshops voor elkaar tijdens studiedagen, en docenten volgen externe professionaliseringstrajecten.

Ondanks het beëindigen van de Academie, is er sinds 2018-2019 bij de Zilverspar School een **continue aandacht voor de PLG** geweest. De Academie zoals het in eerste instantie was bedacht werd niet **breed gedragen**; er waren te weinig deelnemers om dit voort te zetten. Het vervolg op de Academie is wel breed gedragen binnen de school. Zowel vanuit teams als vanuit individuele initiatieven wordt gezamenlijk onderwijs ontwikkeld. Er zijn mogelijkheden voor interne en externe professionalisering. Extern zijn er mogelijkheden in de vorm van opleidingen, de interne mogelijkheden bestaan met name uit workshops die door docenten worden georganiseerd op studiedagen.

De **condities** die nodig zijn voor een school als PLG zijn aanwezig. Hoewel er onvoldoende draagvlak was voor de Academie zoals het oorspronkelijk was ontwikkeld, is er wel draagvlak voor de lerende cultuur die in het vervolg op de Academie is ontstaan. Er is ook sprake van professionele ruimte: de zienswijze van de school is dat docenten elkaar vanuit vertrouwen ruimte bieden. Het leiderschap van de schoolleiding is erop gericht initiatieven uit het schoolteam te agenderen en te faciliteren, maar beschermt het schoolteam ook om te voorkomen dat zij overbelast worden. Er is een aannamebeleid waarbij aandacht is voor mensen die geïnteresseerd zijn in vernieuwing. Binnen de school wordt op vaste overlegmomenten, zoals in teamvergaderingen en sectieberaden, gecommuniceerd over zaken als samen onderwijs ontwikkelen en professionaliseren. Vanwege de jaarlijkse wisselingen in de samenstelling van de secties, bijvoorbeeld door het vertrekken van collega's of het aannemen van nieuwe collega's, is collegiale ondersteuning echter nog lastig. Er moet constant een nieuwe balans gevonden worden in de dynamiek van de secties.

Binnen de ontwikkelingen die de school als PLG doormaakt, is er **focus op onderwijskwaliteit**. Het bevorderen van het leren van leerlingen is altijd de aanleiding geweest om samen te leren en ontwikkelen. Zo is het schoolplan ontwikkeld samen met leerlingen en ouders, en zijn workshops die docenten voor elkaar organiseren gericht op het leren van leerlingen, bijvoorbeeld het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen.

c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren

De Academie is niet geïnstitutionaliseerd op de manier zoals het oorspronkelijk bedacht was (op maandagmiddag verzorgen docenten workshops voor elkaar). Dit komt doordat er te weinig deelnemers waren op de maandagmiddag, mede vanwege de hoge werkdruk die docenten ervaren. Het kleine aantal deelnemers was vervolgens demotiverend voor de docenten die een workshop hadden voorbereid. De schoolleiding heeft ervoor gekozen om het schoolteam niet te verplichten om deel te nemen, en heeft na een raadpleging van de docenten besloten om de Academie te beëindigen. Hierna is de ontwikkeling van de school als PLG wel voortgezet, met name in secties in deelscholen zijn de kenmerken van een PLG sterk aanwezig.

Er is in het vervolg op de Academie ruimte voor de **intuïtie** van docenten. Zowel vanuit teamvergaderingen als vanuit individuen ontstaan er ideeën voor onderwijsontwikkeling. De ideeën zijn mede ingegeven vanuit de opleidingen die docenten volgen. Vervolgens is er ook ruimte voor de **interpretatie** van docenten. Zij kunnen hun ideeën aandragen bij de

schoolleiding en leeropbrengsten uit de opleidingen worden gedeeld met het schoolteam tijdens teamvergaderingen en sectieberaden. Een voorbeeld betreft het sectieberaad wat zes keer per jaar plaatsvindt, waarbij docenten ideeën aan de hand van het schoolplan inbrengen en dit vervolgens communiceren met de schoolleiding. De schoolleiding agendeert en faciliteert de ideeën, waardoor er **integratie** kan plaatsvinden. Het blijft echter nog lastig om integratie niet alleen binnen, maar ook tussen de secties te laten ontstaan. Als er ook gecoördineerde actie plaatsvindt tussen de secties, zou de PLG meer één geheel vormen. Een belangrijk uitgangspunt bij dit proces van intuïtie-interpretatie-integratie is dat iedereen op school elkaar als professional beschouwt en dat zij elkaar vanuit vertrouwen de ruimte geven.

Er is in het vervolg op de Academie tevens aandacht voor de **institutionalisering** van de ontwikkelingen. Er is veel aandacht voor borging van de lerende cultuur in de school. Uitgangspunt hierbij is dat dit niet afhankelijk mag zijn van individuen. De schoolleider legde hierover uit: *“Borging blijft een aandachtspunt; initiatieven of samenwerkingen moeten niet te veel afhankelijk zijn van individuen. Want dan bestaat het risico dat wanneer de coördinator wegvalt, het minder gedragen wordt.”* Om deze reden heeft de schoolleiding iedereen gekoppeld aan een ‘back-up’: bij (tijdelijke) uitval van een medewerker is er altijd iemand anders die op de hoogte is en de ontwikkelingen kan continueren. De deelschoolleiders hebben assistenten. Als een deelschoolleider uitvalt, worden de lopende ontwikkelingen door hen gedragen. Zo wordt er een netwerk gecreëerd waarbij er nooit afhankelijkheid is van één persoon.

De schoolleiding heeft een belangrijke rol bij de duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Het leiderschap komt vanuit verschillende mensen, waaronder deelschoolleiders. Er is wel altijd een eindverantwoordelijke en een aanspreekpunt. De schoolleiding ziet zichzelf als cultuurdragers en rolmodel. Ze beschrijven hun manier van leiding geven als vriendelijk, zakelijk en constructief kritisch en verwachten die houding ook van collega’s (**feed forward**). Ze zijn behulpzaam naar het schoolteam, maar tegelijkertijd ook streng. Zo spreken zij bijvoorbeeld collega’s aan die niet bij het sectieberaad aanwezig waren. Ze beschermen het schoolteam door meer nee te zeggen tegen verzoeken van buiten de school.

Esdoorn College

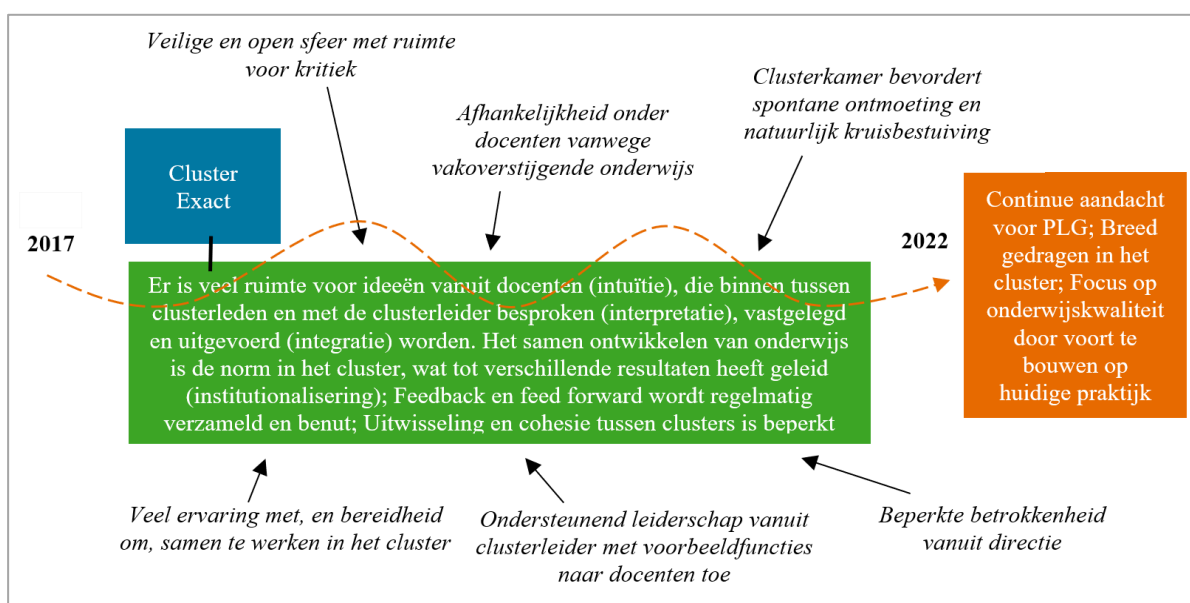
a. Algemene beschrijving van de kerninterventie (in 2017)

Het Esdoorn College is een grote school voor mavo, havo en vwo. De school vormt samen met een andere locatie een brede scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs. Op het Esdoorn College is **Cluster Exact** de kerninterventie. Op deze school is in schooljaar 2013-2014 een matrixorganisatie ingevoerd. Daarbij bestaat aan de ene flank van de matrix de afdelingsleider (met focus op leerlingen) en aan de andere kant de clusterleider (met focus op docenten). Afdelings- en clusterleiders zijn docenten met beslissingsbevoegdheid en onderhouden het contact met de directie. Kenmerkend bij de matrixorganisatie is de platte organisatie waarbij gedeeld leiderschap wordt bevorderd. Tussen beide zijden van de matrix is geen hiërarchie: de balans is gezocht in enerzijds het organiseren van de leerlijnen en

leerlingenzorg in de afdeling, en anderzijds de personele zorg en onderwijsinhoudelijke ontwikkeling in het cluster.

