

(kop)

Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview

(auteurs)

Emmy Vrieling

Antoine van den Beemt

Eric Besselink

Eline Seinhorst

Vrieling is verbonden aan het Welten-instituut van de Open Universiteit, Van den Beemt is verbonden aan Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven, Besselink en Seinhorst zijn verbonden aan Iselinge Hogeschool.

Reacties op dit artikel naar: emmy.vrieling@ou.nl

(lead)

In dit artikel worden de opzet en resultaten beschreven van een studie gericht op het faciliteren van sociaal leren in lerarengroepen. De auteurs laten zien hoe zij op basis van het dimensieraamwerk een interviewleidraad, het dimensie interview, hebben ontwikkeld en toegepast in de praktijk van enkele lerarengroepen binnen Iselinge Hogeschool. Uit de resultaten blijkt dat het dimensie interview een bruikbaar instrument is om de sociale configuratie van de groep in beeld te brengen wat kan leiden tot een positieve impuls voor de professionele ontwikkeling van de deelnemers.

(platte tekst)

Door ontwikkelingen in het onderwijsveld worden er andere eisen aan leraren en schoolorganisatie gesteld. De focus ligt steeds minder op het trainen van aanstaande leraren door het aanbieden van theoretische kennis en methoden of op formele bijscholingen van zittende leraren (Cochran-Smith, 2011), maar vindt veel vaker plaats op de werkplek. Dit leren is collectief van aard door interactie met collega's. Door deelname aan dergelijke professionele communities of informele leernetwerken wordt de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd (Little, 2003; Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005).

Configuraties van sociaal leren

Deze sociale aspecten van de professionele ontwikkeling van leraren zijn al veelvuldig onderzocht vanuit de verschillende invalshoeken van teamleren, communityleren en netwerkleren. Hierbij wordt teamleren gekarakteriseerd door de focus op formele taken in plaats van op kennis (Knapp, 2010). De community wordt gekenmerkt door een gezamenlijke interesse rond een bepaald thema (Wenger, Trayner, & De Laat, 2011). Het netwerklerenperspectief focust op de diversiteit aan sociale relaties tussen leraren, en kijkt naar het karakter en de sterkte van deze relaties (Hanraets, Hulsebosch, & De Laat, 2011). Hoewel de onderwijsliteratuur een duidelijk onderscheid maakt tussen deze drie perspectieven van sociaal leren, laat de dagelijkse praktijk in scholen zien dat lerarengroepen dynamisch zijn (Dron & Anderson, 2014) en dat de structuur kan veranderen, afhankelijk van de behoeften van de groepsleden. In bepaalde situaties of bij bepaalde activiteiten zal een groep meer aspecten tonen van een community; in andere situaties of contexten is een focus op een netwerk of team geschikter om de professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren (Schreurs et al, 2014). Wij zien daarom communities, teams en netwerken niet als te onderscheiden structuren, maar als configuraties van sociaal

Vrieling, E., Van den Beemt, A., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018). Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. *OnderwijsInnovatie*, 20(3).

leren, op basis waarvan groepsstructuren kunnen worden beschreven en geanalyseerd. Binnen deze sociale configuraties wordt voortdurend (op)nieuw onderhandeld op zoek naar vormen van legitimatie en realisatie (Wenger, 1998). Dit voortdurend onderhandelen over en bepalen van betekenis in sociale configuraties geeft het leerproces een zekere onvoorspelbaarheid.

Faciliteren van sociaal leren met het dimensieraamwerk

Alhoewel het leren binnen de sociale configuratie niet voorspelbaar is, kan het wel worden gefaciliteerd (Wenger, 1998). Om het leren van lerarengroepen zo goed mogelijk te ondersteunen, zochten Vrieling, Van den Beemt, en De Laat (2016) in een eerdere studie naar de dimensies van sociaal leren, waarmee de diversiteit van een groepsstructuur kan worden beschreven en geanalyseerd. Vanuit deze literatuurstudie over teamleren, communityleren en netwerklernen zijn vier dimensies met daarbinnen elf indicatoren van sociaal leren gedefinieerd (zie figuur 1). Deze indicatoren geven geen waardeoordeel over lerarengroepen, maar analyseren de positie van de groep. Men kan de indicatoren zien als 'schuifjes' waarmee men zelf de configuratie van het sociale leren kan bepalen en volgen. Kijkend naar de bestaande context en de sociale structuren die men reeds heeft ontwikkeld in de praktijk, kan iedere groep gekarakteriseerd worden op ieder schuifje. Ook kan het zo zijn dat de stand van de schuifjes in de loop van de tijd verandert, passend bij de doelen van de groep zodat de groep als het ware 'schuift' op de betreffende dimensie.

