

MASTER'S THESIS

Psychologische Basisbehoeften van Pabostudenten in Blended Lerende Leraren Groepen Tijdens COVID-19.

De Vocht, Ann

Award date:
2022

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 29. Sep. 2022

Open Universiteit
www.ou.nl



**Psychologische Basisbehoeften van Pabostudenten in Blended Lerende Leraren Groepen
Tijdens COVID-19**

**Students' Basic Psychological Needs in Blended Teacher Learning Groups
During COVID-19**

Ann De Vocht

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: ann.de.vocht@telenet.be

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterthesis

Naam begeleider: Dr. Emmy Vrieling-Teunter

Woordenaantal: 10 988 woorden

Datum: 14 juli 2022

Samenvatting

Het deelnemen aan *Teacher Learning Groups* (TLGs; i.e., sociale configuraties waarin pabostudenten, leraren basisonderwijs en lerarenopleiders samen leren door middel van sociale interacties) kan de psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie, verbondenheid, en competentie) van pabostudenten vervullen waardoor hun kans op studiesucces verhoogt. Tijdens de COVID-19-pandemie werden pabo's verplicht TLG-bijeenkomsten te organiseren onder strikte isolatiemaatregelen. Afhankelijk van deze maatregelen moesten pabostudenten vaak op het laatste moment schakelen tussen contact- en afstandsonderwijs, waardoor de vervulling van de psychologische basisbehoeften van de pabostudenten mogelijk onder druk kwamen te staan. Door middel van een *convergent parallel mixed-methods pre- en posttest design* in vier pabo's verspreid binnen Nederland werd gezocht naar de relatie tussen ervaren sociale configuratie van TLGs en ervaren vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten ($n = 91$). De resultaten laten zien dat TLGs ten tijde van COVID-19 tegemoet kwamen aan de psychologische basisbehoeften van pabostudenten wanneer rekening werd gehouden met relevante succesfactoren: (a) stem doelen en praktijkopdrachten af op de gevolgen van de afwisseling tussen contact- en afstandsonderwijs; (b) handel resultaatgericht; (c) organiseer discussies over praktijkervaringen; (d) geef beoordelingskeuzes; (e) sta een flexibel studierooster toe en organiseer hierover discussies; (f) organiseer informele discussies; (g) stimuleer veiligheid, gelijkwaardigheid en verbondenheid; (h) bied emotionele steun; en (i) organiseer TLG-bijeenkomsten met de hele groep. De noodgedwongen afwisseling tussen contact- en afstandsonderwijs ten tijde van COVID-19 maakte dus duidelijk dat een blended vorm van TLGs tegemoet kan komen aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten en een volwaardige plaats verdient in curricula van pabo's.

Keywords: Teacher Learning Groups, sociale configuratie, psychologische

basisbehoeften, COVID-19, blended leren

Abstract

Participating in Teacher Learning Groups (TLGs; i.e., social configurations in which student teachers - henceforth: students - learn together with teacher trainers and teachers through social interactions) can enhance students' fulfilment of the basic psychological needs (i.e., autonomy, relatedness, and competence) and their chances of study success. During the COVID-19 pandemic, teacher training institutes were obliged to organize TLG meetings under strict isolation measures. Depending on these measures, students had to switch constantly between contact and distance learning, often last minute, which may have put the fulfilment of students' basic psychological needs under pressure. By means of a convergent parallel mixed-methods pre- and post-test design within four different primary teacher training institutes in the Netherlands, the relationship between social configurations and basic psychological needs of students in TLGs ($n = 91$) was examined. At times of COVID-19, TLGs met students' basic psychological needs when relevant success factors were taken into account: (a) align collective and individual goals and practical assignments to the consequences of the alternation between contact and distance learning; (b) act result oriented; (c) organize discussions about practical experiences; (d) provide assessment choices; (e) allow a flexible study schedule and organize discussions about it; (f) organize informal discussions; (g) encourage safety, equality and connectedness; (h) provide emotional support; and (i) organize TLG meetings with the entire group. The forced alternation between contact and distance learning at times of COVID-19 revealed that blended TLGs can enhance the fulfilment of students' basic psychological needs and deserve a full-fledged place in primary teacher training institutes' curricula.

Keywords: Teacher Learning Groups, social configuration, basic psychological needs, COVID-19, blended learning

Inhoud

Samenvatting	2
Abstract	4
Inhoud.....	5
1. Inleiding	8
1.1 Theoretisch Kader	9
1.1.1 Studiemotivatie en Psychologische Basisbehoeften.....	10
1.1.2 Sociaal Leren in TLGs.....	11
1.1.3 COVID-19 en TLGs	13
1.2 Huidige Studie	14
2. Methode.....	16
2.1 Ontwerp	16
2.2 Deelnemers	17
2.2.1 Pabostudenten in TLGs	17
2.2.2 Deelnemers Kwantitatieve Deel	18
2.2.3 Deelnemers Kwalitatieve Deel	18
2.3 Meetinstrumenten	19
2.3.1 Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst	19
2.3.2 Dimensies Sociaal Leren Interview	20
2.3.3 Psychologische Basisbehoeften Vragenlijst	20
2.3.4 Psychologische Basisbehoeften Interview	22
2.4 Procedure	23
2.5 Data-Analyse	24
2.5.1 Kwantitatieve Analyse.....	24

2.5.2 Kwalitatieve Analyse.....	25
3. Resultaten	25
3.1 Verschillen Sociale Configuratie.....	28
3.1.1 Praktijkintegratie	28
3.1.2 Langetermijnnoriëntatie en Doelen	29
3.1.3 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid	30
3.2 Verschillen Psychologische Basisbehoeften	31
3.2.1 Autonomie	31
3.2.2 Verbondenheid	32
3.2.3 Competentie.....	33
3.3 Samenhang Sociale Configuratie en Psychologische Basisbehoeften	34
3.3.1 Praktijkintegratie en Autonomie.....	35
3.3.2 Praktijkintegratie en Verbondenheid.....	36
3.3.3 Praktijkintegratie en Competentie	37
3.3.4 Langetermijnnoriëntatie en Doelen en Autonomie	37
3.3.5 Langetermijnnoriëntatie en Doelen en Verbondenheid.....	38
3.3.6 Langetermijnnoriëntatie en Doelen en Competentie.....	38
3.3.7 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Autonomie	39
3.3.8 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Verbondenheid.....	39
3.3.9 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Competentie.....	40
4. Discussie.....	41
4.1 Conclusie	41

4.2 Discussie.....	44
4.3 Beperkingen en Vervolgonderzoek	46
4.4 Onderwijsimplicaties	49
Referenties.....	51
Bijlagen	56
Bijlage A. Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst.....	56
Bijlage B. Dimensies Sociaal Leren Interview.....	57
Bijlage C. Psychologische Basisbehoeften Vragenlijst.....	63
Bijlage D. Psychologische Basisbehoeften Interview	64

Psychologische Basisbehoeften van Pabostudenten in Blended Lerende Leraren Groepen Tijdens COVID-19

1. Inleiding

Door toenemende psychische klachten van studenten in het hoger onderwijs staan studentenwelzijn en studiemotivatie tegenwoordig hoog op de agenda (Litjens & Ruijrok, 2019; Sociaal-Economische Raad, 2019). Gemotiveerde studenten die betrokken zijn bij hun studie, hebben een grote kans op studiesucces (Howard et al., 2021). Volgens Ryan en Deci (2020) is voor de motivatie van studenten een voldoende ervaren vervulling van de psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie, verbondenheid, en competentie) binnen de leeromgeving onmisbaar. Voor het vervullen van de ervaren psychologische basisbehoeften kan het faciliteren van kleinschalig onderwijs in de vorm van *Teacher Learning Groups* [Lerende Leraren Groepen] (TLGs) in lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's) effectief zijn. TLGs worden gedefinieerd als sociale configuraties waarin leraren basisonderwijs, lerarenopleiders en pabostudenten, soms aangevuld met onderzoekers en/of experts, samen leren door middel van sociale interacties (Doppenberg et al., 2012). De grondgedachte achter TLGs is dat er geleerd wordt in verbondenheid met anderen vanuit een autonome leerbehoefte waarbij de directe toepasbaarheid van de verworven kennis de competentie van alle deelnemers waaronder studenten vergroot (Vrieling-Teunter et al., 2022).

Door de abrupte uitbraak van COVID-19 in het voorjaar 2020 werden onderwijsinstellingen gedwongen tot strikte isolatiemaatregelen waardoor sociale afstand noodzakelijk is en academische activiteiten, zoals het werken in TLGs, verplaatst worden van fysieke klaslokalen naar blended leeromgevingen of afstandsonderwijs (Meeter et al., 2020). Doordat fysiek contact met medestudenten plaats moet maken voor blended of afstandsonderwijs, ervaren studenten in het hoger onderwijs minder vervulling van de

behoefte aan verbondenheid met hun medestudenten en hun instelling (Vermote et al., 2020). Bovendien wordt volgens Vermote et al. (2020) de ervaren ruimte voor de vervulling van de behoefte aan autonomie (e.g., het gevoel inspraak te krijgen bij zelfstudietaken) en competentie (e.g., het gevoel van structuur door duidelijkheid over de te kennen leerstof) bedreigd door de stroeve communicatie omwille van de fysieke afstandsmaatregelen ten tijde van COVID-19.

Het is niet eerder onderzocht hoe de sociale configuratie van TLGs samenhangt met de psychologische basisbehoeften van studenten wanneer sociale afstand noodzakelijk is zoals tijdens COVID-19. Daarom zijn studenten in TLGs op vier verschillende pabo's met een verscheidenheid aan organisatie (e.g., de samenstelling; zie Sectie 2.2.1) en daaraan gerelateerd de te verwachten verscheidenheid aan sociale configuratie, gedurende één studiejaar gevolgd ten tijde van COVID-19. Het doel van onderhavige exploratieve studie is het onderzoeken van de samenhang tussen ervaren sociale configuratie en ervaren psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19. Inzicht in deze samenhang kan leiden tot concrete aanbevelingen voor het faciliteren van TLGs ten tijde van COVID-19 (i.e., waar sociale afstand noodzakelijk is) om zo tegemoet te komen aan een voldoende ervaren vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs en studiesucces te optimaliseren. Het lijkt immers aannemelijk dat sociale afstand cruciaal blijft door de onvoorspelbaarheid van COVID-19 (De Rijksoverheid, 2021).

1.1 Theoretisch Kader

Dit deel schetst de huidige stand van zaken rondom de belangrijkste literatuur voor dit onderzoek. Om te begrijpen wat de samenhang is tussen ervaren Sociale Configuratie en ervaren Psychologische Basisbehoeften van pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19 wordt eerst ingegaan op studiemotivatie en de Psychologische Basisbehoeften vanuit de zelf-determinatietheorie (ZDT) (zie Sectie 1.1.1). Vervolgens wordt het sociaal leren in TLGs en

de relatie met Psychologische Basisbehoeften dieper verkend (zie Sectie 1.1.2). Ten slotte worden de gevolgen van de COVID-19-maatregelen voor de leeromgeving en de Psychologische Basisbehoeften van studenten besproken (zie Sectie 1.1.3). Dit mondt uit in de probleemstelling en de bijbehorende onderzoeksvragen.