In het cluster is ruimte om vorm en inhoud te geven aan het onderwijs. Dat vraagt een professionele cultuur en teams die werken als een professionele leergemeenschap. In 2017 wordt geconcludeerd dat de matrixorganisatie begint te werken: waar aanvankelijk de aandacht met name op de inhoudelijke ontwikkeling in het cluster was gericht, kwamen er steeds meer initiatieven om gezamenlijk over clusters heen projecten op te pakken. De context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van het Esdoorn College zijn visueel weergegeven in Figuur 9.

Figuur 9 Visuele weergave van context, kerninterventie, mechanismen en opbrengsten van het Esdoorn College



Opmerking. Schuingedrukt = Context; Blauw = Kerninterventie; Groen = Mechanismen; Oranje = Opbrengsten.

b. Opbrengsten (sinds 2017)

Het Cluster Exact is een interventie die nog steeds doorlopend is. Het cluster bestaat uit verschillende secties van de bèta-afdeling binnen één schoollocatie. Het cluster heeft ongeveer 26 leden en heeft een eigen clusterkamer waarin alle leden elkaar kunnen ontmoeten. Het cluster wordt geleid door één clusterleider die beslissingsbevoegdheid heeft en contact onderhoudt met de directie.

Binnen het Cluster Exact is er sprake van **continue aandacht voor de PLG**. Er zijn in dit kader voldoende mogelijkheden voor externe professionalisering. Zo volgen de docenten van het 'Technasium' ieder jaar externe scholing. Er is daarentegen minder focus op interne scholing, met name collegiale lesobservatie komt weinig van de grond omdat sommige docenten het spannend vinden wanneer een collega bij een les meekijkt. Binnen het cluster worden kennis en ervaringen gedeeld en wordt gezamenlijk onderwijs ontwikkeld. Met

name in de clusterkamer is er samenwerking, wordt er vakoverstijgend gewerkt, en is er natuurlijke kruisbestuiving. Er is daarnaast een veilige en open sfeer in het cluster. Het is gebruikelijk dat men binnen het cluster kritisch is op elkaars ideeën.

Een aantal van de **condities** die nodig zijn voor een school als PLG is aanwezig. Het draagvlak voor samenwerken in Cluster Exact is toegenomen. Ervaring door de jaren heen laat namelijk zien dat er door samenwerking meer van de grond komt. De gedeelde clusterkamer zorgt ervoor dat collegiale ondersteuning een plek krijgt. Er is communicatie binnen het cluster middels clustervergaderingen. Deze zijn soms ingepland in het jaarrooster en soms ad hoc ingepland. Tussen clusters is er echter weinig communicatie: er zijn geen plenaire vergaderingen en er is weinig uitwisseling.

Het leiderschap van de afdelingsleiders en clusterleiders wordt gewaardeerd. Zij stimuleren clusterleden om initiatieven uit te werken en zijn de schakel naar de directie en het bestuur. Clusterleiders stimuleren tevens andere clusterleden om leiderschapskwaliteiten te tonen. Het leiderschap van de directie is vanwege de matrixorganisatie minder zichtbaar. Hoewel het inherent is aan de matrixorganisatie dat de directie meer op de achtergrond is (en afdelingsleiders en clusterleiders meer op de voorgrond), leidt het ertoe dat docenten een drempel ervaren om naar de directie toe te stappen. Daarnaast is er bij de clusterleden de indruk dat er door de directie niet altijd geluisterd wordt naar het personeel, zij hebben het gevoel dat grote veranderingen top down zijn ingevoegd. Hoewel de structuur van de matrixorganisatie de professionele ruimte van docenten waarborgt, hebben docenten behoefte aan meer professionele ruimte.

De ontwikkelingen binnen Cluster Exact worden **breed gedragen** in de zin dat alle docenten onderdeel zijn van het cluster. Er is echter wel variatie in de mate waarin docenten betrokken zijn bij het proces van samen werken en leren. Ongeveer een derde van de clusterleden bestaat uit kartrekkers. Daarnaast zijn er clusterleden die meer gefocust zijn op het eigen lesgeven dan op het samen werken en leren. Omdat het een groot cluster is, is er ruimte voor deze verschillende rollen.

Er is binnen het Cluster Exact **focus op onderwijskwaliteit**. Het bevorderen van het leren van leerlingen is de aanleiding om samen te werken. Een opbrengst is volgens een van de participanten dan ook dat er in het cluster *“een cultuur is waarbij in het belang van de leerling vakgeïntegreerd gewerkt kan worden.”*

c. Context en mechanismen die de opbrengsten verklaren

Er is binnen het Cluster Exact ruimte voor de **intuïtie** van docenten. Met name in de clusterkamer of in vergaderingen zijn er clusterleden of clusterleiders die een idee hebben of iets signaleren. Vervolgens vindt er **interpretatie** plaats: er is natuurlijke kruisbestuiving en informele uitwisseling doordat ze in de clusterkamer fysiek bij elkaar zijn. Er worden bijvoorbeeld vragen aan elkaar gesteld, praktische tips gegeven, en er wordt gediscussieerd waarbij clusterleden elkaar kritische tegenargumenten geven. Het cluster is blij met de clusterkamer en de ruimte die dit biedt voor deze fysieke ontmoeting. Er is ook ruimte voor

integratie van de kruisbestuiving die ontstaan in de clusterkamer. Nieuwe ideeën worden gezamenlijk besproken en vastgelegd. De clusterleider maakt ieder jaar een clusterplan waar goede ideeën een plek in krijgen. In dit plan wordt voortgebouwd op de bestaande werkwijzen van het cluster. Het clusterplan wordt eerst in het cluster en vervolgens met het bestuur besproken. Een voorbeeld van een innovatie die is ontstaan vanuit de intuïtie, interpretatie en integratie van docenten is de Lesson Study; een werkwijze waarbij docenten in teamverband een cyclus doorlopen om het leren van leerlingen te bevorderen. Dit is als waardevol ervaren.

Bij dit proces van intuïtie, interpretatie en integratie is het bevorderend dat er veiligheid wordt ervaren in het cluster. Participanten beschrijven het cluster als een veilig team waar alles besproken kan worden. De samenwerking wordt ervaren als positief, actief en gelijkwaardig omdat iedereen iets mag inbrengen. Clusterleden zijn geïnteresseerd en begripvol voor elkaar en voelen zich door elkaar gewaardeerd. Omdat de leden van Cluster Exact allemaal met exacte vakken bezig zijn, zitten zij – naar eigen zeggen – “*op dezelfde golflengte*”. Ook ervaren clusterleden een gedeelde verantwoordelijkheid en zijn ze afhankelijk van elkaar omdat ze vakoverstijgend werken, ook dit is bevorderend voor het proces van samen werken en leren. De norm binnen het cluster is ‘aanspreken-bespreken-afspreken’ (**feed forward**) met als doel te waarborgen dat collega’s het bespreekbaar maken als er iets speelt. De clusterleider heeft een belangrijke rol bij het ontstaan van deze positieve cultuur; hij probeert de veiligheid te borgen door te luisteren, open te zijn in wat hij wel en niet kan, aan te geven dat fouten gemaakt mogen worden, en door gezelligheid te stimuleren. Ondanks deze veilige sfeer, vormt collegiale lesobservatie toch nog een drempel voor docenten, zij blijven het spannend vinden wanneer een andere collega in de klas aanwezig is.

Tot slot is er binnen Cluster Exact sprake van **institutionalisering**. Niet alleen is het samen werken en leren onderdeel van de cultuur in het cluster, ontwikkelde ideeën en materialen worden ook geborgd. Een voorbeeld is de D-toets die een aantal jaren geleden is ingevoerd in het cluster en nog steeds wordt afgenomen. Een ander voorbeeld wat op dit moment wordt uitgerold is ‘adopteer-een-doe-woord’, een innovatie waarbij aandacht is voor de formulering en terminologie van vraagstellingen. Er wordt ook gewerkt aan het institutionaliseren van het profielwerkstuk: in 2019 ontstond door een groepje binnen het cluster het idee om leerlingen te koppelen aan een docent. Hierbij is eerst nog aandacht nodig voor de implementatie in de school, voordat het goed geborgd kan worden.

