

Professionele leergemeenschappen van schoolleiders: een opportuniteit voor duurzame en diepgaande bovenschoolse samenwerking

Els Tanghe¹ en Wouter Schelfhout¹

¹*Universiteit Antwerpen*

Samenvatting Gezien de uitdagende en complexe taak van schoolleiders op management- en middenmanagementniveau om kwaliteitsvol onderwijs te waarborgen, kan peer leren een belangrijke bijdrage leveren aan zowel professionele ontwikkeling van schoolleiders als aan schoolontwikkeling. Bestaande structurele bovenschoolse samenwerkingsverbanden van schoolleiders zijn relevant in de context van collectief leren. Het opzetten van duurzame en kwaliteitsvolle lerende samenwerking tussen schoolleiders kent echter uitdagingen. We onderzochten hoe professionele leergemeenschappen (PLG's) van schoolleiders als vorm van formeel collectief leren zich zowel tijdens als na afloop van een tweejarig professionaliseringstraject ontwikkelen en bijdragen aan het bestendigen van diepgaand collectief leren. Aan de hand van kwantitatieve en kwalitatieve data gingen we na hoe schoolleiders de opstart en ontwikkeling van de PLG tijdens het traject ervaarden en welke factoren de duurzame ontwikkeling op lange termijn beïnvloedden. Uit de resultaten bleek dat PLG's van schoolleiders als aanpak voor peer leren als waardevol werd ervaren, dat het netwerk van schoolleiders door de PLG-werking is toegenomen en dat de diepgang van het collectief leren is gestegen. De ervaren (leer)uitkomsten beïnvloedden eveneens de intentie om de PLG ook na afloop van het traject verder te zetten, met aandacht voor specifieke randvoorwaarden. Eén jaar na afronding van het traject bleek die intentie om de PLG verder te zetten vaak onvoldoende om tegengewicht te bieden aan allerhande contextuele en persoonlijke factoren. Het onderzoek toonde de noodzaak aan om te investeren in duurzaam collectief leren en geeft op basis van de data-analyse concrete aanbevelingen om dit te faciliteren.

Trefwoorden professionalisering, PLG, netwerklernen, professionele ontwikkeling, peer leren

Publicatiedatum

Online: 22 januari 2026

Contactpersoon

Els Tanghe, els.tanghe@uantwerpen.be

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

De druk op schoolleiders – in dit onderzoek zowel directeurs op managementniveau als coördinatoren en beleidsmedewerkers op middenmanagementniveau – is groot: ze hebben de maatschappelijke plicht om kwalitatief hoogstaand onderwijs te bieden (Ritzema et al., 2022) en worden (mee) verantwoordelijk geacht voor de leerprestaties van studenten (Tan, 2018; Trust et al., 2018; van Middelkoop & Glastra, 2018). Om deze uitdagende taak optimaal uit te voeren hebben schoolleiders baat bij de steun en input van een klankbord (Leithwood et al., 2020; Pont, 2020). Voor bestaande schoolgerelateerde vraagstukken kunnen schoolleiders steun vinden in hun school(beleids)team (Devos et al., 2018). Structurele bestaande bovenschoolse samenwerkingsverbanden van scholen bieden eveneens een meerwaarde (Brown & Poortman, 2018; Harris & Jones, 2021; Vekeman et al., 2022), omdat ze scholen aanmoedigen om in structurele samenwerking te treden (Brown & Flood, 2020a; Levin et al., 2020; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Scholengemeenschappen of schoolbesturen bieden kansen voor dergelijke bovenschoolse samenwerking en gezamenlijke professionele ontwikkeling. Deze bovenschoolse samenwerkingsverbanden kunnen hierbij hun bestaande structuur gebruiken om leer- en uitwisselingsprocessen tussen schoolleiders te bevorderen (Vekeman et al., 2022).

Een mogelijke benadering van een samenwerkingsverband waarbij een groep schoolleiders uit meerdere scholen structureel samenwerkt om middelen te delen en/of de kwaliteit van het gezamenlijk professioneel leren te versterken, is een professionele leergemeenschap of PLG (Harris & Jones, 2019, 2021; Poortman et al., 2022). In een PLG deelt een groep professionals – in dit onderzoek de schoolleiders – gemeenschappelijke doelen en prioriteiten, verwerven ze gezamenlijk (nieuwe) kennis door interactie en reflectie, en streven ze ernaar om via een groeigerichte benadering onderwijspraktijken te verbeteren (Kools & Stoll, 2016). Vijf kenmerken van een PLG met professionals van verschillende scholen zijn (Poortman et al., 2022):

- samenwerking;
- een gedeelde focus op leerlingresultaten;
- reflectief en onderzoekend handelen;
- gedeeld leiderschap;
- en boundary crossing of over het eigen muurtje kijken.

Het opbouwen van duurzame en kwalitatieve partnerschappen in structurele bovenschoolse samenwerkingsverbanden van schoolleiders is echter niet vanzelfsprekend (Antinluoma et al., 2021; Azorín et al., 2020; Harris & Jones, 2021): Hoe ziet zo'n PLG er concreet uit? Hoe start je deze op? Hoe faciliteer je diepgaand peer leren? Hoe stimuleer je een duurzame ontwikkeling? Onderzoek naar methoden om de samenwerking binnen structureel bovenschoolse samenwerkingsverbanden te intensiveren is beperkt (Chap-

man, 2013). We onderzochten daarom hoe PLG's met schoolleiders van een bestaand bovenschools samenwerkingsverband zich ontwikkelen tijdens en na afloop van een tweejarig professionaliseringstraject dat onder andere inzet op collectief leren (Schelfhout, 2017; Vaessen et al., 2014). We onderzochten daarbij welke factoren al dan niet de duurzame ontwikkeling van de PLG faciliteerden.

2 Theoretisch kader

2.1 Peer learning van schoolleiders

Effectieve professionaliseringsinitiatieven bieden deelnemers “relevante kennis en vaardigheden en het vertrouwen om deze toe te passen op de werkvloer” (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Om de overdracht naar – in dit geval de eigen onderwijscontext – te faciliteren moet het professionaliseringsinitiatief aan bepaalde voorwaarden voldoen (o.a. Fluckiger et al., 2014; Goldring et al., 2012; Pashiardis & Brauckmann, 2009; Pont et al., 2008). Het is echter uitdagend is om de effectiviteit van dergelijk aanbod voor schoolleiders te beoordelen. Dit is allereerst door een gebrek aan onderzoek naar kwaliteitscriteria (LaPointe & Davis, 2006). Ook is er een beperkte consensus over wat professionalisering van schoolleiders inhoudt en zodoende de beste aanpak is om dit te bereiken (Goldring et al., 2012; Wright & da Costa, 2016). Tevens is er de moeilijkheid van het isoleren van directe effecten op professionele en schoolontwikkeling (Daniëls et al., 2019; Ford et al., 2018; Simkins et al., 2009).

Desondanks kunnen enkele succesfactoren worden vastgesteld. Zo werd het bet belang voor schoolleiders van peers en peer leren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling aangetoond door onder andere Levin et al. (2020). Van elkaar leren biedt schoolleiders namelijk de mogelijkheid om hun (professionele) zelfbewustzijn te verdiepen en na te denken over hun rol en positie (Bickmore et al., 2021; Daniëls et al., 2023; Levin et al., 2020). Dit reflectief groepsleren stelt schoolleiders in staat om herkenbare situaties holistisch en vanuit meerdere perspectieven te benaderen, vooral in diverse groepen (Daniëls et al., 2023).

2.2 Collectief leren

Bij peer leren is er sprake van collectief leren: centraal in dit proces staat gezamenlijke professionele ontwikkeling, waarbij een verschuiving plaatsvindt van individueel naar gedeelde kennisconstructie (Katz & Earl, 2010). Deze gedeelde kennisconstructie beïnvloedt op haar beurt het individueel leren en wordt zo onderdeel van dat leren (Katz & Earl, 2010). Collectief leren genereert bovendien steeds meer expertise doordat de deelnemers elkaars kennis, vaardigheden en attitudes overnemen, en door een gedeelde taal en gemeenschappelijkheid te ontwikkelen (Heikkilä & Gerlak, 2013; Leithwood, 2019).