1.1.1 Studiemotivatie en Psychologische Basisbehoeften

1.1.1.1 Zelf-Determinatie Theorie. Zelf-determinatie theorie (ZDT) is een motivatietheorie die inzichten biedt in motivatie in relatie tot leren (Kappe, 2017; Ryan & Deci, 2020). Volgens deze motivatietheorie is iedereen van nature nieuwsgierig naar het opdoen van kennis en kan de nieuwsgierigheid gevoed worden waardoor motivatie versterkt (van Nuland, 2011). Motivatie is het fysiologisch proces dat zorgt voor richting, kracht, en continuïteit van bepaald gedrag (Murphy & Alexander, 2000). In tegenstelling tot behavioristische benaderingen van gedrag die motivatie van buitenaf proberen te beïnvloeden, legt ZDT de nadruk op de interne drijfveren van mensen om te leren (Ryan & Deci, 2020).

1.1.1.2 Extrinsieke en Intrinsieke Motivatie. Binnen ZDT maken Ryan en Deci (2000) onderscheid tussen extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer studenten leren om andere redenen dan inherente voldoening zoals externe beloningen en sancties (Ryan & Deci, 2020). Intrinsieke motivatie treedt op wanneer studenten gemotiveerd zijn door de activiteit zelf en de positieve gevolgen die inherent verbonden zijn met het studeren: leren om te leren (Kappe, 2017). De meta-analyse van Taylor et al. (2014) wijst op een belangrijke rol van intrinsieke motivatie bij schoolprestaties. Wanneer intrinsieke motivatie toeneemt, presteren studenten beter (Ryan & Deci, 2020; Taylor et al., 2014).

1.1.1.3 Psychologische Basisbehoeften. Intrinsieke motivatie bij studenten kan versterkt worden door de onderliggende psychologische basisbehoeften te vervullen namelijk de behoefte aan autonomie, verbondenheid, en competentie (Deci & Ryan, 2000; Ryan &

Deci, 2020). Volgens Ryan en Deci (2020) betreft autonomie een gevoel van initiatief en eigenaarschap in iemands acties. De behoefte aan autonomie wordt vervuld wanneer studenten bijvoorbeeld zinvolle keuzemogelijkheden ervaren bij het uitvoeren van taken. Verbondenheid gaat over het gevoel van saamhorigheid en verbinding. Vervulling van de behoefte aan verbondenheid kan plaatsvinden wanneer studenten een authentieke, zorgzame, en ondersteunende omgeving ervaren (Zaccoletti et al., 2020). Competentie slaat op het gevoel van bekwaamheid, oftewel een gevoel dat iemand kan slagen en groeien (Ryan & Deci, 2020). De behoefte aan competentie wordt vervuld wanneer studenten ervaren dat ze effectieve resultaten kunnen bereiken door bijvoorbeeld positieve feedback of een duidelijke structuur (Ryan & Deci, 2020; Zaccoletti et al., 2020). Het is dus van belang een leeromgeving te creëren die inspelt op de voldoende ervaren vervulling van de psychologische basisbehoeften van studenten om intrinsieke motivatie te realiseren.

1.1.2 Sociaal Leren in TLGs

1.1.2.1 Sociaal Leren. Om intrinsieke motivatie in leeromgevingen te versterken, wordt de waarde van sociaal leren steeds meer erkend (de Laat, 2012). Reed et al. (2010) definiëren sociaal leren als een leerproces waarbij begripsverandering plaatsvindt door middel van sociale interacties gesitueerd binnen een brede sociale gemeenschap. Volgens Vrieling-Teunter et al. (2016) onderscheidt de literatuur drie basisvormen van sociaal leren namelijk community-leren, netwerklernen, en teamleren. Community-leren wordt gekenmerkt door een gezamenlijke interesse rond een bepaald thema, waardoor wederzijdse betrokkenheid en een gedeelde identiteit gecreëerd wordt rond een gemeenschappelijke leeragenda (Wenger et al., 2011). Netwerklernen richt zich op de diversiteit, de aard, en de sterkte van sociale relaties en de impact van deze relaties op het leren (Hanraets et al., 2011). Bij teamleren ligt de focus op samenwerken aan formele taken binnen een gemeenschappelijk doel (Van den Bossche & Nijs, 2021). In de praktijk ontwikkelen zich echter gemengde vormen van sociaal leren

(Vrieling-Teunter et al., 2016). Een voorbeeld van sociaal leren in de praktijk is het werken in kleinschalige TLGs (van Schaik et al., 2019), waarbij problemen en inzichten constructief gedeeld worden en nieuwe kennis gezamenlijk opgebouwd wordt door middel van dialoog en sociale interactie (Wenger et al., 2011).

1.1.2.2 TLGs en Psychologische Basisbehoeften. Vrieling-Teunter et al. (2022) deden onderzoek naar de relatie tussen de ervaren vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten en de sociale configuraties (i.e., sociale patronen van groepsconstellatie, gedrag, en denken) van TLGs. De sociale configuratie van TLGs kan in beeld gebracht worden door middel van het Dimensies van Sociaal Leren (DSL)-raamwerk (Vrieling-Teunter et al., 2016). Het DSL-raamwerk, gebaseerd op de eerder genoemde indeling van community-leren, netwerklernen, en teamleren (zie Sectie 1.1.2.1), onderscheidt drie dimensies: (a) praktijkintegratie (PI), (b) langetermijnonoriëntatie en doelen (LTOD), en (c) gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid (GIG; Vrieling-Teunter et al., 2020).

PI geeft de noodzaak weer van een relatie tussen de kennis die is gedeeld en gecreëerd in de TLGs en de dagelijkse activiteiten van de deelnemers (Vrieling-Teunter et al., 2022). Dit sluit aan bij de beroepsactiviteiten waar de groep zich op richt en de integratie van het geleerde in de praktijk (de Laat, 2012). Volgens Vrieling-Teunter et al. (2022) verwijst LTOD naar de activiteiten in de TLGs die gericht zijn op korte- en langetermijndoelen en die de sociale leerhouding van de deelnemers weerspiegelt. Deze houding stelt de deelnemers in staat een langetermijnperspectief te ontwikkelen met een focus op continu leren en innoveren. GIG refereert naar de manier waarop TLG-leden onderling afhankelijk en gelijkwaardig werken met een gedeeld doel en een verantwoordelijkheid voor collectief succes. Hierbij zijn gedeelde normen en waarden (Hargreaves & Fullan, 2012), vertrouwen (Hargreaves & Fullan, 2012; Nolan & Molla, 2017), veiligheid (Schipper, 2020), en wederkerigheid (Nolan & Molla, 2017) tussen de TLG-leden van belang.

Vrieling-Teunter et al. (2022) concluderen dat de sociale configuratie van TLGs samenhangt met de vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten. TLGs zijn waardevol voor bijvoorbeeld het maken van autonome keuzes in samenwerkingspartners (i.e., autonomie), het bieden van steun aan medestudenten in een vertrouwde sfeer (i.e., verbondenheid), en het creëren van nieuwe kennis vanuit theoretische en praktische perspectieven binnen een groep deelnemers met diverse professionele achtergronden (i.e., competentie).

1.1.3 COVID-19 en TLGs

TLG-leden nemen op regelmatige basis deel aan TLG-bijeenkomsten die fysiek worden georganiseerd (Vrieling-Teunter et al., 2022). Dit veranderde echter abrupt sinds het voorjaar 2020 omwille van COVID-19. COVID-19 is een besmettelijke luchtwegaandoening met een hoog dodental wereldwijd (Liguori & Winkler, 2020; Zhong et al., 2020). Om de verspreiding van COVID-19 tegen te gaan, worden fysieke afstandsmaatregelen opgelegd (Amir et al., 2020). Als gevolg van deze maatregelen stoppen verschillende scholen plots met het aanbieden van contactonderwijs en stappen over op afstandsonderwijs, terwijl andere scholen gedeeltelijk open blijven voor geselecteerde niveaus of overschakelen naar blended onderwijs (Meeter et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021). Volgens Bruder (1989) is afstandsonderwijs een vorm van onderwijs waarbij studenten en docenten, in tegenstelling tot contactonderwijs, fysiek van elkaar gescheiden zijn. Blended onderwijs combineert contactonderwijs met afstandsonderwijs (Müller & Mildemberger, 2021).

Afhankelijk van de COVID-19-maatregelen moeten scholen dus gedurende het schooljaar vaak op het laatste moment overschakelen van de ene vorm van onderwijs naar een andere vorm (Pokhrel & Chhetri, 2021). Deze veranderingen in het onderwijs ten gevolge van de COVID-19-maatregelen veroorzaken psychologische druk bij studenten (Cao et al., 2020; Chiu, 2021). Vermote et al. (2020) voerden onderzoek uit naar de studie-ervaringen bij

studenten tijdens COVID-19 in relatie tot de psychologische basisbehoeften. Uit dit onderzoek blijkt dat studenten tijdens afstands- of blended onderwijs een gevoel van opgelegde druk van buitenaf ondervinden door bijvoorbeeld een overbelasting aan verplichte zelfstudietaken zonder inspraak in de studieplanning (i.e., autonomie). Verder ervaren studenten afstand tussen hun medestudenten en de instelling door het isolement en het gebrek aan de mogelijkheid om fysiek samen te komen (i.e., verbondenheid). Ten slotte twijfelen studenten over de eigen effectiviteit omwille van de sociale afstand en de verminderde interactie waardoor het gevoel ontstaat leerstof meer zelfstandig te moeten doorlopen (i.e., competentie). Studenten geven aan minder gemotiveerd te zijn om zich in te zetten voor hun studie door de COVID-19-maatregelen.

1.2 Huidige Studie

Intrinsieke studiemotivatie wordt dus versterkt binnen leeromgevingen die het vervullen van de psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie, verbondenheid, en competentie) ondersteunen (Ryan & Deci, 2020). Pabostudenten ervaren een vervulling van de psychologische basisbehoeften in kleinschalige sociale leeromgevingen in de vorm van TLGs (Vrieling-Teunter et al., 2022). De sociale configuratie van TLGs (i.e., PI, LTOD, GIG; Vrieling-Teunter et al., 2020) wordt wellicht beïnvloed door COVID-19-maatregelen die TLGs verplichten om te schakelen tussen contact-, afstands-, of blended onderwijs. Studenten moeten zich bijgevolg voortdurend aanpassen aan de vorm waarin ze onderwijs krijgen, waardoor hun psychologische basisbehoeften mogelijk onder druk komen te staan (Vermote et al., 2020).

Het is echter onbekend hoe pabostudenten in TLGs tijdens COVID-19 de sociale configuratie en de psychologische basisbehoeften ervaren en hoe deze aan elkaar gerelateerd zijn. Inzicht in deze relatie kan leiden tot concrete aanbevelingen voor pabo's ten behoeve van het faciliteren van de sociale configuratie van TLGs ten tijde van COVID-19 (i.e., waar

sociale afstand noodzakelijk is) om zo tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs. Onderhavig exploratief onderzoek richt zich daarom op de relatie tussen ervaren sociale configuratie en ervaren psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19.