De institutionalisering is echter beperkt tot binnen het cluster: tussen de clusters is weinig uitwisseling, terwijl er wel behoefte is aan meer gemeenschappelijkheid. Toch blijft dit lastig, met name doordat clusters op verschillende plaatsen en/of verdiepingen in het gebouw geplaatst zijn, clusters op verschillende tijden pauzes hebben, en doordat clusters een verschillend ontwikkeltempo hebben. Voor de directie is het lastig om overleggen tussen clusters te faciliteren, omdat er na de ontwikkelfase vaak snel wordt overgegaan op implementeren, hierdoor is er te weinig tijd om overleg te organiseren waarbij clusters samen kunnen nadenken in de ontwikkelfase. Hoewel de clusterkamers gewaardeerd worden, heeft het wel als gevolg dat de algemene medewerkerskamer – waar leden uit

verschillende clusters elkaar kunnen ontmoeten – minder wordt gebruikt. Door Corona is er nog minder uitwisseling tussen clusters (interpretatie) en zijn er alleen vaste momenten voor digitale ontmoeting binnen clusters (integratie). Een van de participanten zegt hierover: *“Het streven is meer samenwerking tussen clusters, als iedereen met hetzelfde bezig is, is het een signaal dat het gebundeld kan worden.”*

In het kader van **feedback** en **feed forward**, maakt de clusterleider jaarlijks een clusterplan dat voortbouwt op de bestaande werkwijze binnen het cluster, legt dit voor aan het cluster en koppelt dit terug aan het bestuur. Ook vraagt de clusterleider de clusterleden regelmatig om feedback op zijn functioneren.

Conclusie en discussie

Centraal in dit onderzoek stond de vraag welke interventies en mechanismen bijdragen aan de duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap. We definiëren de duurzame ontwikkeling als een continu proces waarin PLG-kenmerken voortdurend ondersteund en gestimuleerd worden, die breed gedragen worden in school en waarbij gestreefd wordt naar hoge onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk. We beantwoorden hier eerst de drie onderzoeksvragen, waarna we ingaan op beperkingen van dit onderzoek en op aanbevelingen voor scholen.

Hoe ziet de duurzame ontwikkeling op de scholen eruit?

We beantwoorden hier de drie onderzoeksvragen.

1. Welke interventies gericht op de duurzame ontwikkeling van de school als PLG kunnen worden onderscheiden?

Samen leren en werken met elkaar vraagt veel van de medewerkers in school. Niet alleen een basis van vertrouwen, een strategisch personeelsbeleid en ruimte om te professionaliseren (Sligte et al., 2018), maar ook continue aandacht voor de school als PLG. Dit onderzoek laat zien dat interventies die scholen inzetten, veelal bestaan uit inspirerende samenwerkingsvormen waarin docenten leren van elkaar en samen het onderwijs verbeteren. Voorbeelden van deze interventies zijn een interne academie waarin docenten elkaar workshops geven over didactische en pedagogische vernieuwingen; een gestructureerd programma waarin docenten regelmatig elkaar observeren en afstemmen hoe zij aan hun leerlingen willen lesgeven; een leerplein waarin docenten gezamenlijk vakgeïntegreerd onderwijs vormgeven; een cluster met eigen beslissingsbevoegdheid om onderwijs in te richten en professionele leerteams waarin docenten samen aan schoolbrede thema's werken. Op basis van de resultaten van dit onderzoek, kunnen we de interventies op zeven dimensies onderscheiden, zie Tabel 4.

Tabel 4 Resultaten ten aanzien van de dimensies van interventies

Dimensie	Uitersten op de dimensie		
Focus	Schoolbreed	←→	Team
Deelname	Verplicht	←→	Vrijwillig
Uitgangspunt	Samenwerkingsvorm	←→	Onderwijsinhoud
Samenwerkingsvorm	Vaste activiteiten, looptijd en deelnemers	←→	Flexibele activiteiten, looptijd en deelnemers
Onderwijsinhoud	Bepaald door docenten	←→	Sterke sturing vanuit schoolleiding
Kartrekker (1)	Nee	←→	Ja
Kartrekker (2)	Individueel	←→	Gedeeld
Facilitering	Nee	←→	Ja

Een voorbeeld van een interventie is een interne academie die bedoeld is voor alle medewerkers in school (focus: schoolbreed), die vrijwillig mogen meedoen, waarbij de samenwerkingsvorm het uitgangspunt van de interventie vormt die redelijk vast staat met onderwijsinhoud die door docenten bepaald wordt, die gecoördineerd wordt door een projectleider (kartrekker: ja, individueel) en waarbij docenten niet gefaciliteerd worden in tijd (facilitering: nee). Een ander voorbeeld van een interventie is het leerplein dat opgericht is op een afdeling (focus: team), waarbij docenten vrijwillig mogen meedoen, waarbij de onderwijsinhoud het uitgangspunt van de interventie vormt die bepaald is door docenten met een samenwerkingsvorm die flexibel is, die aangestuurd wordt door twee docenten (kartrekker: ja, gezamenlijk) en waarbij docenten gefaciliteerd worden in tijd (facilitering: ja).

De resultaten laten enkele veelvoorkomende combinaties van kenmerken van interventies en veranderingen door de tijd zien. Een eerste veelvoorkomende combinatie is focus op team met als uitgangspunt de onderwijsinhoud die wordt bepaald door docenten en waar sprake is van een flexibele samenwerkingsvorm. Een tweede veelvoorkomende combinatie is focus op schoolbreed met als uitgangspunt de samenwerkingsvorm die bovendien redelijk vast staat. In deze combinatie wordt de onderwijsinhoud zowel door docenten bepaald als door het MT gestuurd. De overige kenmerken deelname, kartrekker en facilitering variëren tussen de interventies. Door de tijd heen vinden op scholen veel veranderingen plaats in de deelname, onderwijsinhoud en kartrekker.

2. In hoeverre is er sprake van een duurzame ontwikkeling van de school als PLG? Scholen laten een wisselend beeld van duurzame ontwikkeling van PLG zien. Een school als professionele leergemeenschap (PLG) kenmerkt zich onder meer door intensieve vormen van samenwerking van docenten vanuit een onderzoekende houding, collectieve verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen, professionele ruimte, vertrouwen en respect, een breed gedragen visie en ondersteunend leiderschap (Stoll et al., 2006). Wat betreft het voortdurend ondersteunen en stimuleren van PLG zien we enerzijds een nadruk op behoud van een interventie, waarbij er routinematig samengewerkt wordt en docenten veel

professionele ruimte ervaren, met een duidelijk risico dat de onderzoekende houding in het gedrang komt en de schoolleiding weinig betrokken is. Anderzijds zien we een nadruk op verandering met een sturende rol vanuit de schoolleiding, met de valkuil dat er geen draagvlak onder docenten is, waardoor nieuwe processen en werkwijzen weinig kans van slagen hebben. De scholen die door de jaren heen continue aandacht voor PLG laten zien, worden gekenmerkt door een combinatie van stabiliteit en verandering, met een neiging naar constante verandering. Met name collectieve verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen, een onderzoekende houding en vertrouwen en ruimte vanuit schoolleiding dragen bij aan een stabiele samenwerkingscultuur. Deze cultuur stelt medewerkers in staat om samen een visie op onderwijs te ontwikkelen en continu onderwijsontwikkelingsinitiatieven op te pakken, wat constante verandering teweegbrengt. Dat gebeurt niet altijd opzettelijk vanwege wisseling in directie en doordat de aandacht verschuift naar andere zaken in school die prioriteit krijgen.