Groepsleden streven daarbij naar gemeenschappelijk leren of resultaten die hun werk verbeteren (Kools & Stoll, 2016). Collectief leren heeft daardoor een procesgerichte aard en richt zich op de ontwikkeling van collectieve leerproducten, zoals nieuwe of versterkte ideeën en inzichten die kunnen leiden tot concreet beleid, programma's en richtlijnen (Heikkilä & Gerlak, 2013). Daarbij zijn vier niveaus van collectief leren te onderscheiden, en dit zowel op individueel, organisatie- of schoolniveau als bovenschools niveau (Kasl et al., 1997):

- Niveau 1: fragmentarisch leren: ieder individu leert afzonderlijk, zonder betrokkenheid bij gezamenlijk leren of delen;
- Niveau 2: samenwerkend leren: leden delen informatie die relevant is voor hun taak of doelen, met een duidelijke afweging tussen effectiviteit en efficiëntie. Er is minimale integratie van visies, experimenteren is beperkt;
- Niveau 3: synergetisch leren: leden delen informatie (op aanvraag) en inzichten worden geïntegreerd op individueel en collectief niveau. Experimenteren gebeurt zowel op individueel als groepsniveau, waarbij (verschillende) inzichten besproken worden;
- Niveau 4: continu synergetisch leren: collectief leren is een gewoonte.

De niveaus 2-4 komen in verschillende mate tot uiting in de belangrijkste doelen van samenwerking tussen scholen (Atkinson et al., 2007): het delen van praktijkvoorbeelden of professionele expertise (niveau 2), het verbeteren van leerlingenprestaties en schoolontwikkeling (niveau 3), het structureel inzetten op de onderlinge samenwerking en het gezamenlijk verrijken van leeromgevingen (niveau 4). Structurele bovenschoolse samenwerkingsverbanden van schoolleiders die collectief leren actief benutten kunnen hiermee de ontwikkeling van schoolleiderschap en schoolontwikkeling nastreven (Brown & Poortman, 2018; Leithwood & Azah, 2016).

2.3 Voorwaarden voor collectief leren in bovenschoolse samenwerkingsverbanden

Voor het genereren van schoolontwikkeling moet het collectief leren wel doelgericht en intentioneel zijn (Baas et al., 2023; Hooge et al., 2017). Drie contextuele kenmerken van bovenschoolse samenwerkingsverbanden beïnvloeden mee de bereikte (leer)uitkomsten (Russell et al., 2015):

- Samenstelling: idealiter bestaat een bovenschools samenwerkingsverband uit tenminste drie autonome organisaties die structureel samenwerken om collectieve doelen te bereiken, naast de eigen doelen (Provan & Kenis, 2008). Elke organisatie – in dit geval een school – vertegenwoordigt daarmee een aparte sociale structuur, culturele patronen en symbolische elementen, die duidelijk zijn in de context van veranderingsprocessen en ook de bovenschoolse samenwerking beïnvloeden (Atkinson et al., 2007). Een gemiddelde van acht deelnemende scholen lijkt optimaal om een gemeen-

schappelijk focus te verkrijgen alsook de werkbaarheid en het overzicht te garanderen (Feys & Devos, 2015).

- Interactie binnen het samenwerkingsverband: strategieën die gericht zijn op het gezamenlijk verkennen van ideeën en het creëren van een gedeeld doel en gezamenlijke focus zijn onmisbaar, in combinatie met het garanderen van eigenaarschap en autonomie (Armstrong & Ainscow, 2018; Coenen, et al., 2021; Hayesa & Briggs, 2015; Huijboom et al., 2023). Strategieën die gericht zijn op het betrekken van alle deelnemers en het creëren van verbinding en samenwerking zijn aanbevolen om de samenwerking werkelijk betekenisvol te laten zijn voor deelnemers (Baas et al., 2023; Dingyloudi et al., 2019; Hooge et al., 2017). De mate van solidariteit en nabijheid binnen het samenwerkingsverband beïnvloedt evenredig de diepgang van het collectief leren en delen (Armstrong & Ainscow, 2018; Feys & Devos, 2015). Vertrouwen op zich is onvolgende om het samenwerkingsverband als relevant voor professionele ontwikkeling te beschouwen (Hooge et al., 2017). Doelstellingen bepalen en feedbackloops doorlopen dragen daarentegen wel bij aan positieve uitkomsten en beïnvloeden de andere componenten positief (Coenen, et al., 2021; Harris & Jones, 2019; Majchrzak et al., 2015).
- Structuur en coördinatie: hoewel bovenschoolse samenwerkingsverbanden positief kunnen bijdragen aan professionele- en schoolontwikkeling, zijn er uitdagingen. Deze hangen samen met contextueel beïnvloedende factoren zoals bijvoorbeeld de eerdere geschiedenis van samenwerking en de dynamiek van samenwerkingsverbanden op het vlak van nieuwe rollen en procedures, een veranderende groepssamenstelling, andere doelen en aanpakvormen enzovoort (Russell et al., 2015).

Voor de duurzaamheid van de bovenschoolse samenwerking is ondersteuning nodig in termen van tijd, middelen en morele ondersteuning (Armstrong & Ainscow, 2018; Bouchamma et al., 2019; Huijboom et al., 2023). Naast de contextuele kenmerken is daarom specifieke aandacht wenselijk voor de rol van een facilitator met de specifieke opdracht en noodzakelijke competenties om het samenwerkingsverband – hier onder de vorm van een PLG – te begeleiden (Harris & Jones, 2019; Huijboom et al., 2023; Leithwood, 2019; Turner et al., 2018). Het combineren van een kritische houding met het opbouwen van hechte relaties tussen deelnemers vormt immers een uitdaging (Margalef & Roblin, 2018). De facilitator neemt daarbij een niet-hiërarchische positie in en gebruikt een organisch-culturele benadering en doelgerichtheid bij de ontwikkeling van de diepgaande bovenschoolse samenwerking (Devos, 2014; Hooge et al., 2015; Ritzema et al., 2022). Deze benadering moet continu worden aangepast aan de behoeften van de PLG (Coenen, et al. 2021; Margalef & Roblin, 2018). Er is echter weinig literatuur beschikbaar over wie deze specifieke rol idealiter vervult bij bovenschoolse samenwerkingsverbanden.

Tot slot blijkt uit onderzoek dat PLG's die aan een project zijn gekoppeld, vaak vervallen nadat de (financiële) ondersteuning eindigt (Baas et al., 2023). We onderzochten daarom hoe PLG's met schoolleiders van bestaande samenwerkingsverbanden zich ontwikkelen tijdens een professionaliseringstraject voor schoolleiders.

3 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvragen die centraal stonden:

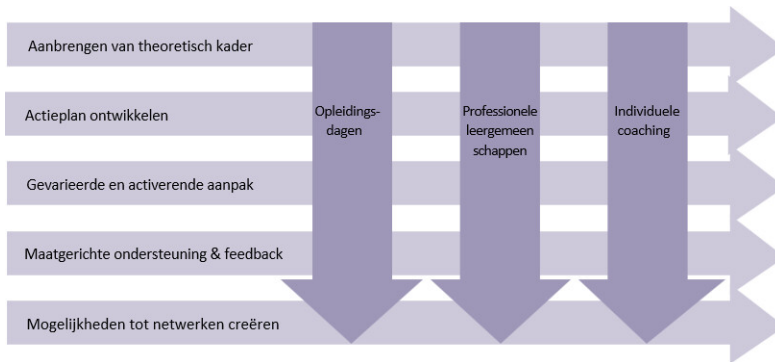
- Q1: Hoe beïnvloedt de aanpak van de PLG tijdens het professionaliseringstraject de (leer)uitkomsten van de PLG?
- Q2: Hoe beïnvloeden de ervaren (leer)uitkomsten tijdens de PLG de duurzame voortzetting van de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband na afloop van het traject?
- Q3: In welke mate beschouwen de schoolleiders deelname aan een PLG als effectief voor langdurige actie en doelgerichte transfer en implementatie van professionele en schoolontwikkeling één jaar na voltooiing van het professionaliseringstraject?