De eerste dimensie die kan worden onderscheiden binnen sociaal leren betreft de problemen waarmee de deelnemers worden geconfronteerd in hun dagelijkse praktijk (figuur 1, dimensie 1). Lerarengroepen kunnen werken aan urgente persoonlijke of organisatie-gerelateerde problemen (speciale gebeurtenissen), maar kunnen ook ontwikkelen in de richting van meer stabiele collectieve leergruppen die het sociaal leren integreren in hun dagelijkse praktijk. Wanneer lerarengroepen proactief op zoek gaan naar onderwerpen om hun kennis en vaardigheden te verbreden en/of te verdiepen in samenwerking met mensen met dezelfde gedeelde interesses, ontwikkelen tijdelijke leeractiviteiten zich in de richting van een meer permanente leerhouding.

De tweede dimensie van lerarengroepen betreft de mate van gedeeld domein en waardecreatie (figuur 1, dimensie 2). Met gedeeld domein doelen we op het 'wat' binnen de groep: een gezamenlijke onderneming zoals gedeeld en continu besproken door de leden van de groep. Hierbinnen kunnen groepen zich richten op het uitwisselen versus het verbreden en verdiepen van kennis en vaardigheden. Ook kunnen deelnemende groepsleden streven naar individuele of gezamenlijke doelen. Groepen die meer op elkaar afgestemd raken, bewegen steeds meer in dezelfde richting van gezamenlijke doelbepaling, leidend tot resultaten die door alle groepsleden worden gewaardeerd.

De derde dimensie, verbondenheid, kan worden gekarakteriseerd als de samenhang (het 'wie') van de groep: een wederzijds commitment dat leraren bindt in een sociale structuur. Binnen de groep kunnen de leden als een verzameling individuen (kennissen) werken aan een gezamenlijk doel, maar kan ook sprake zijn van een gedeelde identiteit. Soms laten de deelnemers langdurige sociale relaties zien (sterke verbindingen) die gekarakteriseerd kunnen worden als dichtbij, frequent, wederkerig en waardevol. De deelnemers ervaren

hierbij een sterk naar binnen gerichte focus die diepere kennisontwikkeling bevordert. Deze sterke verbindingen kunnen echter een externe, innovatieve focus van de groep in de weg staan. Externe gerichtheid van de groep vereist namelijk zwakke verbindingen die kunnen worden beschreven als op afstand, niet frequent en niet wederkerig. Deze bevindingen indiceren het belang voor lerengroepen om zowel interne als externe connecties na te streven voor professionele ontwikkeling. Een derde indicator binnen deze dimensie betreft de mate waarin de leden van de groep zichzelf zien als taakuitvoerders richting een bepaald doel of als kenniswerkers die innovatie nastreven.

De vierde en laatste dimensie, organisatie, begeeft zich op het terrein van het 'hoe' van de groep: de wijze waarop het leren van de groep wordt georganiseerd. Onderzoek benadrukt het belang van zelfgestuurd leren voor succesvolle resultaten (Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2010), waarbij de lerende actief het eigen leren kan plannen, monitoren, evalueren en bijstellen in een cyclisch proces. Hoewel zelfgestuurd leren meestal vanuit een individueel perspectief wordt belicht, laat bijvoorbeeld Beishuizen (2008) zien dat het ook binnen groepen belangrijk is activiteiten te ontplooiën om deelnemers te laten ontwikkelen van extern gestuurd naar zelfgestuurd leren. Een tweede indicator betreft het onderscheid tussen lokale en globale activiteiten. Lerengroepen ontwikkelen lokale kennis, bijvoorbeeld specifieke vakinhoudelijke kennis binnen een project, en meer globale kennis, bijvoorbeeld generieke kennis over succesfactoren van een project. Beide vormen van kennis zijn van belang voor de ontwikkeling van de groep. Een derde organisatie gerelateerde indicator betreft het onderscheid in hiërarchische en gelijkwaardige relaties. Het leren van groepen in een hiërarchische structuur kan spontaan leren in meer informele contexten belemmeren. Belangrijk is dat alle leden actief betrokken zijn en zich eigenaar voelen van het leerproces. Tenslotte zijn interacties essentieel voor het aanmoedigen van leerprocessen in de groep. Bij deze indicator wordt onderscheid gemaakt tussen groepen met gedeelde of niet gedeelde interactienormen.