De volgende vragen zullen in deze studie beantwoord worden (zie Figuur 1):

Hoofdvraag (HV)

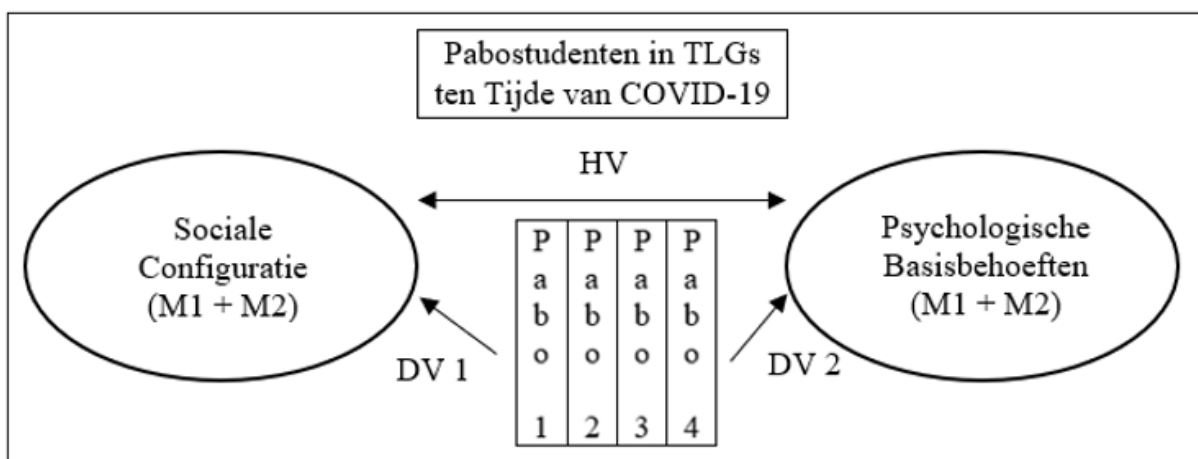
- Hoe hangen ervaren sociale configuratie en ervaren psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs per pabo samen ten tijde van COVID-19?

Deelvragen (DV)

- DV1: Welke verschillen in ervaren sociale configuratie van studenten zijn er tussen de vier pabo's?
- DV2: Welke verschillen in ervaren psychologische basisbehoeften van studenten zijn er tussen de vier pabo's?

Figuur 1

Het Conceptueel Model van de Onderzoeksvragen



Noot. De hoofdvraag (HV) in deze studie is het onderzoeken van de relatie tussen de sociale configuratie van *Teacher Learning Groups* (TLGs) en de psychologische basisbehoeften van

leraren basisonderwijs in opleiding (pabostudenten) ten tijde van COVID-19. Om deze HV te begrijpen, worden de verschillen in ervaren sociale configuratie (Deelvraag 1; DV1) en de verschillen in ervaren psychologische basisbehoeften (DV2) tussen vier lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's) vastgelegd op zowel de voormeting (M1) als de nameting (M2).

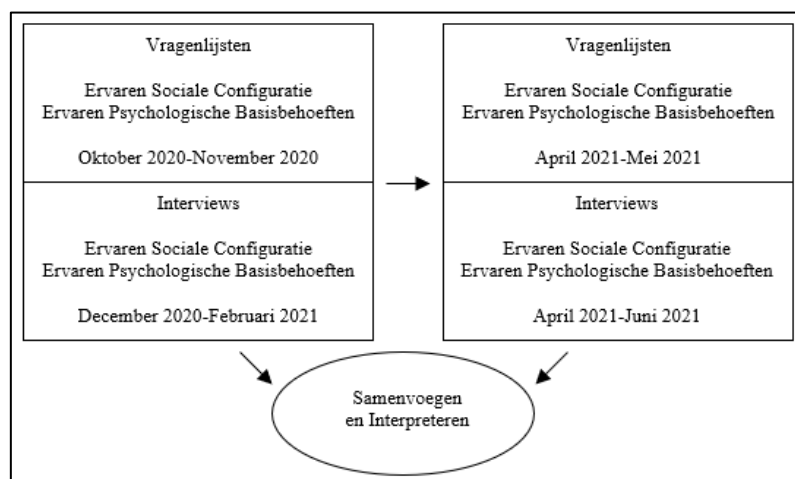
2. Methode

2.1 Ontwerp

Om een dieper begrip te verkrijgen van de onderzoeksvragen, werd gebruik gemaakt van een *convergent parallel mixed-methods pre- en posttest design* (Creswell, 2014; zie Figuur 2). De kwantitatieve data bestond uit vragenlijsten over ervaren Sociale Configuratie van TLGs en ervaren Psychologische Basisbehoeften van pabostudenten in TLGs. De kwalitatieve data bestond uit semigestructureerde interviews over ervaren Sociale Configuraties van TLGs en ervaren Psychologische Basisbehoeften van pabostudenten in TLGs. De ervaren Sociale Configuraties van TLGs en de ervaren Psychologische Basisbehoeften van pabostudenten in TLGs werden zowel bij aanvang (*pretest*; i.e., oktober 2020-februari 2021) als na één studiejaar (*posttest*; i.e., april 2021-juli 2021) vastgelegd.

Figuur 2

Convergent Parallel Mixed-Methods Pre- en Posttest Design



2.2 Deelnemers

2.2.1 Pabostudenten in TLGs

De deelnemende pabostudenten participeerden gedurende het academiejaar 2020-2021 aan TLG-bijeenkomsten die werden georganiseerd binnen vier pabo's in vier verschillende regio's in Nederland. De pabo's organiseerden de TLGs op verschillende wijze (zie Tabel 1) zoals het studiejaar van de student, de frequentie, duur en doelen van de bijeenkomsten, de vorm van onderwijs of de samenstelling. De samenstelling van TLGs was homogeen (enkel studenten) of heterogeen (pabostudenten, leraren basisonderwijs en lerarenopleiders, soms aangevuld met onderzoekers en/of experts).

Tabel 1

Organisatie van de TLGs van de Deelnemende Pabo's

	Pabo 1	Pabo 2	Pabo 3	Pabo 4
Studiejaar	Derde en vierde jaar	Vierde jaar	Eerste, tweede, en derde jaar	Vierde jaar
Student				
Frequentie	8 keer per jaar	12 keer per jaar	6 à 8 keer per jaar	20 keer per jaar
Bijeenkomsten				
Duur per Bijeenkomst	210 minuten	80 minuten	90 à 240 minuten	240 minuten
Doelen	Collectieve + Individuele doelen	Individuele doelen	Collectieve doelen	Individuele doelen
Vorm Onderwijs	Contactonderwijs met 1.50 m afstand <i>(September-november)</i>	Contactonderwijs met 1.50 m afstand <i>(September-november)</i>	Eenmalig deels contact- (student), deels afstandsonderwijs (externen); Afstandsonderwijs <i>(Januari-juni)</i>	Contactonderwijs met 1.50 m afstand <i>(September-november)</i>
	Sporadisch deels contact-, deels afstandsonderwijs (helpt van de klas); Regelmatig afstandsonderwijs <i>(December-april)</i>	Sporadisch deels contact-, deels afstandsonderwijs (helpt van de klas); Regelmatig afstandsonderwijs <i>(December-mei)</i>		Sporadisch deels contact-, deels afstandsonderwijs (keuze student); Regelmatig afstandsonderwijs <i>December-mei)</i>
	Contactonderwijs met 1.50 m afstand <i>(Mei)</i>			Contactonderwijs met 1.50 m afstand (keuze student) <i>(Juni)</i>
Samenstelling	Heterogeen	Homogeen	Heterogeen	Homogeen

Noot. TLGs = *Teacher Learning Groups*; Pabo = lerarenopleiding basisonderwijs.

2.2.2 Deelnemers Kwantitatieve Deel

Voor de kwantitatieve data werden pabostudenten geselecteerd op basis van *convenience sampling* (Creswell, 2014). Er werden 135 pabostudenten in TLGs benaderd voor deelname aan onderhavige studie. Aan het begin van het studiejaar beantwoordden 91 pabostudenten de kwantitatieve vragenlijsten. Dit was een antwoordpercentage van 67%. De pabostudenten zaten verdeeld over vier pabo's namelijk pabo 1 ($n = 54$), pabo 2 ($n = 22$), pabo 3 ($n = 11$), en pabo 4 ($n = 4$). Er waren 26% mannen, 68% vrouwen, en 6% ontbrekende gegevens geslacht. De leeftijd van de deelnemende pabostudenten varieerde tussen 16 en 20 jaar (41%), 21 en 25 jaar (52%), ouder dan 30 jaar (2%), en 6% ontbrekende gegevens leeftijdscategorie. Het merendeel van de pabostudenten volgde de voltijd reguliere opleiding (77%), 15% volgde de voltijd academische opleiding, 2% nam deel aan de deeltijd reguliere opleiding, en voor 6% ontbraken de gegevens over opleidingsvariant.

Aan het einde van het studiejaar participeerden 70 pabostudenten aan het kwantitatieve deel van het onderzoek. Dit was een antwoordpercentage van 52% en een uitval van 23% ten opzichte van de voormeting. De pabostudenten die deelnamen aan de nameting zaten verdeeld over vier pabo's namelijk pabo 1 ($n = 48$), pabo 2 ($n = 9$), pabo 3 ($n = 10$), en pabo 4 ($n = 3$). Er waren 26% mannen en 74% vrouwen. De leeftijd van de deelnemende pabostudenten varieerde tussen 16 en 20 jaar (49%), 21 en 25 jaar (47%), 26-30 jaar (1%), en ouder dan 30 jaar (3%). De pabostudenten volgden overwegend de voltijd reguliere opleiding (77%), 17% nam deel aan de voltijd academische opleiding, 3% volgde de deeltijd reguliere opleiding, en er waren 3% ontbrekende gegevens opleidingsvariant.

2.2.3 Deelnemers Kwalitatieve Deel

Voor het verzamelen van de kwalitatieve data werden de pabostudenten doelbewust geselecteerd voor semigestructureerde interviews op basis van *typical sampling* (Creswell, 2014). Door *typical sampling* kunnen de pabostudenten de typische (*typical*) perspectieven en

de gedetailleerde context van de TLGs op de vier separate pabo's weergeven. Veertien pabostudenten namen zowel aan het begin als aan het einde van het studiejaar deel aan de semigestructureerde interviews. De pabostudenten waren verdeeld over de vier pabo's namelijk pabo 1 ($n = 5$), pabo 2 ($n = 3$), pabo 3 ($n = 3$), en pabo 4 ($n = 3$).

2.3 Meetinstrumenten

2.3.1 Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst

De ervaren Sociale Configuratie werd kwantitatief gemeten met de Dimensies voor Sociaal Leren Vragenlijst (DSL_V; Vrieling-Teunter et al., 2020; zie Bijlage A). Deze gevalideerde vragenlijst is een zelfrapportage-instrument om de ervaren Sociale Configuratie van TLGs in beeld te brengen (Vrieling-Teunter et al., 2022). De vragen zijn gebaseerd op de drie dimensies van sociaal leren namelijk: (a) PI, (b) LTOD, en (c) GIG (Vrieling-Teunter et al., 2020). Tabel 2 bevat het aantal items per schaal, een voorbeeldvraag van elke dimensie van de ervaren Sociale Configuratie, en de betrouwbaarheid van de schalen op de voormeting en de nameting. Rekening houdend met het aantal items binnen elke schaal was de homogeniteit hoog genoeg ($\alpha \geq .70$) (Field, 2018) voor betrouwbare schalen. De pabostudenten scoorden de vragen op een vierpuntslikertschaal die liep van 'Helemaal mee oneens' tot 'Helemaal mee eens'. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer vijf minuten en werd afgenomen via een online applicatie.