4 Onderzoeksaanpak

In september 2021 startte een tweejarig professionaliseringstraject voor schoolleiders uit het basis- en voortgezet onderwijs. De oproep tot deelname vroeg expliciet om in te schrijven met een bestaand bovenschools samenwerkingsverband van minimaal vier scholen, met focus op het ondersteunen van collectieve leerprocessen van de deelnemende schoolleiders. Ook werd er verwacht dat per school twee schoolleiders deelnamen, vanuit het idee dat professionele ontwikkeling beter collectief en met verschillende profielen plaatsvindt, gezien de gedeelde verantwoordelijkheid voor kwaliteitsvol onderwijs (Hilton et al., 2015; Rekers-Mombarg et al., 2022). In de Vlaamse onderwijscontext omvatten dergelijke samenwerkingsverbanden voornamelijk decretaal bepaalde scholengemeenschappen (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2023). In tegenstelling tot in Nederland (Ritzema et al., 2022) worden er echter weinig voorwaarden en verantwoordelijkheden opgelegd aan scholengemeenschappen, wat de vraag oproept in hoeverre er werkelijk sprake is van diepgaande samenwerking en gezamenlijke investering in professionaliseringsmogelijkheden. Hoe dan ook is het een uitdaging voor scholengemeenschappen en schoolbesturen om diepgaand collectief leren te initiëren en duurzaam te ontwikkelen (Antinluoma et al., 2021; Azorín et al., 2020; Coenen, et al., 2021; Harris & Jones, 2021).

Het professionaliseringstraject was opgebouwd uit twee dimensies (figuur 1). De organisatorische dimensie bestond uit opleidingsdagen voor alle deelnemers, met daarnaast bijeenkomsten van de PLG per bestaand samenwerkingsverband en ook individuele coaching gericht op de schoolleider(s) per school. De inhouden die aan bod kwamen tijdens de acht opleidingsdagen (vier per jaar) werden verder toegepast en getransfereerd tijdens de PLG-bijeenkomsten (vier per jaar). Verder maatwerk op school- of individueel niveau gebeurde tijdens de individuele coaching (maximaal 3 keer tijdens het traject). De PLG-coach stond eveneens in voor de individuele coaching van de schoolleiders uit de eigen PLG. Deelname aan de opleidingsdagen en een PLG gold voor alle schoolleiders;

Figuur 1 Organisatorische en didactische dimensie van het professionaliseringstraject



individuele coaching was vrijblijvend maar werd warm aanbevolen. Deze organisatorische dimensie werd gecombineerd met een specifieke didactische aanpak, om maximale overdracht naar de scholen van de deelnemende schoolleiders te faciliteren en concrete acties te realiseren op het vlak van visie- en schoolontwikkeling. Vijf principes stonden daarbij centraal: het aanbrengen van theoretische kaders en praktijktoepassingen, het uitwerken van een actieplan voor de eigen school om de inhoud te transfereren, een activerende en gevarieerde onderwijspak, maatgerichte ondersteuning en feedback, kansen bieden tot netwerken en uitwisselen.

In september 2021 startten 149 deelnemers met het traject (tabel 1). Elke deelnemer nam deel aan een PLG. De deelnemers waren werkzaam in het basisonderwijs (43 %) of het voortgezet onderwijs (57 %). 58 % van de deelnemers bekleedde een directiefunctie, en 42 % vervulde een middenkaderfunctie zoals coördinator of beleidsmedewerker. 93 % nam samen met een collega deel.

Veertien bestaande bovenschoolse samenwerkingsverbanden namen deel aan de traject (tabel 2). Elk samenwerkingsverband bestond uit vier tot 19 deelnemende scholen. Er namen drie types bovenschoolse samenwerkingsverbanden deel aan het traject:

- Type A: een decretaal bepaald bovenschoolse samenwerkingsverband onder de vorm van een scholengemeenschap, die eventueel ook ondersteuning bood. De scholen van de scholengemeenschap namen gedeeltelijk of volledig deel;
- Type A+: een decretaal bepaald bovenschoolse samenwerkingsverband onder de vorm van een scholengemeenschap aangevuld met één school uit hetzelfde onderwijsnet maar uit een andere scholengemeenschap in dezelfde regio;
- Type B: een niet-decretaal bepaald bestaand bovenschoolse samenwerkingsverband met scholen die over de onderwijsnetten en regio's al samenwerkten.

Tabel 1 Onderwijsniveau en functie waarin respondenten zijn tewerkgesteld

			Management (directeur, adjunct-directeur, coördinerend directeur)	Middenkader- functie (coördinator, beleids- medewerker)	
Niveau	Basis- onderwijs	Count	34	22	56
		%	44,7 %	40,0 %	42,7 %
	Voortgezet onderwijs	Count	42	33	75
		%	55,3 %	60,0 %	57,3 %
Totaal		Count	76	55	131
		%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Elk deelnemend bovenschools samenwerkingsverband vormde in principe een PLG, wat in eerste instantie zorgde voor 14 PLG's. Rekening houdend met de bestaande samenwerkingsstructuren, in combinatie met een optimaal gemiddelde van acht scholen per PLG voor het behouden van een gemeenschappelijk focus, werkbaarheid en overzicht tijdens de bijeenkomsten, werd het samenwerkingsverband van 19 scholen opgesplitst in twee. Dit resulteerde in het totaal in 15 PLG's (tabel 2). Op basis van de diepte-interviews met de respondenten werd de bestaande samenwerking in het bovenschools samenwerkingsverband gecategoriseerd volgens het niveau van collectief leren dat aanwezig was bij aanvang van het traject.

Aan het begin van het traject had 35,0 % van de respondenten nog nooit deelgenomen aan een PLG (Tabel 3). 13,0 % had al deelgenomen aan een PLG die zich richtte op diepgaande discussies en beleidsontwikkeling.

Het onderzoek bestond uit het verzamelen van kwantitatieve en kwalitatieve data bij de deelnemende schoolleiders van het professionaliseringstraject. De bevragingen werden ontwikkeld op basis van literatuurstudie en observaties tijdens de opleidingsdagen en bijeenkomsten van de leergemeenschappen. Deze data (figuur 2, tabel 4) werden gedurende vier fasen van het onderzoek (bij aanvang van het traject, na opleidingsjaar 1, op het einde van het traject, één jaar na afloop van het traject) telkens op hetzelfde moment verzameld en in relatie gebracht met elkaar. Deze triangulatie verhoogde de relevantie en bood de mogelijkheid om de relatie tussen variabelen te onderbouwen (Mortelmans, 2018).

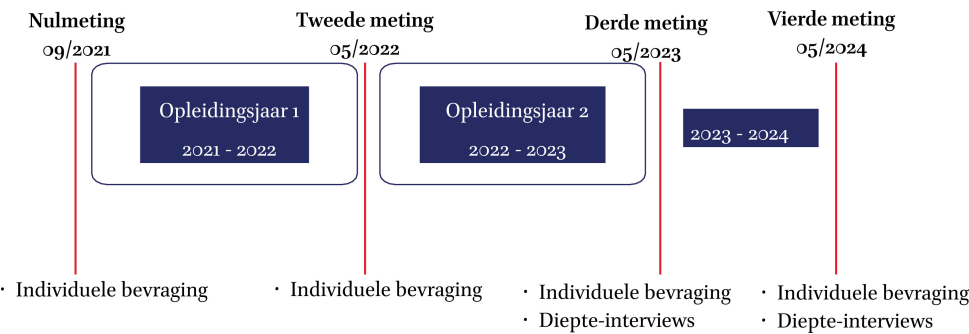
Tabel 2 PLG van bovenschoolse netwerken bij aanvang professionaliseringstraject

PLG	Aantal deelnemers (n)	Aantal scholen (n)	Niveau BaO (1) /vo (2)	Vorm	Deelname scholengemeenschap	Niveau leren bovenschools netwerk
1	7	4	1	A	Gedeeltelijk	3
2	10	5	1	A	Gedeeltelijk	4
3	8	4	1	B	/	1
4	11	8	1	A	Voltallig	2
5	13	9	1	A	Voltallig	2
6	7	4	1	A	Gedeeltelijk	2
7	11	6	2	A+	Gedeeltelijk	3
8	12	5	2	A+	Gedeeltelijk	2
9	5	4	2	A	Gedeeltelijk	2
10	11	4	2	A+	Voltallig	3
11	8	4	2	A+	Gedeeltelijk	2
12	6	4	2	A	Voltallig	2
13	5	4	2	A+	Gedeeltelijk	2
14	9	3	2	A	Voltallig	2
15	8	5	2	B	/	1
N	131	73				