Van dimensieraamwerk naar dimensie interview

Ondanks de bruikbaarheid van het dimensieraamwerk voor de facilitering van sociaal leren in lerengroepen, ontstond vanuit de praktijk de behoefte aan een verdere concretisering van het dimensieraamwerk. Vanuit die vraagstelling hebben wij ons in deze studie als doel gesteld een praktijkinstrument te ontwikkelen en te valideren waarmee lerengroepen de door hen ervaren kwaliteit en effectiviteit van de groep kunnen beschrijven en waar nodig aanpassen. Daarbij hebben we gekozen voor een interviewleidraad waarmee de ontwikkeling van de lerengroep door de tijd heen in kaart gebracht kon worden. Gedurende twee studiejaren volgden we respectievelijk één en vijf lerengroepen binnen Iselinge Hogeschool (pabo) bestaande uit basisschoolleerkrachten, pabostudenten en pabodocenten. Deze groepen werkten in gelijkwaardigheid aan concrete problemen uit de onderwijspraktijk voor hun professionele ontwikkeling. De groepen kwamen maandelijks bij elkaar en alle bijeenkomsten werden opgenomen als audiobestanden. De operationalisering en validering van het dimensieraamwerk naar een 'dimensie interview' omvatte de volgende stappen:

1. De indicatoren uit het dimensieraamwerk werden vertaald naar de praktijk op basis van analyses van de audiobestanden van de bijeenkomsten van de groep (eerste helft studiejaar 1).

2. Deze analyses waren richtinggevend voor een leidraad voor retrospectieve interviews over de dynamiek en ontwikkeling van de groep. Dit dimensie interview valt als instrument onder de biografische methode. Deze methode laat respondenten hun eigen verhaal vertellen, hetgeen her-vertellen en het veranderen van betekenis inhoudt (Bornat, 2008). Het dimensie interview bestond uit een aantal stappen. Eerst werd aan respondenten gevraagd de huidige manier van werken van de lerarengroep te benoemen: waar komt de groep samen, wie zijn erbij aanwezig, wordt er een agenda gemaakt? Daarna werd gevraagd om alle belangrijke mensen en hun rol in de lerarengroep te beschrijven. Vervolgens ordenden de respondenten alle voor hen belangrijke momenten van de lerarengroep, terugkijkend tot aan de start van het leernetwerk. Vanuit het beginpunt werd aan de respondenten gevraagd telkens te vertellen over de context, de gebeurtenissen, locatie, en belangrijke personen die de ontwikkeling van het leernetwerk beïnvloedden. Op deze manier organiseerden de respondenten gebeurtenissen en personen in een betekenisvol geheel en konden ze de gevolgen van handelingen door de tijd heen overzien (Bruner, 1986). Hoewel het biografisch interview een interventie is, laat het wel een actieve sturing door de respondent toe. Het interview stimuleert hiermee bewustzijn en reflectie en is het beginpunt voor verandering (Chase, 2005).
3. De interviews werden halverwege het eerste studiejaar retrospectief gehouden met twee pabodocenten, twee basisschoolleerkrachten en twee pabostudenten uit één lerarengroep.
4. Op basis van deze beschrijvingen, gecombineerd met de analyses van de audiobestanden (tweede helft studiejaar 1, eerste helft studiejaar 2) werd de leidraad bijgesteld en opnieuw (halverwege studiejaar 2) afgenomen bij vijf studenten (één student van iedere groep).
5. Om de validering te verbreden naar een andere setting, werd de leidraad halverwege het tweede studiejaar ook afgenomen bij vijf trekkers (basisschoolleerkrachten) van vijf verschillende lerarengroepen in één basisschool.
6. De analyses van de interviews in beide settings, samen met de analyses van de audiobijeenkomsten (tweede helft studiejaar 2) leidden tot de finale versie van het dimensie interview.
7. Op verschillende momenten in het bovengenoemde proces zijn de resultaten van de analyses teruggekoppeld met de groepen.