Tabel 2

Betrouwbaarheid en Aantal Items van de Kwantitatieve Meting van Ervaren Sociale Configuratie via de Schalen Praktijkintegratie, Langetermijnnoriëntatie en Doelen, en Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid

Schaal	Aantal items	Voorbeeldvraag	Cronbach's alpha	
			M1	M2
Praktijkintegratie	5	In hoeverre is er sprake van bespreking van praktijkervaringen met door het netwerk ontwikkeld materiaal?	.78	.85
Langetermijnnoriëntatie en doelen	3	In hoeverre is er sprake van gesprekken over korte- en langetermijngroepsdoelen?	.91	.92
Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid	5	In hoeverre is er sprake van wederkerige relaties tussen de groepsleden?	.86	.90

Noot. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar.

2.3.2 Dimensies Sociaal Leren Interview

Kwalitatief werd de ervaren Sociale Configuratie gemeten met een biografisch interview dat ontwikkeld werd op basis van het Dimensies voor Sociaal Leren Interview (DSLII) van Vrieling-Teunter et al. (2018) en de DSLV van Vrieling-Teunter et al. (2020; zie Bijlage B). Een biografisch interview is een vorm van narratief onderzoek (Nurse & O'Neill, 2018) waarbij de pabostudenten gevraagd werd te reflecteren over de ervaren Sociale Configuratie, de dynamiek, de ontwikkelingen, en hun toekomstperspectieven binnen de TLGs. Het biografisch interview werd uitgebreid met vragen over de beïnvloeding van COVID-19 (Vermote et al., 2020) op de ervaren Sociale Configuratie van TLGs. Het interview duurde ongeveer 45 minuten en werd afgenomen via *Microsoft Teams*.

2.3.3 Psychologische Basisbehoeften Vragenlijst

De ervaren Psychologische Basisbehoeften werden kwantitatief gemeten met de *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scales* (BPNSFS; Chen et al., 2015). De

BPNSFS is een gevalideerd zelfrapportage-instrument waarmee de drie Psychologische Basisbehoeften worden gemeten te weten: (a) Autonomie, (b) Verbondenheid, en (c) Competentie. De BPNSFS werd aangepast naar de Psychologische Basisbehoeften Vragenlijst (PBV; zie Bijlage C). Zo werd bijvoorbeeld de originele vraag ‘Ik heb een warm gevoel bij mensen waarmee ik tijd doorbreng’ vervangen door de vraag ‘Ik heb een warm gevoel bij de mensen in mijn netwerk’. Tabel 3 bevat het aantal items per schaal, een voorbeeldvraag van elk aspect van de ervaren Psychologische Basisbehoeften, en de betrouwbaarheid van de schalen op de voormeting en de nameting. Rekening houdend met het aantal items binnen de schaal was de interne consistentie van de schaal Autonomie zowel op de voor- als op de nameting onvoldoende hoog ($\alpha < .70$) (Field, 2018) voor een betrouwbare schaal. De schaal werd behouden opdat elk aspect van ervaren Psychologische Basisbehoeften meegenomen kon worden in onderhavig onderzoek. De interne consistentie van de overige schalen van PBV (i.e., Verbondenheid en Competentie) waren zowel op de voor- als op de nameting voldoende hoog ($\alpha \geq .70$) (Field, 2018) voor betrouwbare schalen rekening houdend met het aantal items. De items werden beoordeeld op een vierpuntslikertschaal die liep van ‘Helemaal mee oneens’ tot ‘Helemaal mee eens’. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer vijf minuten en werd afgenomen via een online applicatie.

Tabel 3

Betrouwbaarheid en Aantal Items van de Kwantitatieve Meting van Ervaren Psychologische Basisbehoeften via de Schalen Autonomie, Verbondenheid, en Competentie

Schaal	Aantal items	Voorbeeldvraag	Cronbach's alpha	
			M1	M2
Autonomie	4	In mijn netwerk heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem.	.45	.55
Verbondenheid	7	Ik geef om de mensen in mijn netwerk.	.80	.84
Competentie	6	In mijn netwerk voel ik me in staat om mijn doelen te bereiken.	.80	.87

Noot. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar.

2.3.4 Psychologische Basisbehoeften Interview

Kwalitatief werden de ervaren Psychologische Basisbehoeften gemeten met het semigestructureerd Motivatie Interview van Jansen in de Wal (2016). Het semigestructureerd interview bevatte open kernvragen per schaal van de Psychologische Basisbehoeften en suggestievragen om door te vragen om zo de perspectieven van de pabostudenten per pabo vast te leggen. Voor het doel van dit onderzoek werd het originele semigestructureerd interview aangepast naar het Psychologische Basisbehoeften Interview (PBI; zie Bijlage D). Vragen die focusten op Autonomie, Verbondenheid, en Competentie bleven behouden. Het interview werd aangevuld met vragen rond de invloed van COVID-19 op leren (Vermote et al., 2020) in TLGs. Er werd ook dieper ingegaan op de voldoende of onvoldoende ervaren vervulling van de Psychologische Basisbehoeften (Chen et al., 2015) en de motivatie van pabostudenten in TLGs (Vrieling-Teunter et al., 2022). Het interview duurde ongeveer 45 minuten en werd afgenomen via *Microsoft Teams*.

2.4 Procedure

Dit thesisonderzoek situeerde zich binnen een Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) dat ethisch werd goedgekeurd door de cETO commissie van de Open Universiteit onder het nummer U2019/03249/HVM. In overeenstemming met de ethische normen namen de pabostudenten uit deze studie geïnformeerd en vrijwillig deel. Hiervoor ontvingen de pabostudenten een informatiebrief over het onderzoek via de lokale NRO-projectleiders op de eigen pabo tijdens de eerste TLG-bijeenkomst van het academiejaar. Via een *active informed consent* gaven de pabostudenten toestemming voor deelname aan het onderzoek. Op elk moment kon deelname stopgezet worden zonder consequenties of opgave van reden.

Voor het verzamelen van de kwantitatieve data werden alle pabostudenten uitgenodigd voor het invullen van de vragenlijsten (i.e., DSLV en PBV). Om een hoog responspercentage aan te moedigen, kregen de pabostudenten de gelegenheid de vragenlijsten tijdens de TLG-bijeenkomsten in te vullen. Pabostudenten die de vragenlijsten niet invulden, ontvingen na twee weken een herinnering via de online applicatie. Pabostudenten die opnieuw niet reageerden, ontvingen een laatste keer een herinnering na nog eens twee weken.

Voor het verzamelen van de kwalitatieve data werden de pabostudenten uitgenodigd om deel te nemen aan een semigestructureerd interview (DSLII of PBI) door de NRO-projectleiders op de eigen pabo. Het inzetten van lokale NRO-projectleiders verhoogde het responspercentage voor deelname aan interviews. De interviews werden opgenomen met een voicerecorder en nadien woordelijk getranscribeerd. Alle kwantitatieve en kwalitatieve data werd geanonimiseerd, geanalyseerd, en in *Full Disclosure* bewaard op SURFdrive, een opslagdienst voor onderwijs en onderzoek die voldoet aan de Europese privacywetgeving.

2.5 Data-Analyse

2.5.1 Kwantitatieve Analyse

De kwantitatieve analyses werden uitgevoerd via IBM SPSS 27. Er werd non-parametrisch getest omwille van de afwijking op de normaalverdeling van de data (Field, 2018) voor DSLV en PBV wat een gevolg kon zijn van het kleine aantal respondenten (zie Sectie 2.2.2).

2.5.1.1 Verschillen in Sociale Configuratie en Psychologische Basisbehoeften

Tussen Pabo's. Om de verschillen tussen de vier pabo's op de drie dimensies van Sociale Configuratie (DV1) en de drie aspecten van Psychologische Basisbehoeften (DV2) te analyseren, werd een Kruskal–Wallis test uitgevoerd op zowel de voor- als de nameting. Voor de berekening van het significantieniveau van de Kruskal-Wallis test werd gekozen voor de Monte Carlo methode (Field, 2018) aangezien de aanname van de gelijke verdelingsvorm van de data (Allen et al., 2014) tussen de vier pabo's geschonden werd op zowel de voor- als de nameting voor Sociale Configuratie en Psychologische Basisbehoeften. Om te detecteren welke pabo's significant verschilden, werd een vervolganalyse uitgevoerd op basis van *Pairwise Comparison* met een Bonferroni gecorrigeerd alfaniveau.

2.5.1.2 Samenhang tussen Sociale Configuratie en Psychologische Basisbehoeften

per Pabo. Om per pabo inzicht te krijgen in de samenhang (i.e., richting en kracht) tussen de drie dimensies voor Sociale Configuratie en de drie aspecten van Psychologische Basisbehoeften ten tijde van COVID-19, werden per pabo correlatieanalyses uitgevoerd op de voor- en de nameting. Er werd gekozen voor Kendall's Tau-b testen omwille van de kleine dataset (zie Sectie 2.2.2) met een groot aantal gelijke rangen (vierpuntslikertschaal). Aan de methodologische aannames voor Kendall's Tau-b (i.e., onafhankelijkheid van de participanten en de schaal van de variabele is minimaal ordinaal; Allen et al., 2014) werd voldaan. Er werd tweezijdig getest aangezien de theorie geen richting in samenhang voorspelt (zie Sectie

1.1.2.2). Om de kracht van de samenhang uit te drukken, werd gebruik gemaakt van de interpretatie van associatiewaarden volgens Schriemer (2021).

2.5.2 Kwalitatieve Analyse

De kwalitatieve analyse werd uitgevoerd via ATLAS.ti 9.0. Het coderingsschema werd deductief gegenereerd vanuit de literatuur (Geisler & Swarts, 2019) voor beide variabelen (i.e., Sociale Configuratie en Psychologische Basisbehoeften). Twee codeerders codeerden 10 % van de kwalitatieve data onafhankelijk van elkaar om de interbeoordelaarsovereenkomst te berekenen (O'Connor & Joffe, 2020). Een voldoende hoge betrouwbaarheid van de interbeoordelaarsovereenkomst ($\alpha < .67$) (Krippendorff, 2018) werd bekomen (Sociale Configuratie: $\alpha = .70$, Psychologische Basisbehoeften: $\alpha = .70$). Vervolgens werd de overige data gecodeerd door één codeerder.

3. Resultaten

Om de samenhang tussen ervaren Sociale Configuratie en ervaren Psychologische Basisbehoeften van pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19 te beschrijven (HV; zie Sectie 3.3), worden eerst de verschillen in ervaren Sociale Configuratie van studenten in TLGs in de vier verschillende pabo's besproken (DV1; zie Sectie 3.1). Daarna wordt ingegaan op de verschillen in ervaren Psychologische Basisbehoeften tussen de pabo's (DV2; zie Sectie 3.2). De drie dimensies van Sociale Configuratie en de drie aspecten van Psychologische Basisbehoeften worden per meetmoment weergegeven, waarbij de resultaten van de kwantitatieve en kwalitatieve analyse worden samengebracht. Om een volledig beeld te schetsen van de verschillen in ervaren Sociale Configuratie (zie Tabel 4) en ervaren Psychologische Basisbehoeften (zie Tabel 5) wordt per pabo een beknopt overzicht gepresenteerd. Om de verschillen tussen de vier pabo's ten tijde van COVID-19 beter te

begrijpen, wordt telkens dieper ingegaan op de uitspraken van pabostudenten die gerelateerd kunnen worden aan COVID-19-maatregelen.