Tabel 3 Voorafgaande deelname aan vormen van leergemeenschappen

	Frequency	%
geen deelname	43	35.0
beperkte deelname (1 keer per schooljaar)	18	14.6
uitgebreidere deelname (2 à 3 keer per schooljaar) met veeleer algemene bespreking	21	17.1
uitgebreidere deelname (2 à 3 keer per schooljaar) met meer diepgaande bespreking, eventueel uitwerking van beleid	25	20.3
intensieve deelname (4 of meer keer per schooljaar met duidelijke agenda, diepgaande bespreking en uitwerking van beleid)	16	13.0
N	123	100.0

Figuur 2 Dataverzameling voorafgaand, tijdens en na afloop van het professionaliseringstraject



Tabel 4 Dataverzameling voorafgaand, tijdens en na afloop van het professionaliseringstraject

Meetmoment	Data	Onderzoeks- vraag	Items	Concepten
Nulmeting	Kwantitatieve data	Descriptieve data respondenten	– job – samenstelling bovenschools samenwerkingsverband – mate ervaring met PLG's	/
Tweede meting	Kwantitatieve data	Q2	– wens tot voortzetting PLG na afloop traject: ja/neen	/
Derde meting	Kwantitatieve data	Q2	– wens tot voortzetting PLG na afloop traject: ja/neen	/
	Kwalitatieve data	Q1	– ervaren meerwaarde PLG – ervaren meerwaarde deelname PLG met bovenschools samenwerkingsverband voor 'opgedane inzichten omzetten naar actie' en 'zin hebben om verder aan de slag te gaan met de inhoudten'?	Collectief leren (Kasl et al., 1997)
		Q2	– bijdragende aanpak – veranderde samenwerking in PLG met bovenschools samenwerkingsverband – meerwaarde PLG voor de doorvertaling naar de eigen school – toekomstperspectief verderzetting PLG – vooropgesteld doel verderzetting PLG – vooropgestelde aanpak verderzetting PLG – randvoorwaarden voor optimale verderzetting en diepgang van de PLG	Niveaus collectief leren (Heikkila & Gerlak, 2013) Contextuele kenmerken bovenschoolse samenwerkingsverbanden beïnvloedend voor bereikte (leer)uitkomsten (Russell et al., 2015)

Tabel 4 Dataverzameling voorafgaand, tijdens en na afloop van het traject (*vervolg*)

Meetmoment	Data	Onderzoeks- vraag	Items	Concepten
Vierde meting	Kwalitatieve data	Q1	– bijdrage PLG met bovenschools samenwerkingsverband aan doelgerichtheid tijdens het traject	Collectief leren (Kasl et al., 1997)
			– bijdrage PLG na afloop traject aan doelen actiegerichtheid	Niveaus collectief leren (Heikkilä & Gerlak, 2013)
			– bijdrage van de PLG met bovenschools samenwerkingsverband aan de actiegerichtheid	
		Q3	– verloop verderzetting PLG na traject	Contextuele kenmerken bovenschoolse samenwerkingsverbanden beïnvloedend voor bereikte (leer)uitkomsten (Russell et al., 2015)
			– toekomstperspectief PLG verderzetting	
			– meerwaarde PLG met het bovenschools samenwerkingsverband	
			– randvoorwaarden voor optimale verderzetting en diepgang van de PLG	

Voorafgaand aan het traject polste de online survey naar de beginsituatie van de deelnemende schoolleiders, met onder andere vragen over hun job (tabel 1) de samenstelling van het bovenschools samenwerkingsverband (tabel 2) en de mate van ervaring met PLG's (tabel 3). Deze data werden gebruikt voor een beschrijvende analyse.

Na het eerste jaar van het traject werd in de online survey ($N=131$) de wens tot voortzetting van de PLG na afloop van de traject onderzocht, door middel van een ja-/neen-vraag. Deze werd opnieuw afgenomen op het einde van het tweede jaar ($N=131$).

De semigestructureerde online diepte-interviews werden uitgevoerd met behulp van een vragenprotocol (Morris, 2015; Seidman, 2006). Deze dataverzameling had tot doel trends die uit de kwantitatieve gegevens naar voren kwamen verder te bevragen en toe te lichten. Specifiek gelinkt aan deze bijdrage werd er dieper gepeild naar de gepercipieerde meerwaarde van de aanpak voor de ervaren (leer)uitkomsten van de PLG, de relatie tussen de ervaren (leer)uitkomsten tijdens de PLG op de duurzame voortzetting na afloop van het traject en de perceptie omtrent de rol van deelname aan een PLG voor duurzame transfer en implementatie van professionele en schoolontwikkeling na afloop van het traject.

Op het einde van het traject (mei 2023) werden diepte-interviews met 42 deelnemende schoolleiders van het professionaliseringstraject georganiseerd. Bij de selectie van de respondenten was er een evenredige vertegenwoordiging uit basis- en voortgezet onderwijs, en was de samenstelling evenredig gespreid over alle PLG. Interviewvragen die werden gesteld:

- We gaan in op de PLG. Welke meerwaarde had deze voor jou, en waardoor precies (*eerst hier zelf op laten antwoorden. Daarna subvragen laten toelichten/doorvragen*).
 - Wat was het specifieke ervaren meerwaarde (of niet)? Wat was de specifiek ervaren meerwaarde van deelname aan de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband voor ‘opgedane inzichten omzetten naar actie’ en ‘zin hebben om verder aan de slag te gaan met de inhoud’?
 - Welke aanpak droeg daar wel (of niet) aan bij? Hoe komt dit precies/wat kunnen hier beïnvloedende factoren op het vlak van zijn?
 - Wat vond je de meerwaarde van de PLG (of net niet) voor de doorvertaling naar de eigen school? Wat vond je op dat vlak positief/negatief bijdragen? Kan je daar voorbeelden van geven? Hoe komt dat precies?
- In welke mate is de samenwerking in de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband veranderd? Op welk vlak?
- Hoe gaat de PLG in de toekomst verder, gezien je aangaf dat die intentie er is?
 - Welk doel stellen jullie daarbij voorop?
 - Welke aanpak denken jullie te hanteren?
 - Met welke randvoorwaarden zou jij rekening houden voor een optimale verderzetting en diepgang van de PLG?

Aan het einde van het eerste jaar van het traject diende elke school een eerste ontwerp in van een schoolspecifiek actieplan, gekoppeld aan de inhoud van het traject. Aan het eind van het tweede jaar dienden 61 scholen een geoptimaliseerd concept in. Deze actieplannen werden gescreend aan de hand van kwaliteitscriteria die tijdens het traject werden meegegeven aan de deelnemers, zoals doelgerichtheid, diepgaande actiegerichtheid in lijn met de vooropgestelde doelen en de link tussen de vooropgestelde doelen en acties met het bredere schoolbeleid en andere beleidsthema's (auteur, jaartal). Op basis van hun score werden de actieplannen gerangschikt volgens mate en kwaliteit van uitwerking, met drie categorieën voor zowel basis- als voortgezet onderwijs: beperkte, voldoende of sterke inhoudelijke ontwikkeling. Vervolgens selecteerden we een jaar na afronding van het traject via gestratificeerde steekproeftrekking vier schoolleiders uit elk van deze drie categorieën, zowel uit het basisonderwijs ($n=12$) als uit het voortgezet onderwijs ($n=12$). We zorgden ervoor dat ze allemaal uit verschillende PLG's kwamen ($N=24$). T-tests bevestigden de representativiteit van de steekproef. Aan deze schoolleiders werd ook gevraagd deel te nemen aan een diepte-interview. Interviewvragen die werden gesteld:

- Hoe kijk je naar bijdrage van de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband aan de doelgerichtheid tijdens het traject? Wat waren faciliterende elementen? Wat kon sterker?
- Hoe kijk je naar bijdrage van de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband aan de actiegerichtheid? Wat waren faciliterende elementen? Wat kon sterker?

- Hoe zet de PLG zich sindsdien verder (samenstelling, frequentie, coach, organisator, (prioriteren) inhouden, (garanderen) diepgang), aanpak/methodieken ...)?
- Hoe draagt de PLG na afloop van het traject bij aan doel- en actiegerichtheid? Wat zijn faciliterende elementen? Wat kan sterker?
- Wat is de intentie om de PLG verder te zetten? Onder welke vorm?
- Wat is de meerwaarde van een PLG met het bovenschools samenwerkingsverband? Welke nadelen?