Resultaten

Deze zeven stappen hebben geresulteerd in het vertalen van de indicatoren naar een interviewleidraad zoals weergegeven in figuur 2. Bij de vraagstelling in de leidraad staat steeds tussen haakjes weergegeven welke dimensies en bijbehorende indicatoren van toepassing zijn. Om de groepen te duiden is gekozen voor de term leernetwerk omdat dit binnen de hogeschool de gangbare term was.

De resultaten van de retrospectieve interviews en de terugkoppeling ervan naar de lerarengroepen hebben laten zien dat het dimensie interview bruikbaar is om de ontwikkeling en kwaliteit van het leerproces in kaart te brengen vanuit de beoogde doelen van de groepsleden. Ter illustratie schetsen we onze bevindingen bij een van de groepen die zich richtte op het ontwikkelen van goed stelonderwijs (zie figuur 3). Voor alle dimensies brengen we de situatie in beeld zoals herleid vanuit de analyses van de interviews. Hierbij

lag de nadruk op het studentperspectief aangezien de groep daar vooral nieuwsgierig naar was.

Discussie

Sociaalwetenschappelijk onderzoek dat is gebaseerd op perceptie en terugblikken is altijd gekleurd. Echter, een perspectief zoals het dimensie interview maakt het mogelijk de perceptie te bespreken en aan te scherpen. De bevindingen vanuit de interviews bieden deelnemers aan lerarengroepen de mogelijkheid om zelf hun perceptie te bespreken en op basis van de 'diagnose' nieuwe ontwikkelingen te initiëren.

Gebleken is dat de leidraad bruikbaar is voor het in kaart brengen van de sociale configuratie van de groep. Ook kan, op basis van het beeld, het gesprek in de groep tot stand komen, mogelijk leidend tot het stellen van toekomstige procesdoelen. Met andere woorden: om lerarengroepen adequaat te kunnen ondersteunen op het sociale leerproces, kan door afname van de interviews worden bekeken hoe de deelnemers zich ontwikkelen vanuit de dimensies die binnen groepen te onderscheiden zijn. Van daaruit kunnen interventies worden ontwikkeld om de professionele ontwikkeling van leraren in groepen te stimuleren. Door het instrument met regelmaat in te zetten kan de groep als het ware een assessment uitvoeren richting huidige en gewenste stand van zaken en zich blijven ontwikkelen. Een nadeel van de afname en analyse van een kwalitatief instrument als het dimensie interview betreft de benodigde tijd en expertise. Om naast een kwalitatief instrument ook te kunnen beschikken over een kwantitatief instrument, zijn we bezig met het operationaliseren van het dimensieraamwerk in een gevalideerde (online) vragenlijst. Van grote waarde voor studenten was het werken aan de competentie 'samenwerking met collega's'. In de meeste pabocurricula is hiervoor weinig aandacht (Brouwer, 2013), maar door het aangaan van samenwerkingsrelaties tussen docenten, leerkrachten en studenten in de vorm van lerarengroepen worden reële mogelijkheden geboden om aan deze competentie te werken.

Literatuur

- Beishuizen, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193.
- Bornat, J. (2008). Biographical methods. In P. Alasuutari, L. Bickman, and J. Brannen (Eds). *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 344–356). London: Sage.
- Brouwer, P. (2013). *Collaboration in teacher teams*. Doctoral dissertation, Utrecht University, the Netherlands.
- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln (Eds). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 651-679). Thousand Oaks: Sage Publishing Inc.
- Cochran-Smith, M. (2011). Does learning to teach ever end? *Kappa Delta Pi Record*, 47, 22-24.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). Agoraphobia and the modern learner. *Journal of Interactive Media in Education*. Retrieved from <http://www.jime.open.ac.uk/jime/article/view/2014-03>

Vrieling, E., Van den Beemt, A., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018). Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. *OnderwijsInnovatie*, 20(3).

- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & de Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99.
- Hammerness, K., L. Darling-Hammond, & J. Bransford (with D. Berliner, M. Cochran-Smith, M. McDonald, and K. Zeichner) (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, and J. Bransford (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285-299.
- Little, J. W. 2003. Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Schreurs, B., Van den Beemt, A, Prinsen, F., Witthaus, G., Conole, G., & de Laat, M. (2014). An investigation into social learning activities by practitioners in open educational practices. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 1–20.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2010). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 141-150.
- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & de Laat, M. (2016). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 273-292.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Telling stories about the value of communities and networks: A toolkit*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Figuur 1. Dimensies en indicatoren van sociaal leren

1. Praktijk
<ul style="list-style-type: none"> - 1a. In welke mate richt de groep zich op speciale gebeurtenissen of worden de groepsactiviteiten in het dagelijkse werk geïntegreerd? - 1b. In welke mate laat de groep tijdelijke of permanente sociale activiteiten zien?
2. Domein en waardecreatie
<ul style="list-style-type: none"> - 2a. In welke mate richt de groep zich op het uitwisselen of verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden? - 2b. In welke mate ervaart de groep waardecreatie, individueel of gezamenlijk?
3. Verbondenheid
<ul style="list-style-type: none"> - 3a. In welke mate zien de deelnemers elkaar als kennissen of laten ze een gedeelde identiteit zien? - 3b. In welke mate laat de groep sterke of zwakke relaties zien? - 3c. In welke mate zien de deelnemers elkaar als taakuitvoerders of kenniswerkers?
4. Organisatie
<ul style="list-style-type: none"> - 4a. In welke mate wordt de groep extern aangestuurd of ligt de organisatie binnen de groep zelf? - 4b. In welke mate laat de groep lokale of globale activiteiten zien? - 4c. In welke mate laat de groep hiërarchische of gelijkwaardige relaties zien? - 4d. In welke mate laat de groep gedeelde of niet-gedeelde interactienormen zien?

Vrieling, E., Van den Beemt, A., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018). Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. *OnderwijsInnovatie*, 20(3).

Figuur 2. Interviewleidraad 'Opbrengsten van leernetwerken in kaart brengen'

Materialen: voicerecorder, post its, groot vel papier per geïnterviewde of white board, fotocamera, stift.

Tijdsduur: 60-75 minuten.

Instructie: Kennismaken, wijzen op audio-opname en anonimiteit.

1. Inleidende vragen

- 1.1. Van welk netwerk maakt u deel uit?
- 1.2. Hoe bent u bij dit netwerk betrokken geraakt?
- 1.3. Wanneer bent u erbij betrokken geraakt?
- 1.4. Is er sprake van verplichte of vrijwillige deelname? [*organisatie: externe versus zelfsturing*] Wat vindt u daarvan?
- 1.5. Uit hoeveel personen bestaat het netwerk? Wat vindt u daarvan?
- 1.6. Hoe vaak komen jullie bij elkaar? Wat vindt u daarvan?
- 1.7. Hoeveel tijd duurt een bijeenkomst gemiddeld? Wat vindt u daarvan?
- 1.8. Wat zijn volgens u de doelen van uw netwerk? [*praktijk – domein en waardecreatie*]
- 1.9. Doorvragen op de lange termijn en de korte termijn doelen. Bijvoorbeeld: Wanneer beoogt het netwerk het door u genoemde doel te hebben bereikt? Zijn er tussendoelen benoemd om tot dit einddoel te komen? Op welke manier komen de doelen in de bijeenkomsten van het netwerk terug? [*praktijk: tijdelijke versus permanente sociale activiteiten*]
- 1.10. Vragen welk doel (van de genoemde doelen) het meest belangrijk is volgens de geïnterviewde voor de kwaliteit van het netwerk (*praktijk – domein en waardecreatie*). En vanwaar deze keuze?

2. Netwerkagenda

Biografische benadering

In deze werkvorm wordt door middel van een tijdlijn in kaart gebracht wat de perceptie van de leraar is op de (uitvoering van de) verschillende thema's. Concreet betekent dit dat de uitgevoerde activiteiten op een tijdlijn met een mindmap worden weergegeven van 'start' via 'nu' naar de 'toekomst'.

Interviewer: We gaan de agenda van het netwerk proberen weer te geven op deze tijdlijn (teken een tijdlijn met links 'start', rechts van het midden 'nu' en rechts 'toekomst').

- 2.1 Wat is het hoofdthema van het netwerk? [boven de tijdlijn noteren]
- 2.2 Kunt u me vertellen en als mindmap/boomstructuur bij de tijdlijn weergegeven welke deelonderwerpen aan bod zijn gekomen vanaf de start van uw deelname aan het netwerk tot nu, en tot welke ideeën voor de toekomst dat al heeft geleid?