Tabel 4

Ervaren Sociale Configuratie in de Vier Verschillende Pabo's

	Pabo 1		Pabo 2		Pabo 3		Pabo 4	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Praktijkintegratie								
Bespreken van stage-ervaringen		+	+	+			+	
		(n = 1)	(n = 7)	(n = 2)			(n = 1)	
Integratie van ontwikkelde materialen in de stagepraktijk				+			+	+
				(n = 3)			(n = 2)	(n = 2)
Aanpassingen aan materialen voor stagepraktijk na feedback of discussie	+	+		+			+	
	(n = 1)	(n = 1)		(n = 2)			n = 4	
Toepassen van kennis gecreëerd in TLGs tijdens opdrachten voor opleiding	+	+		+	+	+		+
	(n = 4)	(n = 4)		(n = 3)	(n = 1)	(n = 3)		(n = 1)
Toepassen van kennis gecreëerd in TLGs tijdens de stagepraktijk	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n = 4)	(n = 4)	(n = 3)	(n = 1)	(n = 2)	(n = 1)	(n = 3)	(n = 1)
Vooraf nadenken over gevolgen COVID-19-maatregelen voor praktijk	+							
	(n = 1)							
Bespreken praktijkervaringen via ICT tijdens afstandsonderwijs		+						
		(n = 1)						
Praktijkonderzoek volgens planning ten tijde van COVID-19					-	-	-	
					(n = 1)	(n = 3)	(n = 2)	
Uitwisselen praktijkervaringen tijdens afstandsonderwijs								-
								(n = 1)
Langetermijneriëntatie en doelen								
Beschrijven van collectieve doelen	+	+			+			
	(n = 3)	(n = 2)			(n = 6)			
Beschrijven van individuele doelen	+		+				+	+
	(n = 5)		(n = 5)				(n = 1)	(n = 2)
Gesprekken over de doelen binnen de TLG	+	+		+				
	(n = 3)	(n = 2)		(n = 1)				
Relatie tussen de TLG-activiteiten en de collectieve en/of individuele doelen	+	+	+		+	+	+	
	(n = 5)	(n = 6)	(n = 4)		(n = 4)	(n = 7)	(n = 1)	
Doelen afstemmen op COVID-19-maatregelen	+		+		-			
	(n = 1)		(n = 1)		(n = 1)			
Doelen in de diepte uitwerken door COVID-19-maatregelen		+		-		-		
		(n = 1)		(n = 3)		(n = 3)		
Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid								
Wederkerige relaties	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n = 12)	(n = 7)	(n = 3)	(n = 6)	(n = 1)	(n = 3)	(n = 7)	(n = 3)
Gevoel bij de groep te horen	+	+	+	+		+		
	(n = 4)	(n = 1)	(n = 1)	(n = 1)		(n = 1)		
Sfeer van gelijkwaardigheid	+	+	+	+		+	+	+
	(n = 13)	(n = 10)	(n = 5)	(n = 2)		(n = 3)	(n = 2)	(n = 1)
Sfeer van veiligheid	+	+	+	+	+	+		+
	(n = 5)	(n = 4)	(n = 2)	(n = 2)	(n = 2)	(n = 1)		(n = 1)
Sfeer van veiligheid door contactonderwijs	+		+					
	(n = 3)		(n = 1)					
Sfeer van gelijkwaardigheid door contactonderwijs		+						+
		(n = 3)						(n = 1)
Informele gesprekken tijdens afstandsonderwijs						+		
						(n = 1)		
Collectieve verantwoordelijkheid					-		-	
					(n = 1)		(n = 1)	

Noot. + = positieve ervaring; - = negatieve ervaring; leeg vak = geen ervaring. Pabo = lerarenopleiding basisonderwijs. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar; n = aantal relevante citaten.

Tabel 5

Ervaren Vervulling van de Psychologische Basisbehoeften in de Vier Verschillende Pabo's

	Pabo 1		Pabo 2		Pabo 3		Pabo 4	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Autonomie								
Nemen van initiatief	+	+		+	+		+	+
	(n = 3)	(n = 2)		(n = 1)	(n = 2)		(n = 1)	(n = 1)
Eigenaarschap over TLG-activiteiten	+	+				+	+	+
	(n = 2)	(n = 2)				(n = 3)	(n = 1)	(n = 3)
Inhoudelijke keuzevrijheid	+	+	+	+	+		+	+
	(n = 10)	(n = 3)	(n = 4)	(n = 2)	(n = 6)		(n = 10)	(n = 4)
Keuzevrijheid in samenwerkingspartners		+	+		+		+	
		(n = 2)	(n = 1)		(n = 1)		(n = 1)	
Vrijwillig opnemen van taken	+	+						+
	(n = 1)	(n = 1)						(n = 1)
Keuzevrijheid studieplanning tijdens afstandsonderwijs	+							
	(n = 1)							
Keuzevrijheid beoordelingsvoorwaarden door COVID-19-maatregelen				+		-		
				(n = 1)		(n = 5)		
Verbondenheid								
Gevoel van saamhorigheid	+	+		+	+	+	+	+
	(n = 8)	(n = 3)		(n = 2)	(n = 1)	(n = 1)	(n = 3)	(n = 2)
Inhoudelijke ondersteuning	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n = 7)	(n = 11)	(n = 3)	(n = 9)	(n = 2)	(n = 4)	(n = 9)	(n = 2)
Emotionele ondersteuning	+		-	+	+			
	(n = 2)		(n = 2)	(n = 1)	(n = 1)			
Graag samen leren	+	+		+				
	(n = 6)	(n = 5)		(n = 1)				
Geven om de ander	+			+		+		
	(n = 3)			(n = 1)		(n = 1)		
Gevoel van verbondenheid door contactonderwijs			+				+	+
			(n = 2)				(n = 1)	(n = 1)
Gevoel van verbondenheid door volledig afstandsonderwijs in plaats van deels fysiek deels online		+						
		(n = 1)						
Emotionele ondersteuning tijdens afstandsonderwijs				+				
				(n = 1)				
Verwachting: gevoel van verbondenheid tijdens afstandsonderwijs mits online communicatiemogelijkheden					+			
					(n = 1)			
Competentie								
Bekwaamheidsgevoel voor opdrachten voor de opleiding	+	+	+	+	+		+	+
	(n = 6)	(n = 10)	(n = 4)	(n = 3)	(n = 2)		(n = 2)	(n = 1)
Bekwaamheidsgevoel voor stage-opdrachten							+	
							(n = 1)	
Bekwaamheidsgevoel omtrent sociale vaardigheden				+			+	+
				(n = 1)			(n = 1)	(n = 1)
Bereiken van resultaten	+	+	+	+	+		+	+
	(n = 3)	(n = 5)	(n = 2)	(n = 4)	(n = 1)		(n = 2)	(n = 1)
Bereiken van doelen	+		+		+			
	(n = 1)		(n = 2)		(n = 1)			
Ontvangen van positieve feedback		+			+		+	+
		(n = 1)			(n = 1)		(n = 1)	(n = 1)
Duidelijke structuur	+			+				
	(n = 1)			(n = 4)				
Bereiken van resultaten tijdens afstandsonderwijs		+				-		+
		(n = 3)				(n = 7)		(n = 1)
Bespreken studieplanning na aanpassing door COVID-19-maatregelen				+				
				(n = 1)				

Noot. + = positieve ervaring; - = negatieve ervaring; leeg vak = geen vermelde ervaring. Pabo = lerarenopleiding basisonderwijs. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar; n = aantal relevante citaten.

3.1 Verschillen Sociale Configuratie

Zowel op de voor- als op de nameting werd in alle pabo's Sociale Configuratie binnen de TLGs ervaren. De pabostudenten gaven positieve (+), negatieve (-), of geen (leeg vak) ervaringen weer (zie Tabel 4).

3.1.1 Praktijkintegratie

3.1.1.1 Praktijkintegratie Begin Studiejaar. Aan het begin van het studiejaar waren er geen significante verschillen tussen de vier pabo's op PI, $H(3) = 1.97$, $p = .590$, 99% BI [0.58, 0.60]. Ook tijdens de interviews rapporteerden de studenten uit alle pabo's PI te ervaren (zie Tabel 4). Over PI in relatie tot COVID-19-maatregelen deden enkel de studenten uit de pabo's 1, 3, en 4 uitspraken. Hierin was wel een verschil op te merken tussen de verschillende pabo's. De studenten uit pabo 1 dachten vooraf na over hoe ze met mogelijke gevolgen van de maatregelen voor de praktijk zouden omgaan: "Wanneer er een lockdown weer zou zijn vanwege corona, hoe je dat zou kunnen oplossen" (pabo 1). In pabo's 3 en 4 werd het praktijkonderzoek uitgesteld omwille van de veranderende prioriteiten in de basisschool door COVID-19-maatregelen en hadden pabostudenten lage verwachtingen over praktijkmogelijkheden.

3.1.1.2 Praktijkintegratie Einde Studiejaar. Aan het einde van het studiejaar bleken er significante verschillen tussen de vier pabo's voor PI, $H(3) = 22.48$, $p < .001$, 99% BI [0.00, 0.00], met name tussen pabo 1 en pabo 2 ($p = .046$, $r = 0.36$) en tussen pabo 1 en pabo 3 ($p < .001$, $r = 0.55$). Dit was respectievelijk een medium en een groot effect. Op basis van de rangschikking gaven de pabostudenten uit pabo 1 ($n = 47$, Mean Rank = 41.81) een

significant hogere score voor PI dan de pabostudenten uit pabo 2 ($n = 9$, Mean Rank = 22.83) en pabo 3 ($n = 9$, Mean Rank = 12.67). Uit de interviews bleek dat de studenten uit alle pabo's PI ervoeren (zie Tabel 4). Opnieuw gaven de studenten uit pabo's 1, 3, en 4 een relatie weer tussen PI en COVID-19-maatregelen. Opvallend was dat enkel de studenten uit pabo 1 een positieve relatie weergaven, wat het verschil uit de kwantitatieve analyse tussen pabo 1 en pabo 3 wellicht kon verklaren. Het verschil tussen pabo 1 en pabo 2 kon uit de interviews niet worden herleid. In pabo 1 werden de overlegmomenten rond praktijkervaringen tijdens afstandsonderwijs in (sub)groepen georganiseerd middels nieuwe functionaliteiten binnen ICT: "Eerst gewoon in een grote groep, daarna in kleinere *Meets*" (pabo 1). In pabo 3 liep het praktijkonderzoek vertraging op als gevolg van COVID-19-maatregelen waardoor geplande TLG-bijeenkomsten werden geannuleerd. In pabo 4 ervoeren studenten tijdens afstandsonderwijs te weinig tijd voor het uitwisselen van praktijkervaringen.

3.1.2 Langetermijnnoriëntatie en Doelen

3.1.2.1 Langetermijnnoriëntatie en Doelen Begin Studiejaar. Aan het begin van het studiejaar bleek een significant verschil tussen de vier pabo's voor LTOD, $H(3) = 8.90$, $p = .024$, 99% BI [0.02, 0.03], namelijk tussen pabo 1 en pabo 2 ($p = .019$, $r = 0.34$). Dit is een medium effect. De pabostudenten uit pabo 1 ($n = 52$, Mean Rank = 51.15) scoorden gemiddeld hoger op LTOD dan de pabostudenten uit pabo 2 ($n = 22$, Mean Rank = 32.23). Tijdens de interviews gaven de studenten van alle pabo's te kennen LTOD te ervaren (zie Tabel 4). Enkel studenten uit pabo's 1, 2, en 3 refereerden naar LTOD in relatie tot COVID-19-maatregelen. Het verschil uit de kwantitatieve analyse tussen pabo's 1 en 2 kon desondanks niet opgemerkt worden tijdens de interviews. Zowel collectieve (pabo 1) als individuele (pabo 2) doelen werden door de pabostudenten namelijk afgestemd op mogelijke COVID-19-maatregelen. Pabostudenten uit pabo 3 stelden zich de vraag of de TLG-doelen wel behaald konden worden doordat TLG-activiteiten werden afgelast omwille van COVID-

19-maatregelen: “Want het was eigenlijk de bedoeling een nulmeting af te nemen ... Het lijkt ook veel moeilijker om dat online te doen” (pabo 3).