Het concept PLG wordt op verschillende scholen redelijk *breed gedragen*, hoewel er op elke school sprake is van initiatiefnemers, van volgers en van medewerkers die niet betrokken willen zijn. Hierbij speelt mee dat een deel van de interventies schoolbreed is en een ander deel kleiner van bereik is en gericht op een team in school. Schoolbrede interventies hebben als voordeel dat ze veel collega's bereiken en daarmee de cohesie in school stimuleren, maar als nadeel dat ze om een breed draagvlak vragen. Juist het brede draagvlak is lastig te organiseren met meer medewerkers en vraagt daarom om aansturing van kartrekker(s) en een schoolleiding die betrokken is bij de ontwikkeling van de kerninterventie. Zodra een kartrekker of schoolleider niet op die positie meer zit en de school niet een (tijdelijke) vervanger aanwijst, ontstaat al gauw een discrepantie tussen de interpretatie van docenten en schoolleiding met de nodige communicatieproblemen. Dit soort problematiek, waarbij er weinig tot geen uitwisseling van perspectieven vanuit docenten en schoolleiding meer is, leidt zelfs tot het beëindigen van een interventie, met de nodige onrust en onvrede ten gevolg. Interventies met een kleiner bereik lijken meer betekenis voor de docenten te hebben: ze zijn minder groot van omvang, en daarmee overzichtelijker en vaak relevanter voor de eigen praktijk van docenten. Het draagvlak is bij een kleinere interventie makkelijker vanuit docenten te creëren, met voldoende wisselwerking met de schoolleiding. Volgens März et al. (2018) en Howard et al. (2021) is verduurzaming op kleine schaal een voorwaarde voor verspreiding en opschaling binnen de school. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat wanneer de reikwijdte van een interventie in school beperkt is, dit type interventie minder bijdraagt aan de cohesie in school en schoolbrede onderwijsontwikkeling. Het blijkt lastiger voor betrokkenen van kleinere interventies om aansluiting te vinden bij de schooldirectie en andere collega's en hun uitkomsten te verspreiden.

Op scholen waar de onderwijsinhoud bepaald wordt door docenten en dit ook het uitgangspunt is van samenwerking, zien we *een focus op onderwijskwaliteit door voort te bouwen op de huidige praktijk*. Docenten werken op basis van collectief bepaalde ambities, met ruimte voor eigen leervragen, samen aan onderwijsvernieuwing. Vertrouwen, aanmoediging en interesse vanuit schoolleiding draagt hier aan bij. Wanneer er veel sturing

op de inhoud is vanuit de schoolleiding kan er weliswaar sprake zijn van een focus op onderwijskwaliteit, maar het is voor docenten dan lastiger om betekenis te geven aan onderwerpen en de meerwaarde ervan te zien voor hun eigen praktijk. Ook bij het delen van innovatieve onderwijsideeën in bijvoorbeeld een academie is er vaak sprake van een focus op onderwijskwaliteit, maar omdat docenten dan met name kennis halen en deze niet actief verwerken door samen te experimenteren of elkaar te observeren in de klas, is er een beperkte link met de eigen praktijk. Zonder deze zogeheten ‘deprivatisering van de praktijk’ (Louis & Lee, 2016) wordt beschikbare kennis amper benut in school.

Op scholen waar sprake is van een samenwerkingscultuur is de negatieve impact van het Coronavirus op het werken aan onderwijskwaliteit minimaal. Collega’s wisten elkaar makkelijk te vinden in het opzetten van online onderwijs, wat direct relevant was voor hun eigen praktijk. Bovendien gaf het ook ruimte om onderwijsinitiatieven in het kader van interventies verder te ontwikkelen, alvorens ze geïmplementeerd werden. Op scholen waar de samenwerking minder ingebed is in de cultuur is de negatieve impact van het Coronavirus groter. Er werd teruggegrepen op een individuele manier van werken en onderwijsontwikkeling kwam nagenoeg stil te liggen.

3. Welke mechanismen verklaren hoe interventies (in een bepaalde context) leiden tot (het uitblijven van) een duurzame ontwikkeling van de school als PLG?

Het is niet de interventie op zichzelf die ‘werkt’, maar het zijn de mensen die ervoor kiezen om het te laten werken, binnen de mogelijkheden die ze hebben (Pawson & Tilley, 1997). Met behulp van het 4I-model van Crossan et al. (1999) is in kaart gebracht hoe interventies zijn geïnitieerd en opgepakt in school. Vragen die hierbij centraal stonden waren: Herkent iedereen zich in een interventie? Is er ruimte voor inspraak? In hoeverre zijn medewerkers betrokken bij de interventie? Is de interventie onderdeel van ‘hoe er op school gewerkt wordt’ en heeft het impact op de onderwijskwaliteit? In het vergelijken van scholen zien we bij scholen die zich duurzaam ontwikkelen als PLG dat er binnen interventies veel meer ruimte is voor ideeën vanuit docenten. De intuïtie wordt geprikkeld door het sparren met collega’s en kritisch reflecteren op de praktijk. Ook input vanuit buitenaf, zoals workshops, prikkelt de intuïtie. Om waardevolle ideeën te benutten voor schoolontwikkeling blijkt interpretatie en integratie cruciaal. Hier vindt namelijk een verschuiving van individueel leren naar collectief leren plaats en wordt draagvlak gecreëerd.

Op scholen die zich beperkt duurzaam ontwikkelen wordt vaak actief ingezet op gecoördineerde actie vanuit een kleine groep, maar wordt weinig ruimte genomen voor interpretatie en het ontwikkelen van een gedeelde visie onder alle betrokkenen (integratie). Interpretatie houdt in dat ideeën aan anderen worden uitgelegd en samen mogen worden (her)overwogen. Dit is niet vanzelfsprekend, omdat het lastig is om (vaak impliciete) kennis en denkwijzen expliciet te maken aan anderen. Bovendien zijn goed uitgelegde ideeën niet per definitie ook gedeeld (Crossan et al., 1999). Het onderzoek laat zien dat op scholen die zich duurzaam ontwikkelen als PLG, er ruimte genomen wordt om via actie tot gedeeld begrip te komen. Door nieuwe initiatieven samen te piloten worden er gezamenlijke

ervaringen gecreëerd. De dialoog over deze gezamenlijke ervaringen kan binnen de groep tot diepere inzichten leiden die het collectief handelen beïnvloeden.

Op scholen die te maken hebben met fysieke afstand tussen medewerkers – door bijvoorbeeld het tijdelijk werken op aparte locaties – wordt de dialoog en gezamenlijk actie belemmerd. Het onderzoek laat bovendien zien dat de cyclus van uitproberen, terugblikken en aanpassen soms jaren kost en dat wanneer deze tijd ook genomen mag worden, deelnemers vertrouwen en motivatie voor in de toekomst ontwikkelen. Facilitering vanuit de schoolleiding is hierbij van belang. Terwijl een gebrek aan interesse en vertrouwen vanuit de schoolleiding de docenten niet direct hoeft te belemmeren, is facilitering van tijd om te ontwikkelen, experimenteren en onderzoeken cruciaal. De resultaten laten ook zien dat docenten in de waan van de dag moeite hebben met het focussen van hun aandacht op onderwijsontwikkeling. Bepaalde mate van coördinatie is noodzakelijk voor de afbakening van doelen, het filteren van verschillende ideeën en het benutten van deze ideeën voor schoolontwikkeling.

Op het niveau van institutionalisering is er op de scholen die zich duurzaam ontwikkelen als PLG wat betreft het samenwerkingsproces minder beweging te zien. Het opdoen, uitwisselen en vormgeven van ideeën in de praktijk is hier onderdeel van een redelijk stabiele samenwerkingscultuur. Het borgen van uitkomsten van de samenwerking in school vormt hier wel een uitdaging. Op scholen die zich in beperkte mate duurzaam ontwikkelen als PLG zien we op het niveau van institutionalisering meer beweging. De schoolleiding introduceert dan meerdere nieuwe – en in veel gevallen verplichte – initiatieven met facilitering in het rooster. Doordat er amper interpretatie en integratie aan vooraf gaat, is draagvlak en motivatie onder docenten beperkt. De samenwerkingsinitiatieven komen hierdoor niet goed van de grond. Dit is niet verrassend, want het kost tijd om het geleerde over te dragen van individuen naar groepen en van groepen naar de organisatie (Crossan et al., 1999). Veranderingen in systemen, structuren en routines komen hierdoor überhaupt weinig voor in organisaties.

Scholen grijpen verschillende methoden aan om feedback en feed forward te verzamelen. Scholen die zich duurzaam ontwikkelen als PLG zijn niet alleen goed in staat om feedback en wensen en doelen voor in de toekomst te verzamelen; het benutten van deze informatie en richting kiezen zorgt ervoor dat vanuit draagvlak aan nieuwe doelen en ideeën wordt gewerkt. Kartrekkers of projectleiders die zowel dicht bij de onderwijspraktijk staan als nauw contact met hun schoolleiding onderhouden vervullen een belangrijke brugfunctie bij het (op gestructureerde en spontane wijze) inwinnen en benutten van feedback en feed forward. Zulke leiderschapspraktijken spelen een belangrijk rol bij het verbinden van individueel leren met collectief leren in school en het stimuleren van autonomie van docenten en een positieve verbondenheid tussen collega's (Fix et al., 2021). Ook zijn er formele systemen voor feedback en feed forward zoals tevredenheidsenquêtes en evaluatiemomenten. In dit onderzoek lijken alle scholen in staat om deze systemen in te richten, hoewel het bij de scholen die zich beperkt duurzaam ontwikkelen als PLG lastig vast te stellen is of de informatie uit deze systemen ook benut wordt.