Bij enkele thema's/deelonderwerpen (naar keuze van de geïnterviewde) worden de volgende verdiepingvragen gesteld:

- 2.2.1 Wie waren er bij dit onderwerp betrokken? [*organisatie*]
- 2.2.2 Beschrijf zo concreet mogelijk een uitgevoerde activiteit binnen een bijeenkomst. Wat voor activiteiten en werkvormen vinden plaats? [*praktijk/organisatie*]
- 2.2.3 Op welke manier hangen de activiteiten met elkaar samen? (Is er een duidelijk verband tussen de activiteiten) [*praktijk: geïntegreerde versus niet geïntegreerde activiteiten*]
- 2.2.4 Op welke manier wordt de uitvoering van activiteiten bepaald? Door het netwerk zelf of door anderen? Hoe gaat dat dan? [*organisatie: extern versus zelfsturing*]
- 2.2.5 Op welke manier is volgens u overeenstemming bereikt over de uitwerking van de concrete opbrengsten van het netwerk? [*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*]
- 2.2.6 Hoeveel tijd en energie heeft u geïnvesteerd in dit thema? Was dat voldoende naar uw mening om tot verdieping te komen? Hoe wordt dat zichtbaar in de ontwikkelde producten of ideeën [*domein en waardecreatie: verbreding/verdieping*]
- 2.2.7 Heeft volgens u iedereen een even grote bijdrage geleverd bij de ontwikkeling van een gemeenschappelijk product? Zo niet, waren er bepaalde mensen die het trokken? [*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen - hiërarchie*]
- 2.2.8 Op welke manier worden producten of ideeën gedeeld? En met wie? [*domein en waardecreatie: uitwisseling*]

- 2.2.9 Welke opbrengst (kennis en/of producten) heeft het werken met het thema opgeleverd voor uw eigen praktijk? [*domein en waardecreatie*]
- 2.2.10 Op welke manier zijn de praktijkervaringen besproken binnen het netwerk? [*praktijk: geïntegreerde – niet geïntegreerde activiteiten*]
- 2.2.11 Doorvragen op de perceptie van de rol van feedback binnen het netwerk. Bijvoorbeeld: Is feedback een terugkerend onderdeel in bijeenkomsten? Op welke manier wordt feedback gevraagd en gegeven? Hoe belangrijk vindt u feedback?) [*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*]
- 2.2.12 Doorvragen op mate van kennisdeling binnen het netwerk. Bijvoorbeeld: hoeveel tijd investeert u in het netwerk buiten de bijeenkomsten om? Waar bestaan die activiteiten dan uit? Op welke wijze wordt gebruik gemaakt van een digitale leeromgeving? Vindt u het belangrijk dat er een digitale leeromgeving is? [*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*]
- 2.2.13 Hebt u het in uw netwerk over problemen specifiek voor uw school/netwerk, of over grotere thema's (zoals kwaliteit van het onderwijs in Nederland, hoe creëer je belangstelling voor bèta-onderwijs, etc.)? [*organisatie: lokaal versus globaal*]

3. Samenstelling netwerk

Om te meten wat de samenstelling van het netwerk is en wat de aard van de relaties is (sterk/zwak, wederkerig) wordt de techniek 'Netwerk In Beeld' gebruikt.

Interviewer:

- 3.1 Wie zijn er allemaal betrokken bij het netwerk? [post-its]
- 3.2 Hoe ziet u uw eigen rol binnen de groep?
 - Bijvoorbeeld actief, passief, voorzitter, innovator, conceptdenker, kritische luisteraar

Ik plak de post-it met uw naam erop hier in het midden (bijvoorbeeld in het midden van de tafel of een vel papier). De overige deelnemers mag u ergens 'om u heen' plakken. Netwerkliden waar u een sterk gevoel van verbondenheid mee hebt plaatst u dichtbij u, netwerkliden die verder van u af staan plaatst u verder weg.