De kwalitatieve gegevens werden verwerkt in NVIVO en deductief geanalyseerd met behulp van thematische analyse, binnen de vooraf bepaalde categorieën van de onderzoeksvragen. Om betrouwbaarheid en validiteit te garanderen, was het coderingsproces iteratief. De kwalitatieve data-analyse begon met het grondig lezen van de interview-transcripties om vertrouwd te raken met de gegevens. Vervolgens werd gericht gecodeerd binnen de vooraf gedefinieerde categorieën van het onderzoeksmodel en met behulp van een op vergelijkbare wijze geconstrueerde codeboom. Om Q3 te beantwoorden, werden nieuwe subcategorieën gecreëerd op basis van inductieve analyse als verklarende variabelen die theoretisch niet werden verondersteld (Mortelmans, 2018). De finale codeboom ontstond vanuit intense discussie met twee andere onderzoekers, in lijn met de richtlijnen voor thematische analyse (Braun & Clarke, 2021). Alle data werden gekwantificeerd en ook gebruikt als citaten in triangulatie met en evenwaardig aan de kwantitatieve gegevens.

5 Resultaten

5.1 De invloed van de aanpak van de PLG tijdens het professionaliseringstraject op de (leer)uitkomsten van de PLG (Q1)

De diepte-interviews op het einde van het traject toonden aan dat de ervaren meerwaarde van de aanpak van de PLG met het bovenschoolse samenwerkingsverband voor de ervaren (leer)uitkomsten (opgedane inzichten omzetten naar actie; zin hebben om verder aan de slag te gaan met de inhouden) de respondenten motiveerde om de deze voort te zetten na de voltooiing van de traject. Uit de kwalitatieve data van de diepte-interviews bleek dat de respondenten tijdens de PLG een nieuwe en diepgaande samenwerking binnen hun bovenschoolse samenwerkingsverband begonnen te ervaren, wat zij als waardevol beschouwden. 39 Schoolleiders vermeldden dat ze elkaar tijdens de PLG op een nieuwe manier beter leerden kennen ($n=39$). De PLG's overbrugden voor sommige schoolleiders ook (deels) de competitie/historische context ($n=4$): *“Een van onze scholen was vroeger minder betrokken. Door deze PDT zijn we met elkaar in contact gekomen, we leren van elkaar.”* (R138). Het vertrouwen van de deelnemers nam toe ($n=6$) en drempels werden verlaagd ($n=10$).

Schoolleiders ervoeren tijdens de PLG ondersteuning en erkenning ($n=17$). Bijna alle geïnterviewden op het einde van het traject ($n=43$) gaven aan dat de PLG hen een breder (kritisch) klankbord bood ($n=42$), met meer mogelijkheden om ideeën te delen, vragen te stellen, en feedback te geven en te ontvangen in vergelijking met de aanpak die ze in het verleden kenden. Sinds de start van het traject hadden discussies en samenwerking volgens respondenten ($n=19$) meer diepgang gekregen. Eén schoolleider ervoer een echte 'leer-gemeenschap'.

Deelname van verschillende profielen in dezelfde PLG creëerde volgens respondenten een waardevolle interactie tussen posities en niveaus ($n=5$), wat voorafgaand aan het traject nog niet volledig werd benut, zelfs niet in scholen met sterk ontwikkelde vormen van collectief leren. Bewustzijn en foci worden gedeeld, terwijl elke school tegelijkertijd wel haar autonomie behoudt ($n=9$). Sinds de start van de PLG worden inhoudelijke en pedagogische thema's binnen het bovenschools samenwerkingsverband besproken ($n=16$). In termen van inhoud, als gevolg van de ervaring tijdens de PDT, stelden deelnemers voor om aanvullende thematische groepen te starten en/of de PLG-aanpak te gebruiken in de andere bestaande bovenschoolse samenwerkingsverbanden ($n=6$).

Tijdens de diepte-interviews één jaar na afloop van het traject blikten 23 respondenten ($N=24$) positief terug op de doel- en actiegerichtheid die tijdens de PLG van het traject werd gecreëerd. Ten eerste werd de input tijdens de PLG waaraan de schoolleiders hadden geparticipeerd hoog gewaardeerd ($n=21$). Het beginnen met een duidelijk doel en gerichte vraag ($n=6$) en brede input in termen van theoretische kaders, voorbeelden en ervaringen werd als belangrijk beschouwd. Dit zorgde voor zowel een breed perspectief als ondersteuning. Het feit dat de input van andere PLG-leden ($n=8$) en/of de coach ($n=5$) kwam, stimuleerde de verdere doelgerichte reflectie ($n=2$), hoewel één deelnemer aangaf dat de aanwezige inhoudelijke expertise gericht had kunnen gelinkt worden aan het vooropgestelde doel. Volgens zes schoolleiders was de input toepasbaar en konden ze zelf de ervaren effecten van de toepassing in de eigen context benoemen. Echter, één deelnemer suggereerde dat de opbrengst beperkter was wanneer de vragen en behoeften van de deelnemers te ver uit elkaar lagen binnen de PLG. In sommige PLG werd een gemis ervaren wat betreft een duidelijk doel of expliciete focus op het doel, wat de transfer belemmerde ($n=6$). Dit werd vooral gevoeld wanneer succes te lang uitbleef ($n=1$). Twee schoolleiders suggereerden dat dit kwam doordat alle aandacht naar de persoon ("Hoe zit je erbij?" "Hoe voel jij je?") of het proces ging in plaats van naar een concreet product en de behoeften van de schoolleiders.

De respondenten vermeldde dat de planning en organisatie van de PLG-bijeenkomsten structuur boden, dat er tijd en ruimte werd voorzien om diepgaand aan de inhoud te werken ($n=6$). Een grote reistijd werd één jaar na afloop van het traject nog steeds benoemd als minder bevorderlijk ($n=2$).

Een derde faciliterende dimensie voor transfer tijdens de PLG was verbonden aan de PLG-coach, zowel op het vlak van de gehanteerde didactische als de coachende aanpak en diens expertise. Een benadering waarbij het werken met het opstellen van een

actieplan (om de inzichten te vertalen naar concrete acties voor de eigen schoolcontext) en de behoeften van de schoolleiders actief werden besproken en van feedback werden voorzien, werd één jaar na het traject zeer gewaardeerd ($n=11$). Het actief opvolgen van het ontwikkelingsproces en de acties die tijdens en tussen de verschillende PLG-bijeenkomsten werden genomen (bijv. door middel van terugkoppeling) vonden respondenten stimulerend en tegelijkertijd positief dwingend: het riep op tot actie ($n=12$). Tien schoolleiders vonden dat dezelfde benadering tijdens alle sessies bijdroeg aan actien en doelgerichtheid. In bepaalde PLG's droeg het ontbreken van deze coachbenadering ($n=2$) en/of de afwezigheid van betrokkenheid negatief bij aan transfer. Er werd gesugereerd dat feedback strikter kon ($n=2$), er meer begeleiding had kunnen zijn ($n=2$) en dat de beschikbare tijd optimaler had benut kunnen worden ($n=4$). Het ontbreken van inhoudelijke expertise van de coach ($n=1$) en de gekozen methodologie ($n=1$) werden ook genoemd als punten voor verbetering.

5.2 De invloed van de ervaren (leer)uitkomsten tijdens de PLG op de duurzame voortzetting van de PLG na afloop van het traject (Q2)

Alle PLG's (= 100%) hadden na het eerste jaar van het traject de intentie om de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband verder te zetten. Deze intentie werd na afloop van het tweede jaar van het traject bevestigd. Uit de data-analyse bleek dat de drie types bovenschoolse samenwerkingsverbanden op verschillende manieren evolueerden. Schoolleiders die deelnamen met hun scholengemeenschap (types A en A+) benoemden de intentie om de diepgang van de PLG in de toekomst te behouden, naast de bestaande vergaderstructuren met een formele, administratief-organisatorische aanpak. In PLG waarbij alle scholen deelnamen en de scholengemeenschap vanaf het begin als facilitator optrad, wenste men dit verder te zetten. In sommige gevallen was wel nog onduidelijk hoe dit concreet vorm zou krijgen. In PLG's met de scholengemeenschap waar deelname aan het traject oorspronkelijk zelfgekozen was en men autonoom werkte, werd het verderzetten van deze autonomie aan het einde van het traject bevestigd. De aangehaalde redenen waren het autonome karakter binnen de formele structuur van de scholengemeenschap en/of het gebrek aan tijd of betrokkenheid van de coördinerend directeur.