Overkoepelende conclusies

Dit onderzoek toont aan dat er niet één interventie is die ‘werkt’ in het stimuleren van een duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Ten aanzien van de zeven dimensies van een interventie (zie Tabel 4), laten de uitkomsten van het onderzoek zien dat gedeeld kartrekkerschap en facilitering in tijd en ruimte belangrijk zijn voor een duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Wat betreft de andere vijf dimensies van interventies kunnen we echter geen eenduidige conclusies trekken over wat werkt. De uitkomsten van dit onderzoek wijzen verder op het belang van andere factoren die verklaren waarom er na het introduceren van een interventie bepaalde mechanismen van organiseren in gang worden gezet, namelijk draagvlak, eigenaarschap en leiderschap. Interventies om de ontwikkeling als PLG te bevorderen worden vaak bedacht en geïnitieerd door enkele individuen in een school. Om de tijd, energie en materialen die gepaard gaan met een interventie daadwerkelijk te benutten is *draagvlak* onder docenten en schoolleiding noodzakelijk. Dit vraagt van betrokkenen dat zij de meerwaarde onderschrijven en een voorstelling kunnen maken van hun rol binnen de interventie. Wanneer docenten voldoende inspraak hebben, versterkt dit het draagvlak. Dit suggereert dat ontwikkelingen bottom-up zouden moeten worden geïnitieerd. De praktijk toont aan dat docenten regelmatig geconfronteerd worden met verplicht beleid vanuit de schoolleiding of overheid. Hoewel het winnen van draagvlak hierbij niet vanzelf gaat, staat dit niet per definitie haaks op PLG. Het is van belang hoe beleid wordt geïntroduceerd en opgepakt, of er voldoende ruimte is voor vragen en overwegingen (interpretatie) en of beleid kan worden vormgegeven, passend bij de wensen en behoeften van de betrokkenen (integratie). Het delen van het belang van nieuwe initiatieven (feed forward) en hierover leren door er ervaring mee op te doen (feedback) is ook belangrijk voor het creëren van draagvlak.

Naast draagvlak is *eigenaarschap* ook belangrijk voor duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Wanneer docenten zich eigenaar voelen van een ontwikkeling, gebruiken ze hun kennis en ervaring om steeds te verbeteren. Pas wanneer docenten verantwoordelijkheid voelen en (mogen) nemen wordt er in de praktijk gewerkt aan onderwijskwaliteit. Docenten functioneren als spil in het realiseren van nieuwe plannen. Zij verzorgen namelijk het primaire proces van lesgeven in de klas, daar waar onderwijskwaliteit tot uiting komt. In lijn met bevindingen van Hipp et al. (2008) en Louis & Lee (2016), laat het onderzoek zien dat wanneer collega’s verantwoordelijkheid samen dragen, een onderwijsontwikkeling kans van slagen heeft. Collegiale samenwerking tussen docenten wordt dan vanzelfsprekend en de leiding wordt dan – in wisselwerking met formele leidinggevendenden – genomen.

Het onderzoek wijst tevens op het belang van *leiderschap* voor de duurzame ontwikkeling van PLG. Leiderschap is veelzijdig en kan worden getoond door schoolleiders, teamleiders, docenten die als procesbegeleiders optreden en docenten zonder formele leidinggevende rol. Leiderschap gaat niet alleen over het aansturen, maar ook het motiveren van mensen, inbrengen van kennis en expertise en betekenisgeving (Van Wessum et al., 2020). In de waan van de dag is het belangrijk dat er ruimte blijft voor innovatieve ideeën en een kritische blik op het onderwijs. Formeel-leidinggevendenden kunnen de bereidheid van docenten om samen aan onderwijsverbetering te werken met name versterken door

vertrouwen te hebben en interesse te tonen in het werk van docenten. Dit ondersteunend leiderschap is vaak beperkt wanneer er weinig ontmoeting plaatsvindt tussen leidinggevend en docenten. Spontane ontmoetingen tussen leidinggevend en docenten zijn niet vanzelfsprekend, zeker wanneer ze hele andere werkzaamheden en een andere werkplek hebben. Naast ondersteuning vanuit formeel-leidinggevend, is het belangrijk dat er kartrekkers zijn die verantwoordelijkheid nemen voor nieuwe initiatieven. Het onderzoek laat zien dat minstens twee kartrekkers wenselijk zijn, opdat verantwoordelijkheid gedeeld is en initiatieven minder kwetsbaar zijn wanneer iemand uitvalt. Hoewel gedeelde verantwoordelijkheid en vertrouwen een goede basis bieden voor PLG, kan het ook goed zijn om onderling afspraken te maken over de samenwerking en elkaar aan te spreken wanneer deze afspraken niet worden nagekomen. Ondanks dat dit vaak gevoelens van ongemak met zich meebrengt, geeft het blijk van professionaliteit. Wanneer collega's elkaar onderling durven aanspreken, laat dit juist zien dat zij het werk serieus nemen en de moeite waard vinden.

Beperkingen en aanbevelingen voor onderzoek

Dit kwalitatief onderzoek was gericht op een kerninterventie per school, omdat dit al veel informatie met zich meebracht en een rijke dataset opleverde. We hebben daardoor beperkt inzicht in de overige interventies gekregen die in dezelfde school plaatshebben. Hetzelfde zou kunnen gelden voor docenten en schoolleiders: overzicht hebben en krijgen van wat er allemaal speelt in school is lastig. Dit komt onder andere door contextfactoren zoals de schaalgrootte van een school (met meerdere teams), de veranderingen die binnen een interventie plaatsvinden (bijv. doel, werkwijze of betrokkenen), de context die verandert (waarvan Corona een duidelijk voorbeeld is van een factor die invloed heeft op de context in school en de manieren van werken) en wisselingen in personeel. Dit onderzoek laat zien dat mechanismen en contextfactoren in kaart te brengen zijn per kerninterventie, maar een vervolgonderzoek kan nagaan of diezelfde mechanismen ook een rol spelen in de andere interventies die in school ingezet worden.

Een andere beperking van het onderzoek is dat niet alle betrokkenen van een interventie deel hebben genomen aan het onderzoek. Hoewel er een diverse groep aan docenten is benaderd voor de focusgroepgesprekken, is het lastig om te bepalen hoe representatief deze groep is. Aan de andere kant zijn er door het voeren van uitvoerige gesprekken en het betrekken van zowel docenten als school- en projectleiding rijke inzichten in duurzame ontwikkeling van PLG verzameld. Een mogelijkheid om meer stakeholders bij een onderzoek naar school als PLG te betrekken is om een collaboratief actieonderzoek te starten door docenten en schoolleiders uit de betrokken school. Zij kunnen als onderdeel van hun taken langduriger en intensiever onderzoek doen dan een externe groep van onderzoekers. Op deze manier wordt niet alleen de school als PLG duurzaam, maar ook het onderzoek ernaar.

Aanbevelingen voor scholen

Dit onderzoek laat zien dat scholen veel vooruitblikken en nieuwe initiatieven aandragen. Het samenwerken aan onderwijskwaliteit vereist echter niet alleen vooruitkijken, maar ook terugblikken. Uit de reflectie van participanten in de focusgroepgesprekken komt naar voren dat zij meerwaarde ervoeren van het gezamenlijk construeren van een tijdlijn. De tijdlijnmethodiek kan derhalve onderdeel worden van de monitoring van interventies ten behoeve van de school als PLG.

Een tweede aanbeveling voor scholen is de interventies goed te laten aansluiten bij de dagelijkse praktijk van docenten, of in ieder geval deze relatie expliciet te maken voor docenten. Uit het onderzoek blijkt dat in sommige gevallen interventies niet of niet meer voldoende aansloten bij waar de docenten dagelijks mee bezig waren en dat dat een reden was voor de schoolleiding om interventies te stoppen. In een enkel geval werd door de schoolleiding een vervolg gestart met vergelijkbare functies als de oorspronkelijke interventie die vanwege gebrek aan draagvlak werd gestopt.