3.1.2.2 Langetermijnnoriëntatie en Doelen Einde Studiejaar. Aan het einde van het studiejaar bleek er een significant verschil tussen de vier pabo's voor LTOD, $H(3) = 11.04$, $p = .006$, 99% BI [0.00, 0.01]. Uit de vervolganalyse bleek opnieuw een significant verschil met een medium effect tussen pabo 1 en pabo 2 ($p = .009$, $r = 0.43$). Op basis van de rangschikking ervoeren de studenten uit pabo 1 ($n = 47$, Mean Rank = 38.79) LTOD significant vaker dan de studenten uit pabo 2 ($n = 9$, Mean Rank = 16.28). Uit de interviews bleken voor alle pabo's fragmenten over ervaren LTOD (zie Tabel 4). Studenten uit pabo's 1, 2, en 3 refereerden naar een relatie tussen LTOD en COVID-19-maatregelen, waarbij het verschil tussen pabo's 1 en 2 uit de kwantitatieve analyse ditmaal wel opgemerkt kon worden. In pabo 1 werden door de COVID-19-maatregelen doelen in de diepte uitgewerkt (e.g., zie Sectie 3.3.6). In pabo's 2 en 3 daarentegen bleken COVID-19- maatregelen te leiden tot het oppervlakkig nastreven of het opschorten van doelen: “Ik denk dat we heel beperkt waren in wat we uit ons netwerk [TLG] wilden halen” (pabo 2).

3.1.3 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid

3.1.3.1 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid Begin Studiejaar. Aan het begin van het studiejaar was er geen significant verschil tussen de vier pabo's voor GIG, $H(3) = 0.75$, $p = .867$, 99% BI [0.86, 0.88]. Ook in de interviews verwezen de pabostudenten uit alle pabo's naar ervaren GIG (zie Tabel 4). Wat betreft GIG in relatie tot COVID-19-maatregelen kwamen voor alle pabo's fragmenten naar voren, waarbij studenten een opmerkelijk verschil weergaven tussen contact- en afstandsonderwijs. Zowel in pabo 1 als in pabo 2 merkten de studenten dat contactonderwijs leidde tot een gevoel van veiligheid om te interacteren met andere TLG-leden. In pabo 3 en pabo 4 ervoeren studenten tijdens afstandsonderwijs een

gemis aan collectieve verantwoordelijkheid binnen de TLG: “Wij zeggen doe, we klikken op verlaten en je bent gelijk op grotere afstand van elkaar” (pabo 3).

3.1.3.2 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid Einde Studiejaar. Aan het einde van het studiejaar bleek er geen significant verschil tussen de pabo's voor GIG, $H(3) = 4.26$, $p = .243$, 99% BI [0.23, 0.25]. In de interviews refereerden de pabostudenten uit alle pabo's naar ervaren GIG (zie Tabel 4). Voor pabo's 1, 3, en 4 werden er fragmenten geselecteerd over de relatie tussen GIG en COVID-19-maatregelen, waarbij opnieuw het verschil tussen contact- en afstandsonderwijs opvallend is. In pabo's 1 en 4 merkten de studenten dat contactonderwijs de sfeer van gelijkwaardigheid bevorderde: “Ik vind dat ook het fijnste omdat ik daar het idee heb dat het wel meer gelijkwaardig is” (pabo 4). In pabo 3 werd tijdens afstandsonderwijs tijd en ruimte vrijgemaakt voor informele gesprekken, waardoor de invloed van COVID-19-maatregelen op de interactie met anderen binnen de TLG minimaal was.

3.2 Verschillen Psychologische Basisbehoeften

In Tabel 5 wordt de ervaren vervulling van de Psychologische Basisbehoeften in TLGs voor de vier verschillende pabo's getoond op zowel de voor- als de nameting. Er werden zowel positieve (+), negatieve (-), als geen (leeg vak) ervaringen weergegeven door de pabostudenten.

3.2.1 Autonomie

3.2.1.1 Autonomie Begin Studiejaar. Aan het begin van het studiejaar waren er geen significante verschillen tussen de vier pabo's voor Autonomie, $H(3) = 0.13$, $p = .991$, 99% BI [0.99, 0.99]. Ook uit de interviews bleken de studenten uit alle pabo's een voldoende vervulling van de behoefte aan Autonomie te ervaren (zie Tabel 5). De studenten uit pabo 1 refereerden naar de relatie tussen ervaren vervulling van behoefte aan Autonomie en COVID-19-maatregelen. De verschuiving van contact- naar afstandsonderwijs creëerde voor deze

studenten een gevoel van keuzevrijheid over de studieplanning: “Je bent heel vrij omdat je veel minder fysieke momenten hebt” (pabo 1).

3.2.1.2 Autonomie Einde Studiejaar. Aan het einde van het studiejaar bleken geen significante verschillen tussen de vier pabo's voor Autonomie, $H(3) = 5.90$, $p = .114$, 99% BI [0.11, 0.12]. In de interviews gaven echter enkel de studenten uit de pabo's 1, 2, en 4 een voldoende vervulling van de behoefte aan Autonomie weer (zie Tabel 5). In de uitspraken over ervaren vervulling van de behoefte aan Autonomie in relatie tot COVID-19-maatregelen werd duidelijk waarom de studenten uit pabo 3 onvoldoende vervulling ervoeren. De studenten uit pabo's 2 en 3 verwezen naar deze relatie in de interviews. In pabo 2 waren de studenten tevreden over de keuzevrijheid die ze kregen omwille van COVID-19 aangaande de beoordelingsvoorwaarden: “Ze hebben wat meer ruimte geboden voor extra inleverdata” (pabo 2). Hoewel pabostudenten uit pabo 3 het gevoel hadden eigenaarschap te krijgen over de taken binnen de TLG, ervoeren ze externe opgelegde druk door de verplichte beoordelingsvoorwaarden waarvan de volbrenging mogelijk bedreigd werd door COVID-19-maatregelen.

3.2.2 Verbondenheid

3.2.2.1 Verbondenheid Begin Studiejaar. Aan het begin van het studiejaar bleken geen significante verschillen tussen de vier pabo's voor Verbondenheid, $H(3) = 0.27$, $p = .969$, 99% BI [0.97, 0.97]. In de interviews refereerden enkel de pabostudenten uit pabo's 1, 3, en 4 naar een voldoende vervulling van de behoefte aan Verbondenheid (zie Tabel 5). Studenten uit pabo 2 ervoeren enerzijds voldoende inhoudelijke ondersteuning, anderzijds hadden ze het gevoel onvoldoende emotioneel ondersteund te worden. In relatie tot COVID-19 refereerden studenten uit alle pabo's naar een ervaren vervulling van behoefte aan Verbondenheid. Tijdens TLG-bijeenkomsten hadden pabostudenten uit pabo 1 een gevoel van saamhorigheid: “Als ik niet in het netwerk [TLG] had gezeten met corona, was mijn motivatie

wel flink gekelderd. ... Vooral omdat je het met anderen doet” (pabo 1). De pabostudenten uit de overige pabo’s refereerden opnieuw naar het onderscheid tussen contactonderwijs en afstandsonderwijs. De studenten uit pabo’s 2 en 4 voelden zich sterker verbonden in TLGs tijdens contactonderwijs dan tijdens afstandsonderwijs. De studenten uit pabo 3 verwachtten dat ook afstandsonderwijs een gevoel van Verbondenheid kon opleveren op voorwaarde dat online communicatiemogelijkheden zouden ingezet worden.

3.2.2.1 Verbondenheid Einde Studiejaar. Aan het einde van het studiejaar bleken geen significante verschillen tussen de vier pabo’s voor Verbondenheid, $H(3) = 1.86$, $p = .613$, 99% BI [0.60, 0.63]. Ook tijdens de interviews ervoeren de studenten uit alle pabo’s een voldoende vervulling van de behoefte aan Verbondenheid (zie Tabel 5). De studenten uit pabo’s 1, 2, en 4 verwezen naar de relatie tussen ervaren vervulling van behoefte aan Verbondenheid en COVID-19-maatregelen. De pabostudenten uit pabo 1 ervoeren Verbondenheid door TLG-bijeenkomsten volledig in afstandsonderwijs te laten doorgaan in plaats van deels online en deels fysiek aanwezig te zijn: “Die schakel tussen online en fysiek was gewoon lastig” (pabo 1). In pabo 2 stelden de studenten tijdens afstandsonderwijs als doel elkaar emotioneel te ondersteunen. In pabo 4 werd het saamhorigheidsgevoel tussen de TLG-leden versterkt door contactonderwijs.

3.2.3 Competentie

3.2.3.1 Competentie Begin Studiejaar. Aan het begin van het studiejaar bleken geen significante verschillen tussen de vier pabo’s voor Competentie $H(3) = 7.61$, $p = .051$, 99% BI [0.05, 0.06]. Ook tijdens de interviews kwam naar voren dat de pabostudenten uit de vier pabo’s voldoende vervulling van de behoefte aan Competentie ervoeren (zie Tabel 5). Er

werd geen relatie weergegeven tussen ervaren vervulling van behoefte aan Competentie en COVID-19-maatregelen.

3.2.3.2 Competentie Einde Studiejaar. Aan het einde van het studiejaar bleken geen significante verschillen tussen de vier pabo's voor Competentie $H(3) = 0.61, p = .906, 99\% \text{ BI } [0.90, 0.91]$. Toch bleek uit de interviews dat enkel de studenten uit de pabo's 1, 2, en 4 een voldoende vervulling van de behoefte aan Competentie ervoeren (zie Tabel 5). Het verschil tussen pabo 3 en de overige pabo's was te vinden in de beschrijving van de ervaren vervulling van behoefte aan Competentie in relatie tot de COVID-19-maatregelen. De pabostudenten uit pabo's 1 en 4 hadden het gevoel resultaten te kunnen bereiken ondanks afstandsonderwijs: "Maar om te zien dat het uiteindelijk geslaagd is, dat geeft toch ook wel weer een boost" (pabo 1). In pabo 2 bespraken studenten de aangepaste planning omwille van COVID-19-maatregelen, waardoor een gestructureerde studieplanning ontstond. In pabo 3 ervoeren de pabostudenten echter teleurstelling over het bereiken van resultaten doordat het onderzoek met de TLG werd uitgesteld door de thuiswerkperiode.

3.3 Samenhang Sociale Configuratie en Psychologische Basisbehoeften

Om de samenhang tussen de drie dimensies van Sociale Configuratie en de drie aspecten van Psychologische Basisbehoeften (HV) ten tijde van COVID-19 te beschrijven, worden eerst de resultaten van de kwantitatieve analyse per pabo gepresenteerd (zie Tabel 6). Daarna wordt verder ingegaan op de verbinding tussen de kwantitatieve en kwalitatieve uitkomsten per meetmoment.