De samenwerkingsverbanden over de netten en regio's heen (B) beschouwden de uitkomsten van de PLG's eveneens als een meerwaarde en wilden deze behouden, mogelijk met een andere PLG-samenstelling. Volgens de deelnemers bood het feit dat ze niet binnen een decretaal vastgelegd kader werkten een voordeel, aangezien de deelnemende scholen elkaar niets verschuldigd zijn en individueel kunnen kiezen om deel te nemen aan het vervolg van de PLG. Desondanks benoemden de respondenten dat deze autonomie ook kan leiden tot een gebrek aan betrokkenheid en afnemende interactie als de ervaren outcomes de reisafstand tussen scholen niet zou rechtvaardigen. De respondenten gaven aan dat deze PLG vooral op zoek waren naar een duurzame structuur.

De structurele bovenschoolse samenwerkingsverband die reeds diepgaandere vormen van collectief leren op niveaus 3 en 4 hanteerden, overwogen de PLG te integreren in hun bestaande (thema)PLG-groepen en netwerk- en samenwerkingsmogelijkheden voor schoolleiders, aangezien de prioriteiten op het gebied van inhoud nauw samenhangen. Op deze manier zou maximale duurzaamheid bereikt kunnen worden.

De coach van PLG's kon volgens de respondenten een lid zijn van de huidige PLG of een externe coach (die eerder aan het traject was gekoppeld). Schoolleiders meldden dat de (toekomstige) keuze van een coach zou worden bepaald door de ervaringen met de coach tijdens het traject, de aanwezige coachingsdeskundigheid bij de PLG-deelnemers zelf, de beschikbaarheid van coaches van de pedagogische begeleidingsdienst, en de beschikbare financiële middelen.

De geïnterviewde schoolleiders benoemden op het einde van het traject specifieke uitdagingen en valkuilen verbonden aan het verderzetten van de PLG. Gebaseerd op hun PLG-ervaring als onderdeel van het tweejarig traject, streefden ze ernaar om bepaalde uitdagingen te vermijden en optimale doorstartvoorwaarden te creëren. Respondenten veronderstelden dat de toekomst zou uitwijzen of het gebrek aan expliciete betrokkenheid en de bijbehorende mindset, zoals die tijdens de PDT soms bestond, zou leiden tot grotere nonchalance en een passieve houding ($n=11$). Schoolleiders beschouwden gezamenlijke prioritering als een vereiste voor het waardevol maken van de PLG voor alle deelnemers en het behouden van focus ($n=5$). Bovendien beschouwen sommige schoolleiders ($n=6$) het als belangrijk voor de structurele continuïteit dat gedeeld leiderschap expliciet wordt gemaakt door de benoeming van een (wisselende) leider en/of coach met een duidelijk mandaat.

Respondenten ($n=6$) verkenden opties om de kwaliteit van de PLG en de opvolging te monitoren, aangezien er na de beëindiging van het traject geen feedback meer zou zijn op het proces van de PLG en de coaching, via de externe coach. Schoolleiders waren zich bewust van de tijdsinvestering die nodig is voor het voorbereiden en deelnemen aan een PLG ($n=11$) en van het risico dat andere prioriteiten de bovenhand nemen. Slechts een paar schoolleiders benoemden expliciet mogelijkheden om de PLG te faciliteren, zoals het structureel inplannen van tijd en het koppelen van PLG-bijeenkomsten aan andere vergaderingen. Een andere bezorgdheid die respondenten benoemden waren personeelsswissels, die de duurzaamheid zouden kunnen ondermijnen.

5.3 De gepercipieerde effectiviteit van de PLG voor langdurige actie en doelgerichte transfer en implementatie van professionele en schoolontwikkeling één jaar na voltooiing van het professionaliseringstraject (Q3)

Eén jaar na afloop van de traject bleek uit de diepte-interviews dat van de zes PLG's met schoolleiders van basisscholen, één was geïntegreerd in een andere PLG-werking, één werd voortgezet met dezelfde groepssamenstelling, en twee werden voortgezet in kleinere of licht aangepaste groepen. De twee PLG's met schoolleiders uit hetzelfde bovenschools

samenwerkingsverband die tijdens het traject werden gesplitst wegens de groeps grootte, werden samengevoegd. In het voortgezet onderwijs werden vier PLG's (van de negen) voortgezet, terwijl twee PLG's dat niet deden, ondanks hun intentie. Voor drie PLG's blijven de redenen voor het niet voortzetten onduidelijk, wegens functiewissels bij de schoolleiders die aan het traject hadden deelgenomen en het ontbreken van de mogelijkheid om hen te interviewen. De andere redenen voor het niet voortzetten van een PLG of voor individueel niet langer deelnemen waren divers zoals de tijdens het traject als te beperkt ervaren diepgang gedurende de PLG-bijeenkomsten, of andere prioriteiten en noden dan deelname aan een PLG. De PLG's die na afloop van het traject werden voortgezet bleken tijdens de diepte-interviews van plan om dit in de toekomst te blijven doen.

Wat betreft de organisatie van de PLG die werden voortgezet varieerde het aantal geplande sessies gedurende het jaar na het traject tussen de één en vijf. Vaak werden er drie of meer bijeenkomsten gepland, maar sommige werden om verschillende redenen geannuleerd, onder andere door een lange afwezigheid van de schoolleider die de coach zou zijn, afnemende interesse (door andere prioriteiten) en/of tijdsdruk. Sommige van de PLG hadden geen vaste coach. De persoon die deze rol zou vervullen, werd voornamelijk organisch bepaald (in rotatie), of iedereen was tegelijkertijd betrokken bij co-coaching. Het praktische en organisatorische initiatief om de PLG-sessies op te zetten of de benadering te bepalen verliep organisch in PLG's zonder een vaste coach (bijv. wie de thema's of prioriteiten bepaalde). In enkele structurele bovenschoolse samenwerkingsverbanden ($n=3$) faciliteerde een coördinerend directeur deze processen. In alle andere PLG's werden geen specifieke rollen afgesproken. De inhoud en prioritaire thema's van de PLG-sessies werden steeds samen bepaald in alle PLG's.

In het jaar na het traject werden in de PLG's die doorliepen doel- en actiegerichtheid verder gefaciliteerd, voornamelijk door het delen en inspireren tijdens de PLG-bijeenkomsten ($n=7$). Hoewel alle deelnemers positief waren over de waarde van de voortzetting van de PLG in termen van de centrale inhoud waren de meningen over doelgerichtheid en diepgang gemengd. De percepties van schoolleiders uit dezelfde PLG verschilden ook. Schoolleiders die deelnamen aan een vervolgp-PLG met een externe coach noemden expliciet de diepgang die het bood ($n=3$). Eén schoolleider benoemde het gebrek aan nieuwe inhoud. Schoolleiders uit een PLG zonder externe coach gaven aan dat de bespreking van prioriteiten vaak sneller tot stilstand kwam dan tijdens de PLG met coach tijdens het traject.

Het feit dat PLG's tijdens het traject werden geïnitieerd, werd door de schoolleiders als positief ervaren met betrekking tot het creëren van transfer. Het voortzetten hiervan met de groep van tijdens het traject droeg bij aan verdere diepgang ($n=1$). Echter, volgens sommige schoolleiders waren de ondernomen duurzaamheidsmaatregelen nog te beperkt om het na afloop zelfstandig te kunnen laten functioneren, bijv. qua aanwezigheid van de coach ($n=3$), een duidelijke trigger/doelen ($n=2$) of rolverdeling ($n=1$). Het belang van een externe coach (of een aangewezen coach) met een duidelijk mandaat ($n=3$) en expertise om de PLG te coachen ($n=1$), evenals het behoud van de geplande data door alle

deelnemers ($n=4$), werden genoemd als essentiële voorwaarden voor duurzame voortzetting. Het zich bewust uitspreken over de keuze om deel te nemen en de bijhorende engagementen en verantwoordelijkheden aangaan werd ook als noodzakelijk genoemd ($n=3$). Ten slotte benoemden vijf schoolleiders de noodzaak van een goede voorbereiding van de PLG.