De volgende vragen gaan verder in op het netwerk dat in beeld is gebracht:

- 3.3 Welke rol past bij welke deelnemer?
 - Wat maakt dat deze rollen van deelnemers een voor de groep waardevolle bijdrage leveren? (bijvoorbeeld brengen nieuwe ideeën in, zorgen voor juiste ICT voorzieningen, bedenken aantrekkelijke werkvormen, zitten voor) [*organisatie – domein en waardecreatie*] Welke rol hebt u gemist?
- 3.4 Zou u de relaties tussen u en de overige netwerkliden willen beschrijven? [*verbondenheid en organisatie: sterke versus zwakke relaties, wel of geen wederkerigheid, hiërarchie versus gelijkwaardigheid, wel of geen gevoel van veiligheid, wel of geen tolerantie van individuele verschillen in zienswijze*] Is de beschreven situatie passend bij uw wensen of zou u dit graag anders zien?
- Op welke manier wordt de groep aangestuurd
 - 3.5 Bijvoorbeeld: is er één iemand eindverantwoordelijk? [*organisatie: externe versus zelfsturing*]
 - 3.6 Is er een centraal bepaalde agenda [*organisatie: externe versus zelfsturing*]? Op welke manier komt de agenda tot stand? [*Domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*]

4. Identiteit van de groep

- 4.1 Treffen de leden van de netwerkgroep elkaar ook op informelere basis buiten de bijeenkomsten? [*verbondenheid: gedeelde versus niet gedeelde identiteit*]
 - Hoe gaat dit in zijn werk?
 - Wordt er binnen die informele context ook wel eens over de thematiek van de netwerkgroep gepraat?
 - Is de beschreven situatie passend bij uw wensen of zou u dit graag anders zien?
- 4.2 Worden er wel eens activiteiten georganiseerd ter vergroting van de verbondenheid van het netwerk? [*verbondenheid: gedeelde versus niet gedeelde identiteit*] Vindt u de beschreven situatie wenselijk?
- 4.3 Welk gevoel typeert het beste uw verbondenheid met het netwerk? [*verbondenheid: gedeelde versus niet gedeelde identiteit*]

- 4.4 Is het netwerk gericht op taken uitvoeren of op creëren en delen van kennis? [*verbondenheid: taakuitvoerders versus kenniswerkers*]

1.1 en 5.2 Kunt u voor uw netwerk minimaal 1 tip en 1 top beschrijven? 5.3 En in 1 kernwoord aangeven wat de groep het meest typeert?

Figuur 3. Bevindingen bij het ontwikkelen van goed stelonderwijs met de nadruk op het studentperspectief