Tabel 6*De Resultaten van de Kendall's Tau-b Test Voor Sociale Configuratie en Psychologische**Basisbehoeften per Pabo*

Psychologische Basisbehoeften	Sociale Configuratie					
	Praktijkintegratie		Langetermijnoriëntatie en doelen		Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	Pabo 1					
Autonomie	.33*	< .01	.16	.20	.14	.38*
Verbondenheid	.12	.13	.36*	.19	.30*	.47**
Competentie	.09	.34*	.40**	.29*	.48**	.64**
	Pabo 2					
Autonomie	.18	-.13	.05	-.10	.11	-.54
Verbondenheid	.18	.55	.13	.42	.32	.09
Competentie	.29	.52	.17	.45	.52*	.26
	Pabo 3					
Autonomie	.53	-.15	.43	.15	.32	.29
Verbondenheid	.51	.15	< .01	-.03	.33	.35
Competentie	.44	-.06	.22	.29	.19	.45
	Pabo 4					
Autonomie	-.33	.82	-.33	-.33	1.00	< .01
Verbondenheid	< .01	.82	< .01	-.33	.82	< .01
Competentie	.33	-.50	.33	.82	.33	.50

Noot. |.11-.30| = zwak verband; |.31-.50| = redelijk verband; |.51-.80| = sterk verband. Pabo =

lerarenopleiding basisonderwijs. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar.

* $p < .010$. ** $p < .001$.

3.3.1 Praktijkintegratie en Autonomie

Aan het begin van het studiejaar was sprake van een significante redelijke positieve samenhang tussen ervaren PI en Autonomie voor pabo 1, $\tau = .33$, $p < .010$. Ook in de interviews kwam deze samenhang enkel bij de studenten uit pabo 1 naar voren. Deze studenten ervoeren eigenaarschap over het praktijkonderzoek doordat ze zelf mochten aangeven wie ze wilden begeleiden: “Ik vind dat wel fijn dat ik dat zelf mag bepalen” (pabo 1).

Hoewel de samenhang tussen ervaren PI en Autonomie aan het einde van het studiejaar niet significant was, refereerden de studenten uit pabo's 1 en 4 tijdens de interviews wel naar deze relatie. Zij ervoeren eigenaarschap over het praktijkonderzoek (pabo 1) en de praktijkbeoordeling (pabo 4): "Bij deze minor was het zo dat je ... zelf je beoordelingsformulier mocht maken" (pabo 4).

3.3.2 Praktijkintegratie en Verbondenheid

De samenhang tussen ervaren PI en Verbondenheid was aan het begin van het studiejaar voor geen enkele pabo significant. Nochtans verwezen de studenten uit alle pabo's naar deze relatie in de interviews. De studenten uit pabo 1 ervoeren ondersteuning van de TLG-leden tijdens het werken aan praktijkopdrachten wanneer de TLG plaatsvond in een blended leeromgeving: "Elke groep werkt aan een ander product [op de pabo]. Wij proberen tussendoor online elkaar te spreken" (pabo 1). De studenten uit de overige pabo's ervoeren een ondersteunende omgeving bij het bespreken van stage-ervaringen (pabo's 2 en 4) en het uitvoeren van opdrachten voor het praktijkonderzoek (pabo 3).

Aan het einde van het studiejaar was de samenhang tussen ervaren PI en Verbondenheid niet significant. Niettegenstaande beschreven de studenten uit de pabo's 1, 2, en 4 in de interviews toch een samenhang. De studenten uit pabo 1 vonden het fijn om samen te leren met experts uit de praktijk. De studenten uit pabo 2 ervoeren de nood aan het uitwisselen van praktijkervaringen met elkaar ten tijde van COVID-19: "Dat je wel nog wat meer mensen om je heen hebt waar je mee spreekt over je stage. Want dat is natuurlijk in deze tijden wel wat minder" (pabo 2). De pabostudenten uit pabo 4 ervoeren een verbondenheidsgevoel door het delen van praktijkmaterialen die ontwikkeld werden in de TLG.

3.3.3 Praktijkintegratie en Competentie

Ondanks de niet significante samenhang tussen ervaren PI en Competentie aan het begin van het studiejaar, gaven de studenten in de interviews voor alle pabo's een relatie weer. De pabostudenten hadden het gevoel resultaten te kunnen bereiken voor opdrachten voor de opleiding (pabo 1) en de stagepraktijk (pabo's 2, 3, en 4) door overleg en feedback van TLG-leden: "Daar heb ik bijvoorbeeld al heel veel aan gehad om van verschillende kanten advies te horen over hoe mijn groepsleden daarmee om zouden gaan" (pabo 2).

Aan het einde van het studiejaar bleek een significante redelijke positieve samenhang tussen ervaren PI en Competentie voor pabo 1, $\tau = .34$, $p < .010$. Tijdens de interviews refereerden de studenten van pabo's 1, 2, en 4 naar deze samenhang. In pabo 1 werden aanpassingen gedaan aan het praktijkmateriaal na online overleg met de TLG-leden waardoor pabostudenten het gevoel hadden resultaten te behalen. In de pabo's 2 en 4 hadden de studenten het gevoel resultaten te kunnen bereiken ondanks de COVID-19-maatregelen doordat het ontwikkeld materiaal uit de TLG toepasbaar was in de praktijk: "Als ik nu terugkijk vind ik het ook helemaal niet erg dat bepaalde dingen niet fysiek gelukt zijn, want het heeft ons wel gebracht waar we nu zijn [publicatie kinderboek]" (pabo 4).

3.3.4 Langetermijneriëntatie en Doelen en Autonomie

De samenhang tussen ervaren LTOD en Autonomie was aan het begin van het studiejaar voor geen enkele pabo significant. Ook uit de interviews bleken geen relaties hieromtrent.

Aan het einde van het studiejaar werd eveneens geen significante samenhang gevonden voor ervaren LTOD en Autonomie, terwijl voor pabo 4 wel een relatie werd weergegeven door de studenten tijdens de interviews. De studenten uit pabo 4 ervoeren keuzevrijheid in de wijze waarop ze hun doel konden bereiken: "We hebben informatie

gehaald vanuit verschillende bronnen en dat hebben we zelf helemaal verwerkt naar ... hoe wij het graag zouden willen brengen” (pabo 4).

3.3.5 Langetermijneriëntatie en Doelen en Verbondenheid

Aan het begin van het studiejaar bleek er een significante redelijke positieve samenhang tussen ervaren LTOD en Verbondenheid voor pabo 1, $\tau = .36$, $p < .010$. De studenten uit pabo's 1 en 2 refereerden naar deze samenhang tijdens de interviews. In pabo 1 rapporteerden studenten dat het samen werken aan het groepsdoel een gevoel van saamhorigheid tussen de TLG-leden teweegbracht. In pabo 2 stelden de pabostudenten als doel een verbondenheidsgevoel te creëren met de TLG-leden ten tijde van COVID-19: “Het grootste doel vind ik om dingen te kunnen bespreken ... Nu je heel weinig studenten ziet die 'in hetzelfde bootje' zitten” (pabo 2).

Hoewel er geen significante samenhang werd gevonden voor ervaren LTOD en Verbondenheid aan het einde van het studiejaar, bleek uit de interviews voor pabo's 1 en 2 wel een relatie. In pabo 1 werden de studenten gewaar doelen te kunnen bereiken door overleg met TLG-leden. In pabo 2 ervoeren pabostudenten dat doelen beïnvloed werden door de COVID-19-maatregelen: “Ik denk dat de doelen die we hadden heel beperkt waren door onder andere het gebrek aan fysiek contact” (pabo 2).

3.3.6 Langetermijneriëntatie en Doelen en Competentie

Er werd een significante redelijke positieve samenhang gevonden tussen ervaren LTOD en Competentie aan het begin van het studiejaar voor pabo 1, $\tau = .40$, $p < .001$. De studenten uit pabo's 1, 2, en 3 verwezen naar de samenhang in de interviews. Deze studenten ontwikkelden een bekwaamheidsgevoel door het doelgericht werken in de TLG: “Wat ik in mijn PLG [TLG] behandelde, daar heb ik zeker veel aan gehad om naar dat doel toe te werken” (pabo 2).

Aan het einde van het studiejaar bleek een significante zwakke positieve samenhang tussen ervaren LTOD en Competentie naar voren te komen voor pabo 1, $\tau = .29$, $p < .010$. In de interviews refereerden studenten uit pabo's 1 en 3 naar deze samenhang. In pabo 1 werden ten tijde van COVID-19 de TLG-doelen op een diepgaand niveau uitgewerkt wat leidde tot een bekwaamheidsgevoel bij de pabostudenten: “Door corona gewoon zijn we dus nog verder gegaan. ... En eigenlijk is het nu dus nog veel beter” (pabo 1). In pabo 3 ervoeren studenten een gebrek aan doelgerichtheid wat leidde tot een gevoel van twijfel over eigen effectiviteit.

3.3.7 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Autonomie

Wat de samenhang betreft tussen ervaren GIG en Autonomie aan het begin van het studiejaar, was er voor geen enkele pabo een significante samenhang. Toch rapporteerden de studenten uit de pabo's 1, 2, en 4 tijdens de interviews een relatie. Ze ervoeren een sfeer die gelijkwaardigheid bevorderde door het nemen van initiatief (pabo's 1 en 4) en het zelf vormen van groepen (pabo 2): “Nu hebben al een aantal mensen die opening gedaan, dan doe ik dat nu ook een keer. Dat vind ik dan wel zo eerlijk” (pabo 1).

Aan het einde van het studiejaar bleek een significante redelijke positieve samenhang voor ervaren GIG en Autonomie voor pabo 1, $\tau = .38$, $p < .010$. Ook in de interviews gaven de studenten uit pabo 1 een relatie weer over deze samenhang. Volgens de studenten bevorderde een gevoel van vrijwillige inbreng een sfeer van gelijkwaardigheid: “Uiteindelijk denk ik dat er best wel veel vrijwilliger ingebracht wordt. Dus ... zonder dat daar een opdracht aan vasthing” (pabo 1).

3.3.8 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Verbondenheid

Er kwam een significante zwakke positieve samenhang naar voren voor ervaren GIG en Verbondenheid aan het begin van het studiejaar voor pabo 1, $\tau = .30$, $p < .010$. In de interviews werd voor deze samenhang een relatie weergegeven voor alle pabo's. In pabo's 1 en 2 werd het samen leren vooral tijdens contactonderwijs als aangenaam ervaren door de

wederkerige relaties tussen de PLG-leden: “Maar als je echt kijkt naar de fysieke bijeenkomsten, is het wel prettig” (pabo 1). Ook in de pabo’s 3 en 4 ervoeren de pabostudenten wederkerige relaties tussen de TLG-leden, waardoor het gevoel van een ondersteunende omgeving (pabo 3) en een verbondenheidsgevoel (pabo 4) ontwikkelde.

Aan het einde van het studiejaar bleek een significante redelijke positieve samenhang voor ervaren GIG en Verbondenheid voor pabo 1, $\tau = .47$, $p < .001$. De studenten uit alle pabo’s verwezen echter in de interviews naar deze samenhang. De studenten uit pabo 1 ervoeren wederkerige relaties tussen de TLG-leden wat leidde tot een verbondenheidsgevoel. De studenten uit de pabo’s 2 en 3 ervoeren veilige relaties tussen de TLG-leden waardoor studenten het gevoel ontwikkelde van verbinding (pabo 2) en graag samen leren (pabo 3): “Het is een ... sfeer waar we gewoon vragen kunnen stellen en waar het ook niet gek is als je een opmerking maakt die de rest wel weet en jij niet snapt” (pabo 3). In pabo 4 werden de wederkerige, gelijkwaardige relaties en het verbondenheidsgevoel versterkt door fysieke contacten tussen de TLG-leden.