Alle PLG's die één jaar na het traject werden verdergezet, waren van plan om dit in de toekomst te blijven doen. Voor één PLG was het vervolg niet succesvol, maar zij waren een nieuwe doorstart van plan. Zes PLG's waren van plan een externe coach te betrekken, inclusief een PLG die volgens de deelnemers ook goed functioneerde zonder coach.

6 Conclusie en discussie

Dit mixed-methodsonderzoek had als doel te onderzoeken hoe PLG's met schoolleiders van een bestaand samenwerkingsverband zich ontwikkelen tijdens en na afloop van een tweejarig professionaliseringstraject. Dergelijke vormen van collectief leren (Schelfhout, 2017; Vaessen et al., 2014) tussen schoolleiders zijn niet vanzelfsprekend, zoals uit eerder onderzoek blijkt (Antinluoma et al., 2021; Azorín et al., 2020; Coenen, et al., 2021; Harris & Jones, 2021).

De resultaten tonen aan dat a) de ambitie om de PLG's voort te zetten na het traject opvallend aanwezig was bij alle deelnemende bovenschoolse samenwerkingsverbanden, mede door de ervaren aanpak en (leer)uitkomsten van de PLG's, b) dat verschillende samenwerkingsverbanden proactief concrete acties planden aan het einde van het traject om de duurzame verderzetting te faciliteren en c) dat deze acties een jaar na datum niet automatisch leidden tot een duurzame verankerde PLG-werking.

PLG's die tijdens een professionaliseringstraject worden georganiseerd kunnen het aanwezige niveau van collectief leren zoals beschreven door Kasl et al. (1997) verdiepen. In bovenschoolse samenwerkingsverbanden waarin oppervlakkige vormen van collectief leren (niveaus 1 en 2) voorafgaand aan het traject zowel op proces- als productniveau bestonden (Heikkilä & Gerlak, 2013) was er op basis van de verzamelde kwalitatieve data een indicatie voor een evolutie naar een dieper niveau. Bijkomend onderzoek is hier aangewezen. Bij bovenschoolse samenwerkingsverbanden met bestaande voortdurende synergetische collectieve leerprocessen (niveau 4), werd de intentie uitgesproken om de PLG na afloop van het traject te integreren in de bestaande organisatie. Echter, deelname aan de PLG van het traject bood deze laatste bovenschoolse samenwerkingsverbanden ook extra ervaringen en inzichten met betrekking tot de creatie van PLG en de manier waarop gezamenlijk duurzame kwaliteit in het onderwijs kan worden gewaarborgd wat ook wordt aangehaald in het onderzoek van Hilton et al. (2015) en Rekers-Mombarg et al. (2022). De statistische verklarende waarde van de faciliterende rol van het structurele bovenschoolse samenwerkingsverband voor de (leer)uitkomsten van de PLG tijdens de tweejarige traject was beperkt. Niettemin kan de ondersteuning van en stimulans tot

gezamenlijke deelname aan de PLG een faciliterende invloed hebben op de percepties van deelnemers met betrekking tot die PLG en ook de waargenomen meerwaarde positief beïnvloeden, zoals ook gesteld wordt door Hairon et al. (2017) en Sleegers et al. (2013).

De afwezigheid van een decretale bepaling tot samenwerking in een niet-decretaal vastgelegd bovenschools samenwerkingsverband (vorm B) zorgt ervoor dat er bewust wordt gekozen voor deelname aan PLG's met dergelijke samenstelling. Deze PLG's zijn echter op zoek naar een stabiele groepssamenstelling en voldoende kritische massa, wat een bevinding is in lijn is met eerder onderzoek (Feys & Devos, 2015; Provan & Kenis, 2008). De verspreide locaties van de scholen kunnen de duurzaamheid verderzetting van de PLG negatief beïnvloeden, zoals ook uit eerder onderzoek blijkt (Atkinson et al., 2007).

Bij de keuze van een (externe) coach gaven schoolleiders aan rekening te zullen houden met de ervaring met de coach tijdens de PDT, de coachingsdeskundigheid onder PLG-deelnemers, de beschikbaarheid van coaches vanuit de onderwijsadviesdienst, en beschikbare financiële middelen. We bevelen aan dat deelnemende schoolleiders de voorafgaande intentie om weloverwogen keuzes te maken bij de verderzetting van de PLG, dit ten behoeve van de kwaliteit en diepgang van het collectief leren, ook werkelijk toepassen. De noodzaak hiervan bleek ook uit eerder onderzoek van Coenen et al. (2021), Feys & Devos (2015) en Hayesa & Briggs (2015).

Ondanks de intentie van alle PLG om de samenwerking rond gezamenlijk gedefinieerde thema's na afloop van het traject voort te zetten, werd dit niet gerealiseerd door alle groepen of individuele schoolleiders. Dit was vaak te wijten aan persoonlijke of schoolgerelateerde evenals structurele redenen, zoals ook geïdentificeerd in eerder onderzoek (Armstrong, 2015). Het aantal sessies dat plaatsvond in het jaar na het traject varieerde. Het aantal geplande sessies werd vaak verminderd door contextuele factoren, verschillende prioriteiten en tijdsbeperkingen. PLG's zonder een permanente externe coach werden sneller geannuleerd, mogelijk omdat deelname niet formeel was verankerd in het schoolbeleid en geen prioriteit had (Brown & Flood, 2020b), en er minder verantwoording was (Easton, 2016).

In de meeste groepen verliep de aanpak tijdens de verderzetting van de PLG's organisch, in termen van organisatie en benadering. Toch gaven schoolleiders, gebaseerd op hun eigen ervaringen in de PLG tijdens het traject, het belang aan van doordachte, proactieve keuzes in functie van het genereren van (leer)uitkomsten. Ondanks dat alle deelnemers vlak na het traject positieve ervaringen deelden over de waarde van de PLG voor hun professionele en schoolontwikkeling, waren een jaar na het traject de meningen verdeeld. Zo werden er verschillen gepercipieerd over de uiteindelijke doel- en actiegerichtheid en de diepgang bij de "organische" voortzetting naderhand. Dit was niet het geval bij de PLG's met een permanente externe coach die mee doelen stelde, richting gaf en diepgang faciliteerde.

Ondanks de ervaren uitdagingen tijdens het traject was de intentie van alle PLG's om door te gaan (in een aangepaste vorm), waarbij men zich voornam om meer aandacht

te besteden aan praktische en organisatorische voorwaarden (bijv. het aanstellen van een externe coach, op voorhand prioritaire thema's bepalen) en aan een goede voorbereiding. Toch bleek het minder vanzelfsprekend om een inhoudelijk diepgaande PLG met schoolleiders van een bovenschools samenwerkingsverband op organische basis verder te zetten, zelfs na een gestructureerde en begeleide opstart tijdens een tweejarig professionaliseringstraject. Dit vormt een aanvullend inzicht, aangezien bestaand onderzoek zich voornamelijk focust op de gestructureerde PLG-aanpak tijdens het traject en niet op verduurzaming op langere termijn. Dit onderzoek toonde daarnaast ook aan welke randvoorwaarden nodig zijn voor het bereiken van een kwaliteitsvolle verderzetting en diepgang van PLG's met een bovenschools samenwerkingsverband. Deze factoren zijn zowel verbonden aan de organisatie als de aanpak van de PLG en vereisen structurele en intentionele keuzes in lijn met de vooropgestelde doelen.

7 Reflectie

Naast actieve beleidsmaatregelen die scholen en hun schoolleiders aanmoedigen om vaker en effectiever samen te werken en hiervoor bestaande bovenschoolse samenwerkingsverbanden te benutten, is er behoefte aan investeringen in structurele tijd en ondersteuning voor continue professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling via PLG's. Dit verhoogt de perceptie op de meerwaarde van PLG's voor schoolleiders, biedt schoolleiders de mogelijkheid om er structureel deel van uit te maken en honoreert dit als kwaliteitsvolle professionaliseringsvorm. Een gerichte wisselwerking creëren tussen het aanbieden van inspirerende opleidingsdagen waarin denkkaders worden aangereikt, het diepgaander bespreken en toepassen van deze denkkaders tijdens de PLG-werking, het linken van deze bespreking aan de uitwerking van concrete actieplannen gericht op individuele schoolontwikkeling en het verder coachen van deze schoolontwikkeling, kan leiden tot voor de deelnemers als betekenisvol aanvoelende (leer)uitkomsten (auteur, jaartal). Het is net deze wisselwerking die ook de impact en relevantie van de PLG-werking kan versterken.