Voor het nastreven van een duurzame ontwikkeling is de vraag wat continue aandacht precies behelst. Het collectief geheugen van een school laat soms zien dat veranderingen ook weer vergeten worden totdat iemand erop wijst en het weer op de agenda zet. Dit kan een rol van kartrekkers zijn. Ook zijn er ingezette interventies die zonder draagvlak opgestart worden, waarbij de intuïtie van de schoolleiding of een docent onvoldoende afgestemd is met de collega's. Die zijn eigenlijk niet duurzaam te noemen, omdat de achtergebleven draagvlak niet ingehaald lijkt te kunnen worden. Het is voor scholen raadzaam om bij de start van een nieuwe interventie vooral na te gaan hoe de ideeën verder uitgewerkt kunnen worden in een gezamenlijke dialoog (interpretatie en integratie processen) als onderdeel van de samenwerkingscultuur in school. Hierin ligt de kern besloten dat een duurzame ontwikkeling mogelijk is met de steun van de schoolleiding (als vorm van feed forward processen om vanuit de visie toe te werken naar de toekomst) en met inbreng van de perspectieven van meerdere docenten (als vorm van feedback processen om eerdere ervaringen en uitkomsten mee te nemen).

Referenties

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 1-15.
- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55.
- Akinci, C., & Sadler-Smith, E. (2012). Intuition in management research: A historical review. *International Journal of Management Reviews*, 14(1), 104-122.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage.
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. v. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29, 393 - 415.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. National Educational Service.
- Fix, G. M., Rikkerink, M., Ritzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22(1), 131-145.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 84, 391-420.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9, 173-195.
- Howard, S. K., Schrum, L., Voogt, J., & Sligte, H. (2021). Designing research to inform sustainability and scalability of digital technology innovations. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2309-2329.
- Hubers, M. D. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and Teacher Education*, 103083.
- Hubers, M. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Pieters, J. M. (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and Teacher Education*, 67, 509-521.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715-732.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Li, Y. Y. (2017). Processes and dynamics behind whole-school reform: Nine-year journeys of four primary schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 279-324.
- Lin, W., & Lee, M. (2018). Linking Network Learning Capacity (NLC) to professional community and organizational learning in an International Baccalaureate (IB) school in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 620-642.
- Louis, K.S. and Lee, M. (2016). Teachers capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- McArdle, K., & Coutts, N. (2010). Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: Adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201-215.
- Mishra, B., & Reddy, J. M. (2021). Is “character” the link between organizational learning and learning organization? An interview with Mary M. Crossan. *The Learning Organization*.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

- Van den Boom-Muilenburg, S. N., de Vries, S., van Veen, K., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2021). Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 1-28.
- Pater, C., Sligte, H., van Eck, E. (2012). *Verklarende evaluatie, een methodiek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Schechter, C., & Ganon, S. (2012). Learning from success: Exploring the sustainability of a collaborative learning initiative. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 732-752.
- Schenke, W., Sligte, H.W., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y.W., Meirink, J., Smit, B., (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sligte H., Admiraal W.F., Schenke W., Emmelot Y. & Jong L.A.H. de (2018). *De School als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017b). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Van Wessum, L., Ros, A., & Andersen, I. (2020). *Herziening beroepsprofiel schoolleider VO. Verantwoordingsrapportage*. Utrecht: Schoolleidersregister VO.
- Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding (Vierde druk)*. Maklu.

Bijlagen

Bijlage 1 Ontwikkelplan

Ontwikkelplan Duurzame ontwikkeling van de school als PLG 2021

Algemene gegevens

Gegevens organisatie			
Naam organisatie			
Gegevens contactpersoon			
Achternaam		<input type="checkbox"/> Dhr.	<input type="checkbox"/> Mw.
Voornaam			
Functie			
Datum			

Werkwijze

Het ontwikkelplan duurzame ontwikkeling van de school als leergemeenschap (PLG) is bedoeld als reflectiemiddel om de ontwikkeling uw school als PLG te beschrijven. De volgende vragen staan centraal in dit ontwikkelplan:

1. Welke interventies lopen nog?
2. Welke activiteit heeft impact gemaakt?
3. Hoe zit het met de duurzame ontwikkeling van de school als PLG?

Binnen de kaders van het project en dit ontwikkelplan wordt de volgende definitie van een PLG gehanteerd:

“Een professionele leergemeenschap is een organisatie waarbinnen docenten optimale ruimte hebben om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling ten behoeve van verbetering van het leerproces en de resultaten van leerlingen. Docenten doen dat zowel als individu als in gezamenlijkheid. De schoolleider heeft een rol om dit proces te ondersteunen en te stimuleren. Het werken aan de professionele leer-gemeenschap vindt plaats vanuit een gedeelde en gedragen missie en gemeenschappelijke visie die in dialoog tussen docenten en met schoolleiders tot stand is gekomen. Docent en schoolleider motiveren binnen deze dialoog de keuzes die zij maken.”

We hebben een korte beschrijving van de 12 kenmerken van de school als PLG opgenomen in de bijlage op de laatste pagina.

Wij wensen u veel succes met het invullen van het ontwikkelplan duurzame ontwikkeling van de school als PLG.

Het ontwikkelplan

1. Welke interventies wilt u ondernemen?			
Tijdens uw deelname aan het project de school als PLG (2014-2017) zijn er op uw school interventies geïnitieerd om de ontwikkeling van uw school als PLG te stimuleren. Wij zijn benieuwd in hoeverre er blijvend aandacht is voor deze interventies, of deze interventies een vaste plek in school hebben gekregen en of er aanvullende interventies zijn ondernomen of nodig zijn? Voorbeelden van interventies kunnen zijn: regelmatig terugkerende intercollegiale observatie, het ontwikkelen van een meerjarig actieplan, het inbedden van maandelijkse collectieve professionaliseringsbijeenkomsten in het rooster, het aanstellen van een verantwoordelijke die collega's attendeert op deadlines en gemaakte afspraken.			
Interventies Onderstaande interventies zijn genoteerd op basis van het interview uit voorjaar 2020 (en ontwikkelplan uit najaar 2016)	Stand van zaken interventies Maak een keuze: 1. voortdurend 2. afgerond, zoals bedoeld 3. gestopt, niet zoals bedoeld 4. niet bekend/weet niet 5. nieuw	Toelichting Geef in alle gevallen (1, 2, 3, 4, 5) een toelichting op uw keuze (max. 50 woorden)	Bevorderende en belemmerende factoren Noteer per interventie bevorderende en/of belemmerende factoren (max. 50 woorden)
<i>Per school ingevuld</i>			
Andere interventies (indien van toepassing):			
2. Een interventie met impact			
Beschrijf een activiteit/interventie van de afgelopen jaren die jullie bijgebleven is, die jullie geraakt heeft en die nu nog impact laat zien op de school als PLG. Aan deze concrete vraag zullen we ook aandacht besteden tijdens de bijeenkomst op 20 april.			
Toelichting (max. 100 woorden):			
3. Duurzame ontwikkeling van de school als PLG			
In de zomer 2017 heeft iedere school een borgingsplan geschreven. We zijn benieuwd in hoeverre het sindsdien gelukt is om blijvend aandacht te besteden aan jullie school als PLG. Hiervoor willen we jullie vragen om te reflecteren op de informatie uit jullie borgingsplan (zie bijlage in mail). Terugblikkend na het lezen van het borgingsplan: waar zijn jullie trots op en wat kan beter?			
Toelichting (max. 200 woorden):			
Tot slot willen we graag meer weten over de aanwezige kenmerken van de school als PLG (zie volgende pagina). Welke kenmerken zijn volgens jullie sterk aanwezig in jullie school?			
Toelichting (max. 100 woorden):			
Welke kenmerken zijn minder van toepassing op jullie school en zou meer aandacht aan mogen worden besteed?			
Toelichting (max. 100 woorden):			

Bijlage 2 Elementen en condities van de Scan School als PLG

De volledige vragenlijst van de scan School als PLG is te vinden in Schenke et al. (2015).