- **Praktijk**
De doelen voor de korte en lange termijn zijn helder voor de betrokkenen. In het eerste studiejaar wil men de leerlijn ‘verhalen schrijven’ afronden. In het tweede studiejaar werkt men verder aan de onderwerpen ‘feedback geven’ en ‘het schrijven van argumentatieve teksten’. Als een paraplu boven dit alles hangt het thema ‘taalatelier’: een organisatievorm waarbij leerlingen zelfgestuurd teksten schrijven, hierop reflecteren met de leerkracht en medeleerlingen, en begeleiding en instructie van de leerkracht ontvangen. Alle activiteiten in de groep zijn gericht op het werken aan deze thema’s. Naast de integratie van de activiteiten in het basisonderwijs, is de integratie van de activiteiten in het pabocurriculum een van de overkoepelende doelen van de groep. Aan het laatste aspect is minder aandacht besteed.
- **Domein en waardecreatie**
De gekozen thema’s van de groep zijn bij de start van het studiejaar bepaald op basis van een brainstormronde met alle betrokkenen. Ook hebben de studenten bij de start en tussentijds gepresenteerd wat ze wilden onderzoeken en ontwerpen en wat de stand van zaken was met betrekking tot hun werkstuk. Alle ontwikkelde materialen zijn steeds op de basisscholen uitgetoetst en vervolgens aangepast. Waar de studenten in eerdere studiejaar nog vaak moesten zoeken naar aansluiting bij het centrale thema van de groep, is het nu gelukt deze aansluiting op een veel natuurlijker manier te laten verlopen. De gekozen onderzoeksvragen sluiten ook beter aan bij de gekozen groepsthema’s. Zo namen twee studenten de ontwikkelde materialen bij de leerlijn ‘verhalen’ als aanknopingspunt om onderzoek te doen naar het effect ervan.
Deelname aan de groep geeft de studenten houvast en een stok achter de deur waardoor “je meer tempo kunt maken”. Ook al verschillen de onderzoeksvragen, er wordt veel besproken en de studenten zijn minder op een eilandje bezig. Daarnaast maken studenten een werkstuk dat voortbouwt op eerdere uitkomsten van de lerarengroep zodat het geen herhaling van bestaande afstudeeronderzoeken wordt. Er zijn competenties ontwikkeld die anders niet ontwikkeld zouden zijn op het vlak van het samenwerken met collega’s. De studenten voelen zich nu zekerder voor wat betreft deze competentie, ook in andere samenwerkingssituaties in bijvoorbeeld hun opleidingsschool (*transfer*). Er is aandacht voor de ontwikkeling van een kwalitatief hoogwaardig product dat kan ontstaan door de aanwezigheid van veel expertise en een onderzoekende houding. Ook de studenten hebben, naast de groepsbijeenkomsten, in eigen tijd verder gewerkt aan het groepsproduct: “Je doet het samen. Je wilt ook een goede indruk achterlaten. Samen zijn we sterk” (zie ook de dimensie ‘verbondenheid’). Daarbij was voor alle groepsleden helder dat de studenten niet overvraagd mochten worden in verband met de prioritering die zij moesten geven aan hun afstudeerwerkstuk en andere werkzaamheden.
- **Verbondenheid**
De studenten hechten veel waarde aan deelname aan de groep voor de ontwikkeling van hun afstudeerwerkstuk. Vanuit het thema is er sprake van verbondenheid. Hierdoor ontwikkelen de deelnemers zich steeds meer van taakuitvoerders tot kenniswerkers. Voor de studenten ligt dit wat genuanceerder aangezien zij aan het einde van het studiejaar hun taken gereed moeten hebben en daardoor meer taakgericht zijn. Doordat je samen met anderen een product ontwerpt, dragen allen ook een steentje bij aan het afstudeerwerkstuk. Op die manier zijn ook de leerkrachten van de stageschool van het begin af aan betrokken bij de afstudeeropdracht. De verbindingen binnen de groep zijn sterk en daarnaast zijn er veel contacten met externe deskundigen (vooral via de docentvoorzitter).
- **Organisatie**
Ondanks het feit dat studenten vanuit de koppeling aan een bepaalde basisschool verplicht zijn aan de groep deel te nemen, voelt de deelname als vrijwillig. De bijeenkomsten worden door de docenten

aangestuurd. Vanuit de perceptie van de studenten is dit een logische gang van zaken en is er geen behoefte aan meer sturing door hen zelf. Zij zijn daar ook niet toe aangespoord. Tijdens de bijeenkomsten wordt er gezamenlijk overlegd waarbij iedereen inspraak heeft en feedback kan geven. Er is geen gevoel van hiërarchie. In subgroepen wordt er zelfgestuurd gewerkt aan de thema's 'verhalen schrijven' en 'feedback'. Er worden kaarten, voorbeeldteksten, instructiefilmpjes en feedbackinstrumenten ontwikkeld voor het basisonderwijs. De leerkrachten en studenten voeren de opdrachten uit in de basisschool en de ervaringen worden ingebracht bij de betrokken docenten. Alle deelnemers leveren een volwaardige inbreng. In de begeleiding van de studenten geven de docenten aanvullende suggesties voor literatuur, bewaken het proces, geven feedback en beoordelen het studentenwerk. Dit gebeurt zowel face-to-face als in de digitale omgeving. Er is sprake van peerfeedback, maar dan wordt het werk eerst door de docenten bekeken. Studenten geven aan dat ze onderling elkaar wel verder helpen, maar niet echt peerfeedback geven. Dat krijgen ze liever van de docent aangezien die ook de beoordelaar is.

- **Stand van de schuifjes**

Samenvattend blijkt uit de interviews dat de stand van het schuifje op de dimensie 'domein en waardecreatie' door de deelnemers als bevorderende factor voor het groepsproces wordt beschouwd. Er is veel aandacht voor de ontwikkeling van een kwalitatief hoogwaardig product met mogelijkheden voor feedback, inbedding van expertise (ook van buiten de groep) en het toewerken naar opbrengsten waaronder een boek. Als belemmerende factor wordt de geringe aandacht voor de verbondenheid van de groep benoemd. Door het gesprek hierover aan te gaan is de verbondenheid in de loop van het jaar vergroot door meer aandacht voor informele activiteiten zoals kennismakingsspelletjes aan het begin van de bijeenkomsten.