Maar dit gebeurt niet vanzelf. Om een duurzame PLG-werking met schoolleiders te waarborgen, is het essentieel om de uitdagingen en noodzakelijke randvoorwaarden te erkennen en gepaste omstandigheden te creëren. Professionaliseringstrajecten die een PLG-aanpak integreren, kunnen bijdragen aan de optimale opstart van deze aanpak van collectief leren tussen schoolleiders. Investeren in verdere mogelijkheden tot ondersteuning blijft noodzakelijk om verdere duurzame en diepgaande voortgang te garanderen. Het aanstellen van een – eventueel externe – coach met een duidelijk mandaat om de PLG te begeleiden blijkt een belangrijke randvoorwaarde om zowel de voortgang als de diepgang te waarborgen. Gezien de ervaren (leer)uitkomsten van de PLG met het bovenschools samenwerkingsverband voor schoolleiders sterk

bijdraagt aan de gepercipieerde meerwaarde, is het belangrijk dat de coach bewust en doelgericht aandacht besteedt aan de organisatie en aanpak van de PLG. Hierdoor kan de coach eveneens doel- en actiegerichtheid in functie van professionele ontwikkeling van deelnemende schoolleiders en schoolontwikkeling blijven faciliteren.

Literatuur

- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities [Original Research]. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Armstrong, P. W., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614-633. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F., & Halsey, K. (2007). *Inter-School Collaboration: A Literature Review*. ERIC.
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Baas, M., Schuwer, R., van den Berg, E., Huizinga, T., van der Rijst, R., & Admiraal, W. (2023). What's in it for me? A mixed-methods study on teachers' value creation in an inter-institutional community on open educational resources in higher education. *Education and Information Technologies*, 28(5), 6049-6074. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11424-7>
- Bickmore, D. L., Gonzales, M. M., & Roberts, M. B. (2021). Exploring school leaders communities of practice and school improvement. *NASSP Bulletin*, 105(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/01926365211033937>
- Bouchamma, Y., April, D., & Basque, M. (2019). Principals' Leadership Practices in Guiding Professional Learning Communities to Institutionalization. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 47(1).
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brown, C., & Flood, J. (2020a). Conquering the professional learning network labyrinth: what is required from the networked school leader? *School Leadership & Management*, 40(2-3), 128-145. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731684>
- Brown, C., & Flood, J. (2020b). The three roles of school leaders in maximizing the impact of Professional Learning Networks: A case study from England. *International Journal of Educational Research*, 99, 101516. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101516>
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.

- Chapman, C. (2013). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational management administration & leadership*, 43(1), 46-60. <https://doi.org/10.1177/1741143213494883>
- Coenen, L., Schelfhout, W., & Hondeghem, A. (2021). Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Education sciences*, 11(9), 509. <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Heystek, J. (2023). Developing school leaders: Responses of school leaders to group reflective learning. *Professional development in Education*, 49(1), 135-149. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1766543>
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden.
- Dingyoudi, F., Strijbos, J.-W., & de Laat, M. F. (2019). Value creation: What matters most in Communities of Learning Practice in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 209-223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.006>
- Easton, L. B. (2016). Strategic accountability is key to making PLCs effective. *Phi delta kappan*, 98(4), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0031721716681776>
- Fey, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational management administration & leadership*, 43(5), 738-754. <https://doi.org/10.1177/1741143214535738>
- Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and changing*, 43(3/4), 223.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L.-y. (2017). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional development in Education*, 43(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading professional learning with impact, *School leadership & Management*, 39, 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1530892>
- Harris, A., & Jones, M. (2021). Exploring the leadership knowledge base: evidence, implications, and challenges for educational leadership in Wales. *School Leadership & Management*, 41(1-2), 41-53. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1789856>
- Hayesa, J., & Briggs, A. (2015). Leading together: Exploring contexts for collaboration [Journal Article]. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 30(2), 80-91. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.26542519798656>
- Heikkilä, T., & Gerlak, A. K. (2013). Building a Conceptual Approach to Collective Learning: Lessons for Public Policy Scholars. *Policy Studies Journal*, 41(3), 484-512. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/psj.12026>
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development : the impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>

- Hooge, E. H., Janssen, S. K., van Look, K., Moolenaar, N., & Slegers, P. (2015). *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit*. TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Hooge, E., van der Sluis, M., & Waslander, S. (2017). Krachtige koppels. Hoe de overheid zich kan verhouden tot autonome netwerken van scholen. In: Tilburg University, TIAS, Tilburg.
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2023). Differences and similarities in the development of Professional Learning Communities: A cross-case longitudinal study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42, 100740. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100740>
- Kasl, E., Marsick, V., & Dechant, K. (1997). Teams as Learners. A Research-Based Model of Team Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 227-246. <https://doi.org/10.1177/0021886397332010>
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation?
- LaPointe, M., & Davis, S. H. (2006). Effective Schools Require Effective Principals. *Leadership*, 36(1), 16.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: A replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K., & Scott, C. (2020). Elementary School Principals' Professional Learning: Current Status and Future Needs. *Learning Policy Institute*.
- Majchrzak, A., Jarvenpaa, S. L., & Bagherzadeh, M. (2015). A review of interorganizational collaboration dynamics. *Journal of Management*, 41(5), 1338-1360. <https://doi.org/10.1177/0149206314563399>
- Margalef, L., & Roblin, N. P. (2018). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. In *Teacher Learning Through Teacher Teams* (pp. 41-58). Routledge. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. Sage.
- Mortelmans, D. (2018). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 3, 120-124.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1). OECD Paris.

- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational research*, 64(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- Rekers-Mombarg, L., Maslowski, R., Visscher, A., Bosker, R., Ritzema, E., & van Geel, M. (2022). *Bekendheid, benutting en effectiviteit van professionaliseringsprikkels in het voortgezet onderwijs: Rapportage Deelstudie 2*.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Ritzema, L., Maslowski, R., Bosker, R., van Geel, M., Rekers-Mombarg, L., & Visscher, A. (2022). *Behorend bij de deelrapporten van NRO-onderzoek naar bestuurlijk vermogen en professionalisering in het vo*.
- Russell, J. L., Meredith, J., Childs, J., Stein, M. K., & Prine, D. W. (2015). Design in interorganizational networks to implement education reform: An analysis of state race to the top applications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 92-112. <http://dx.doi.org/10.3102/0162373714527341>
- Schelfhout, W. (2017). Toward data for development: A model on learning communities as a platform for growing data use. *Data Analytics Applications in Education*; Vanthienen, J., De Witte, K., Eds, 37-82.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Simkins, T., Coldwell, M., Close, P., & Morgan, A. (2009). Outcomes of In-school Leadership Development Work: A Study of Three NCSL Programmes. *Educational management administration & leadership*, 37(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/1741143208098163>
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The elementary school journal*, 114(1), 118-137. <https://doi.org/10.1086/671063>
- Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: The role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1221885>
- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2018). Leading by learning: Exploring the professional learning networks of instructional leaders. *Educational Media International*, 55(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484041>
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Fulmer, S. M., & Trucano, M. (2018). The development of professional learning communities and their teacher leaders: An activity systems analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 49-88. <https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1381962>
- Vaessen, M., Van Den Beemt, A., & De Laat, M. (2014). Networked Professional Learning: Relating

- the Formal and the Informal. *Frontline Learning Research*, 2(2), 56-71. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i2.g2>
- van Middelkoop, D., & Glastra, F. (2018). Naar een alternatieve benadering van studiesucces. In *Studiesucces in het hoger onderwijs: van rendement naar maatschappelijke relevantie* (pp. 265-274). Eburon.
- Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2022). Raamwerk voor de opvolging van professionalisering van schoolleiders.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2023). Scholengemeenschappen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/organisatie-enbeheer/scholengemeenschappen>.
- Wright, L., & da Costa, J. (2016). Rethinking Professional Development for School Leaders: Possibilities and Tensions. *EAF Journal*, 25(1). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00013.x>