Elementen
<p><i>1. Professionaliseringsmogelijkheden extern</i> Hiermee wordt scholing buiten de school bedoeld zoals een masteropleiding en externe trainingen.</p>
<p><i>2. Professionaliseringsmogelijkheden intern</i> Hiermee wordt scholing bedoeld dat binnen school wordt aangeboden, zoals deelname van docenten aan een kenniskring/leerkring/docentontwikkelteam en intervisiebijeenkomsten.</p>
<p><i>3. Delen van kennis en ervaringen</i> In een PLG is het streven dat docenten kennis en ervaringen met elkaar delen, bijvoorbeeld over veranderingen die ze doorvoeren in hun lespraktijk en over hun opvattingen en ideeën over hun onderwijsvisie.</p>
<p><i>4. Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen</i> Docenten ontwikkelen gezamenlijk nieuwe didactische werkvormen en werken gezamenlijk aan het oplossen van problemen in hun lespraktijk.</p>
<p><i>5. Onderzoekende houding</i> In een PLG zullen docenten met een onderzoekende houding beschikbare gegevens, zoals toetsresultaten van leerlingen, systematisch gebruiken om hun onderwijs verder te ontwikkelen. Ook gaat het bij een onderzoekende houding om reflectie op het eigen onderwijs en het benutten van kennis uit onderzoek over onderwijs.</p>
Conditie
<p><i>6. Draagvlak voor professionele leergemeenschap</i> Draagvlak heeft in de context van een PLG betrekking op een gedeelde visie op wat de kernpunten zijn van het onderwijs op school en over de bereidheid van docenten om energie te steken in de thema's waarop de school zich verder wil ontwikkelen.</p>
<p><i>7. Professionele ruimte</i> Professionele ruimte is een begrip dat gericht is op docenten die vanuit de schoolleiding de ruimte krijgen om te ontwikkelen en om in gezamenlijkheid te beslissen over onderwijshoud en onderwijsinrichting en daarnaast op docenten die hun verantwoordelijkheid en ruimte nemen voor de kwaliteit van het onderwijs.</p>
<p><i>8. Leiderschap vanuit directie op professionele leergemeenschap</i> Het nastreven van een school als PLG betekent voor de directie een faciliterende, ondersteunende en stimulerende rol, waarbij ideeën van docenten worden meegenomen en gekoppeld aan andere ontwikkelingen die binnen school plaatsvinden t.b.v. professionalisering en het leren van elkaar.</p>
<p><i>9. Leiderschap vanuit teamleider/afdelingsleider op professionele leergemeenschap</i> Het nastreven van een school als PLG betekent voor teamleiders/afdelingsleiders een faciliterende, ondersteunende en stimulerende rol, waarbij ideeën van docenten worden meegenomen en gekoppeld aan andere ontwikkelingen die binnen school plaatsvinden t.b.v. professionalisering en het leren van elkaar.</p>
<p><i>10. Personeelsbeleid ten behoeve van een professionele leergemeenschap</i> Er is gericht beleid opgesteld, opdat docenten zich verder blijven ontwikkelen, passend bij de visie en ambities van de school. Docenten maken een POP (Persoonlijk Ontwikkel Plan) waarin ze hun doelen voor de komende tijd uitschrijven.</p>
<p><i>11. Communicatie ten behoeve van een professionele leergemeenschap</i> Bevat vragen over mondeling en digitale communicatie over nieuwe ontwikkelingen binnen school en over bijeenkomsten waarin nieuwe kennis en ervaringen van docenten gedeeld kan worden.</p>
<p><i>12. Collegiale ondersteuning</i> Collegiale ondersteuning in een PLG betekent het onderling uiten van waardering en respect, en het hebben van een openhartige en kwetsbare opstelling naar elkaar toe.</p>

Bijlage 3 Leidraad telefonisch interview

Hernieuwde kennismaking

- In het telefonisch gesprek blikken we kort terug op vorig project en geven we uitleg over huidige onderzoek naar de duurzame ontwikkeling van de school als PLG.
- Het doel en de opzet van het interview toelichten: we vragen om een korte update over de school, vervolgens de eerder geïmplementeerde interventies nalopen waarna tijd overblijft om eventuele nieuwe interventies te beschrijven.
- We informeren over hoe het gaat met de school. Hebben er grote veranderingen plaatsgevonden? Bijv. zijn er wisselingen in schoolleiding, coördinatie, lerarenteam, leerlingenaantal, nieuw gebouw.

Interventies

Hieronder staat de lijst met interventies (en bijbehorende categorieën) uit het ontwikkelplan van 2016 en het borgingsplan uit 2017 van jullie school:

- a. ...
- b. ...
- c. ...
- d. ...

Wel doorgegaan

1. Welke interventie(s) zijn wel doorgezet? Hoe hebben deze interventie(s) de afgelopen jaren (dus 2017-2020) verder vorm gekregen?
2. Welke activiteiten vonden er plaats, wie waren er allemaal bij betrokkenen en hoe denken de betrokkenen over deze interventie(s)?
3. Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol bij het doorvoeren van deze interventie(s)?

Niet doorgegaan

4. Welke interventie(s) zijn niet doorgezet? Wanneer zijn jullie als school daarmee gestopt?
5. Wat vormde de aanleiding om ermee te stoppen?

Nieuwe interventies

6. Welke interventie(s) zijn er nieuw bijgekomen? Sinds wanneer?
7. Wat houden de interventie(s) in en wie zijn er betrokken?
8. Wat vormde de aanleiding om deze interventie(s) in te zetten?

Bedankt voor jullie medewerking

Bijlage 4 Leidraad focusgroepgesprekken in 2021

1. Welkom en uitleg (10 min.)

- Onszelf voorstellen.
- Project en voorgeschiedenis kort toelichten:
 - o Tussen 2014 en 2017 hebben we ontwikkelingen van de school als PLG op 15 scholen in kaart gebracht. We hebben toen verschillende activiteiten in kaart gebracht die de ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap stimuleren. We noemen dit interventies.
 - o Een professionele leergemeenschap is *een organisatie waarbinnen docenten optimale ruimte hebben om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling ten behoeve van verbetering van het leerproces en de resultaten van leerlingen. Docenten doen dat zowel als individu als in gezamenlijkheid. De schoolleider heeft een rol om dit proces te ondersteunen en te stimuleren.*
 - o Aan het einde van het project in 2017 werd het duidelijk dat scholen behoefte hebben aan handvatten om de schoolontwikkeling blijvend te stimuleren. Vanuit onderzoek is er weinig bekend over de duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Daarom hebben we in 2019 en 2020 gewerkt aan een nieuw projectvoorstel dat we dit schooljaar uitvoeren.
 - o Doel van dit is inzicht verkrijgen in de duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Op basis van de literatuurstudie wordt duurzame ontwikkeling van de school als PLG gedefinieerd als *een continu proces waarin aandacht voor samenwerking van leraren en het leren van en met elkaar centraal staat, dat breed gedragen wordt in school en waarbij gestreefd wordt naar vernieuwing door voort te bouwen op de huidige praktijk.*
 - o We focussen in het onderzoek op acties die scholen ondernemen, processen die in gang worden gezet en de wijze waarop deze leiden tot duurzame opbrengsten. Onderdeel van het project is onder andere dit interview. We geven richting aan het interview door op één interventie in te zoomen.
- Toestemmingformulier laten ondertekenen.
- Voicerecorder aanzetten.
- Voorstelrondje deelnemers (kort!): Naam, vak, aanvullende taken, jaren werkervaring, jaren werkzaam op school.

2. Situatie nu (15 min.)

Omdat het project lang geleden gestart is (2014) en herinneringen mogelijk zijn vervaagd beginnen we bij het nu.

- Aangeven dat er gesproken is met de projectleiding en koppeling maken met de eerder verstrekte informatie (uit ontwikkelplan 2016, groepsinterview leraren 2017, borgingsplan 2017, telefonisch interview 2020 en ontwikkelplan 2021) over de interventie.
- Navragen in hoeverre iedereen bekend is met de interventie en erbij betrokken is.
- Navragen waarom deze interventie belangrijk wordt gevonden.

3. Tijdlijn (maximaal 55 min.)

- A. Daarna vragen we naar de ontwikkeling van de kerninterventie in de afgelopen vier jaar. Om deelnemers te ondersteunen in hun reflectieproces wordt er een tijdlijn gebruikt.

De interviewer tekent op de flip-over:

2017

2021

De interviewer legt vervolgens uit wat voor soort gebeurtenissen er boven (schoolniveau) en onder (interventie-niveau) genoteerd kunnen worden. Hierna wordt gevraagd wie van de deelnemers op de flipover wilt bijhouden wat er gezegd wordt.

- B. De deelnemers worden eerst gevraagd om belangrijke gebeurtenissen te benoemen die plaatsvonden op schoolniveau en (mogelijk) impact hebben gehad op de interventies, maar niet direct betrekking hebben op de interventie (bijv. wisseling van schoolleiding of uitbraak van het Coronavirus). In dit onderdeel wordt extra aandacht besteed aan:
- Zijn er na de projectperiode gaten gevallen? Zo ja kwam dat door het wegvallen van de externe impuls, zowel bemensing als financieel?
 - Wat was de impact van Coronavirus (dit betreft gedeeltelijk twee schooljaren). Wellicht is er anders (of amper) samengewerkt en geleerd?
- C. Daarna worden de deelnemers gevraagd om momenten en/of fases te benoemen waarin iets veranderde in de interventie. Verandering heeft betrekking op het doel van de interventie, de werkwijze, de groepssamenstelling, de rollen/taken/deelname/verantwoordelijkheden, etc.
- D. Om de onderliggende mechanismen van intuïtie, interpretatie, integratie en institutionalisering van interventies te achterhalen wordt er ingezoomd op belangrijke momenten.
- Eerst worden een of twee belangrijke -in het licht van duurzame ontwikkeling- momenten gekozen (onderzoeker maakt keuze, eventueel in overleg met deelnemers).
 - Per belangrijk moment doorvragen over:
 - i. wat er precies veranderde?
 - ii. waarom dit gebeurde: in hoeverre zijn ideeën en suggesties van individuele leraren meegenomen (feed forward)?
 - iii. In hoeverre er in aanloop naar of na afloop van deze verandering ook ruimte was voor feedback. Bijv. een (gestructureerde) terugblik op wat zijn de ervaringen en hoe zit het met de kwaliteit/effectiviteit van de interventie?
- E. De interviewer besteedt ook expliciet aandacht aan in hoeverre deze interventie (of hetgeen ervoor in de plaats is gekomen) een bijdrage levert aan duurzame ontwikkeling van de school als PLG.

- In hoeverre:
 - i. is er binnen de interventie aandacht voor samenwerken en (samen) leren?
 - ii. wordt de interventie breed gedragen (wie is er bij betrokken en is men gemotiveerd)?
 - iii. is er sprake van vernieuwing/innovatie? En is/was het verschil tussen de huidige praktijk en de beoogde vernieuwing/innovatie niet te groot (zowel inhoudelijk als procesmatig)?
- In hoeverre hadden de eerder beschreven belangrijke momenten een bevorderende/belemmerende impact op de duurzame ontwikkeling (i-iii)?

5. Afsluiting (10 min.)

- Wat heeft dit gesprek je opgeleverd?
- Zijn er nog vragen of opmerkingen?

Bijlage 5 Leidraad focusgroepgesprekken in 2022

I welkom en uitleg (10 min.)

Toestemming opname en voice-recorder en mobiel aanzetten.

- Voorstelrondje: Naam, vak, aanvullende taken, jaren werkervaring, jaren werkzaam op school.
- Indien we de deelnemer nog niet eerder hebben gesproken het project en voorgeschiedenis kort toelichten:
 - o Tussen 2014 en 2017 hebben we ontwikkelingen van de school als PLG op 15 scholen in kaart gebracht. We hebben toen verschillende activiteiten in kaart gebracht die de ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap stimuleren.
 - o Een professionele leergemeenschap is een organisatie waarbinnen docenten optimale ruimte hebben om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling ten behoeve van verbetering van het leerproces en de resultaten van leerlingen. Docenten doen dat zowel als individu als in gezamenlijkheid. De schoolleider heeft een rol om dit proces te ondersteunen en te stimuleren.
 - o Aan het einde van het project in 2017 werd het duidelijk dat scholen behoefte hebben aan handvatten om de schoolontwikkeling blijvend te stimuleren. Vanuit onderzoek is er weinig bekend over de duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Daarom hebben we in 2019 en 2020 gewerkt aan een nieuw projectvoorstel dat we dit schooljaar uitvoeren.
 - o Doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de duurzame ontwikkeling van de school als PLG. Op basis van de literatuurstudie wordt duurzame ontwikkeling van de school als PLG gedefinieerd als een continu proces waarin aandacht voor samenwerking van leraren en het leren van en met elkaar centraal staat, dat breed gedragen wordt in school en waarbij gestreefd wordt naar vernieuwing door voort te bouwen op de huidige praktijk.
 - o We focussen in het onderzoek op acties die scholen ondernemen, processen die in gang worden gezet en de wijze waarop deze leiden tot duurzame opbrengsten.
- Onderdeel van het project is onder andere dit interview. We willen samen met jullie 1) de resultaten uit de scanrapportage interpreteren (niet bij MM), 2) ingaan op gespreid leiderschap en 3) ingaan op enkele PLG-interventies.

Gespreid leiderschap is te herkennen aan leiderschapskwaliteiten die (formele en informele) leiders laten zien (Van Wessum et al., 2020):

- het inbrengen van kennis en expertise (cognitieve kwaliteiten)
- het bieden van emotionele en sociale steun aan collega's (sociale kwaliteiten)
- het motiveren en inspireren van collega's (psychologische kwaliteiten)
- zingeving/betekenisgeving en het erkennen van verschillende perspectieven (zingevende kwaliteiten)?

- Toestemmingformulier laten ondertekenen (indien nog niet gedaan).

II Scan resultaten 2017-2021 bespreken (20 min.)

We delen de scanrapportage met de deelnemers en gaan in op schalen waarbij:

- t.o.v. 2017 een significante stijging/daling is geconstateerd;
- het verschil tussen de huidige en wenselijke situatie opvallend groot is;
- opvallend hoog of laag wordt gescoord;
- er discrepantie lijkt tussen schalen (bijv. veel collegiale ondersteuning maar weinig interne professionalisering);
- er discrepantie lijkt met informatie uit de 1^e ronde interviews (november 2021).

Om betekenis te geven aan de schalen houden we de scores op de individuele items bij de hand. Bij de schalen/items vragen we de deelnemers het volgende:

1. In hoeverre herkennen jullie je in deze resultaten?
2. Hoe kunnen jullie de resultaten verklaren? Doorvragen naar concrete voorbeelden die illustreren waar een bepaalde score vandaan komt.
3. Wat is er nodig om meer richting de wenselijke scores te komen? Doorvragen naar waarom ze denken dat dit kan bijdragen aan verbeteringen.

III Gespreid leiderschap bespreken (30 min.)

Deel A: kerninterventie

We grijpen terug op belangrijke gebeurtenissen en/of veranderingen van [naam van kerninterventie] tussen 2017 en 2021 (zoals geïdentificeerd in de eerste interviewronde in november 2021) en bespreken de rol van gespreid leiderschap (evt. definitie van p. 2 herhalen):

4. Controlevraag: Zijn er sinds ons gesprek in november belangrijke ontwikkelingen geweest t.a.v. [naam van kerninterventie]?
5.
 - a. Interview 1 (projectleiding en schoolleiding): Wie nam er de leiding bij de belangrijke gebeurtenissen en/of veranderingen? Welke leiderschapskwaliteiten werden er getoond? Het gaat hier niet per definitie om collega's met een leidinggevende functie en het kan ook over jullie gaan. Doorvragen naar concrete voorbeelden.
 - b. Interview 2 (1 of 2 leraren): Door de schoolleiding/projectleiding ben jij genoemd als informele leider (evt. definitie van p. 2 herhalen). Op welke manier nam jij de leiding bij de belangrijke gebeurtenissen en/of veranderingen? Welke leiderschapskwaliteiten toonde je hierbij? Doorvragen naar concrete voorbeelden.

Deel B: (duurzame ontwikkeling van de) school als PLG

We zoomen nu meer uit naar de school als PLG.

6.
 - a. Interview 1 (projectleiding en schoolleiding): Welke collega's dragen door hun leiderschapskwaliteiten bij aan de (duurzame ontwikkeling van de) school als PLG in het algemeen? Bij deze vraag gaat het dus niet specifiek over [naam van kerninterventie]. Doorvragen naar concrete voorbeelden.
 - b. Interview 2 (1 of 2 leraren): Hoe draag jij door jouw leiderschapskwaliteiten bij aan de (duurzame ontwikkeling van de) school als PLG in het algemeen? Bij deze vraag gaat het dus niet specifiek over [naam van kerninterventie]. Doorvragen naar concrete voorbeelden.
7. In hoeverre en hoe moedigen formele leiders collega's aan in het tonen van leiderschapskwaliteiten? Doorvragen naar concrete voorbeelden.
8.
 - a. Interview 1 (projectleiding en schoolleiding): Waarom vind je het belangrijk om collega's aan te moedigen om leiderschapskwaliteiten te tonen? Wat is er nog meer nodig?
 - b. Interview 2 (1 of 2 leraren): In hoeverre ervaar je mogelijkheden en ruimte voor het tonen van leiderschapskwaliteiten? Wat heb je (nog meer) nodig?

IV Overige interventies langsgaan (20 min.)

De ontwikkelplannen (april 2021) geven beperkt inzicht in het verloop van de interventies tussen 2017 en 2022. We vragen daarom er nu op door. We stellen de volgende vragen per interventie (per interventie is het afhankelijk van betrokkenheid van deelnemers of hij/zij onderstaande vragen kan beantwoorden):

9. Hoe verloopt de interventie op dit moment, zijn er belangrijke ontwikkelingen geweest sinds het voorjaar van 2021 (ontwikkelplan)?
10. Wat zijn de opbrengsten tot nu toe? Dit kunnen opbrengsten zijn voor het schoolteam, maar kunnen ook opbrengsten zijn voor leerlingen die zijn ontstaan als gevolg van de interventie. Doorvragen naar concrete voorbeelden.
11. Zijn er nieuwe interventies gestart?

V Afsluiting (10 min.)

12. Wat heeft dit gesprek je opgeleverd?
13. Zijn er nog vragen of opmerkingen?