3.3.9 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Competentie

Aan het begin van het studiejaar bleek een significante redelijke (pabo 1, $\tau = .48$, $p < .001$) tot sterke (pabo 2, $\tau = .52$, $p < .010$) positieve samenhang tussen ervaren GIG en Competentie. Ook in de interviews rapporteerden de studenten uit pabo’s 1 en 2 een samenhang. In pabo 1 hadden de pabostudenten het gevoel resultaten te kunnen bereiken door het aanwenden van de verschillende meningen en ervaringen van de TLG-leden. De pabostudenten uit pabo 2 ervoeren een bekwaamheidsgevoel door de gelijkwaardige relaties tussen de TLG-leden: “Er wordt ook aan mij advies gevraagd en als ik iets opper dan wordt dat ook serieus genomen” (pabo 2).

Aan het einde van het studiejaar werd een significante sterke positieve samenhang gevonden voor ervaren GIG en Competentie voor pabo 1, $\tau = .64$, $p < .001$. In de interviews

refereerden de studenten uit pabo's 1 en 2 naar deze samenhang. In pabo 1 ervoeren de pabostudenten een bekwaamheidsgevoel door de collectieve verantwoordelijkheid in de TLG. In pabo 2 vonden de pabostudenten structuur in de wisselende studieplanning ten tijde van COVID-19 dankzij de wederkerige relaties binnen de TLG: "Iedereen is opnieuw aan het configureren van wat moet ik nou precies doen en hoe. En door dat ook in een PLG [TLG] te kunnen bespreken" (pabo 2).

4. Discussie

4.1 Conclusie

Concluderend kan in antwoord op de HV gesteld worden dat pabostudenten voldoende vervulling van de psychologische basisbehoeften kunnen ervaren in TLGs ten tijde van COVID-19. Op basis van de kwalitatieve bevindingen zijn relaties zichtbaar tussen alle dimensies van sociale configuratie en alle aspecten van psychologische basisbehoeften. Pabostudenten in TLGs ervaren voldoende vervulling van de behoefte aan autonomie wanneer ze: (a) eigenaarschap over praktijkopdrachten gewaarworden (i.e., PI); (b) keuzevrijheid in individuele doelen ondervinden (i.e., LTOD); en (c) in gelijkwaardigheid het gevoel ervaren initiatief te kunnen nemen en een keuze in samenwerkingspartners te mogen maken (i.e., GIG). Daarnaast ervaren pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19 voldoende vervulling van de behoefte aan verbondenheid wanneer ze: (a) steun en een prettige samenwerking beleven tijdens praktijkopdrachten (i.e., PI); (b) samen met TLG-leden werken rond (groeps)doelen (i.e., LTOD); en (c) wederkerige en veilige relaties binnen de TLG ervaren (i.e., GIG). Ten slotte ervaren pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19 voldoende vervulling van de behoefte aan competentie wanneer ze: (a) het gevoel hebben resultaten te kunnen bereiken voor praktijkopdrachten (i.e., PI); (b) doelgericht kunnen werken (i.e., LTOD); en (c) collectieve verantwoordelijkheid en wederkerige relaties ervaren

(i.e., GIG). De kwantitatieve uitkomsten ondersteunen de kwalitatieve bevindingen. Er is een positief significante samenhang tussen twee dimensies van ervaren sociale configuratie (i.e., PI en GIG) en ervaren vervulling van de behoefte aan autonomie. Twee dimensies van sociale configuratie (i.e., LTOD en GIG) correleren positief significant met ervaren vervulling van de behoefte aan verbondenheid. Ten slotte correleren alle dimensies van ervaren sociale configuratie positief significant met ervaren vervulling van de behoefte aan competentie. De positief significante samenhang tussen de dimensies van ervaren sociale configuratie en de aspecten van ervaren psychologische basisbehoeften is vooral te zien in pabo 1 waar de meeste deelnemers participeren (zie Sectie 2.2.2).

Om tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19 te komen, verdienen de verschillen in ervaren sociale configuratie en ervaren psychologische basisbehoeften tussen de vier pabo's specifieke aandacht. Uit de verschillen in ervaren sociale configuratie van studenten tussen de vier pabo's (DV1) blijkt dat pabostudenten zowel positieve als negatieve ervaringen beleven binnen TLGs ten tijde van COVID-19 (zie Tabel 4). Positieve ervaringen komen naar voren wanneer pabostudenten: (a) aan het begin van het studiejaar anticiperen op mogelijke invloeden van COVID-19-maatregelen voor het uitvoeren van praktijkopdrachten (pabo 1; i.e., PI) en voor het opstellen van collectieve en/of individuele doelen (pabo's 1 en 2; i.e., LTOD); (b) deelnemen aan contactonderwijs om een veilig gevoel (pabo's 1 en 2) en een sfeer van gelijkwaardigheid (pabo's 1 en 4) te ontwikkelen tussen de TLG-leden (i.e., GIG); en (c) tijdens afstandsonderwijs online dialogen voeren (in subgroepen) over praktijkopdrachten (pabo 1; i.e., PI) en informele gesprekken houden om de interactie tussen TLG-leden te bevorderen (pabo 3; i.e., GIG). De ervaren sociale configuratie binnen TLGs kan negatief beïnvloed worden door: (a) gedurende het studiejaar TLG-activiteiten uit te stellen of te annuleren met een negatief gevolg voor het volbrengen van praktijkopdrachten

(pabo's 3 en 4; i.e., PI) en voor het behalen van collectieve en/of individuele doelen (pabo's 2 en 3; i.e., LTOD); en (b) tijdens afstandsonderwijs een gebrek te ervaren aan discussies over praktijkopdrachten (pabo 4) en aan collectieve verantwoordelijkheid voor praktijkopdrachten (pabo's 3 en 4; i.e., PI).

Uit de verschillen in ervaren psychologische basisbehoeften van studenten tussen de vier pabo's (DV2) blijkt dat pabostudenten overwegend positieve ervaringen weergeven binnen TLGs (Tabel 5). Pabostudenten ervaren een voldoende vervulling van de psychologische basisbehoeften ten tijde van COVID-19 wanneer ze: (a) gedurende het studiejaar keuzevrijheid over de beoordelingsvoorwaarden ervaren (pabo 2; i.e., autonomie), emotionele ondersteuning ondervinden (pabo 2; i.e., verbondenheid), en discussiëren met TLG-leden over de studieplanning die wijzigde omwille van COVID-19-maatregelen (pabo 2; i.e., competentie); (b) tijdens contactonderwijs een gevoel van saamhorigheid ondervinden (pabo's 2 en 4; i.e., verbondenheid); en (c) tijdens (volledig) afstandsonderwijs keuzevrijheid ervaren over de studieplanning (pabo 1; i.e., autonomie), saamhorigheid gewaarworden (pabo 1; i.e., verbondenheid), en ervaren dat ze resultaten kunnen bereiken (pabo's 1 en 4; i.e., competentie). Pabostudenten ervaren ten tijde van COVID-19 onvoldoende vervulling van de psychologische basisbehoeften wanneer ze gedurende het studiejaar externe opgelegde druk ervaren door verplichte beoordelingsvoorwaarden (pabo 3; i.e., autonomie) en het uitstellen van TLG-activiteiten die leiden tot teleurstelling over het bereiken van de resultaten (pabo 3; i.e., competentie).

Uit de verschillen op ervaren sociale configuratie en ervaren psychologische basisbehoeften tussen de vier pabo's blijken dus vanuit studentenperspectief belangrijke succesfactoren te herleiden om te komen tot de vervulling van de psychologische basisbehoeften in TLGs ten tijde van COVID-19. Deze succesfactoren zijn: (a) stem doelen en praktijkopdrachten af op de gevolgen van de afwisseling tussen contact- en

afstandsonderwijs; (b) handel resultaatgericht; (c) organiseer discussies over praktijkervaringen; (d) geef beoordelingskeuzes; (e) sta een flexibel studierooster toe en organiseer hierover discussies; (f) organiseer informele discussies; (g) stimuleer veiligheid, gelijkwaardigheid en verbondenheid; (h) bied emotionele steun en (i) organiseer TLG-bijeenkomsten met de hele groep.

4.2 Discussie

Vanaf de start van het studiejaar is het dus van belang om binnen TLGs doelen voorop te stellen die afgestemd zijn op de gevarieerdheid tussen contact- en afstandsonderwijs (i.e., stem doelen en praktijkopdrachten af op de gevolgen van de afwisseling tussen contact- en afstandsonderwijs). Doelgerichtheid gaf richting aan praktijkopdrachten ten tijde van COVID-19, zodat de kans op uitstel of annulering van deze praktijkopdrachten verminderde en de kans op tevredenheid over het behalen van resultaten verhoogde (i.e., handel resultaatgericht). Deze bevindingen zijn vergelijkbaar met de *Goal Setting Theory* (Locke & Latham, 2012). Locke en Latham hebben meer dan een halve eeuw onderzoek gedaan naar het stellen van doelen (Locke & Latham, 2019). Uit hun onderzoek kwam naar voren dat specifieke en uitdagende doelen kunnen leiden tot hoge motivatie en bevredigende prestaties. Dit komt omdat het stellen van doelen richting geeft aan acties en gedrag. Verder vergemakkelijkt het stellen van doelen het geven van feedback. Feedback is volgens Locke en Latham (2012) gekoppeld aan een doel en moet regelmatig gegeven en ontvangen worden. Pabostudenten gaven aan dat het geven en ontvangen van feedback tijdens discussies over praktijkervaringen helpend was voor positieve ervaringen betreffende sociale configuratie en de vervulling van de psychologische basisbehoeften binnen TLGs (i.e., organiseer discussies over praktijkervaringen).

Binnen TLGs reageerden pabostudenten met een grote hoeveelheid flexibiliteit op de voortdurende verschuiving tussen contact- en afstandsonderwijs. De autonome keuzevrijheid

in de beoordelingsvoorwaarden leidde tot tevredenheid van de vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten ten tijde van COVID-19 (i.e., geef beoordelingskeuzes). De beoordelingswijze heeft dus, zoals Locke en Latham (2012) stelden in hun *Goal Setting Theory*, invloed op de ervaren tevredenheid. Net zoals de flexibele beoordelingsvoorwaarden, leidde het flexibele studierooster van de pabostudenten tot een tevreden vervulling van de psychologische basisbehoeften bij de TLG-leden door de autonome keuzevrijheid die ze hierin kregen. Toch waren niet alle pabostudenten even vaardig in het omgaan met deze flexibiliteit en zochten ze hulp bij andere TLG-leden om tot een gestructureerde studieplanning te komen (i.e., sta een flexibel studierooster toe en organiseer hierover discussies). Een verklaring hiervoor kan mogelijk gevonden worden in de studies van Graham (2019) en Günes en Alagözlü (2021) waaruit bleek dat leeromgevingen waar contact- en afstandsonderwijs elkaar afwisselden, hoge eisen stelden aan de zelfregulatie van studenten en studenten niet altijd autonoom waren in het sturen van hun eigen leren tijdens afstandsonderwijs.

Ten slotte gaven pabostudenten aan dat het gevoel van een ondersteunende omgeving in contact- en afstandsonderwijs fundamenteel van elkaar verschillen. Tijdens afstandsonderwijs dient specifieke aandacht gegeven te worden aan informele gesprekken, een sfeer van veiligheid, gelijkwaardigheid en verbondenheid, en het bieden van emotionele steun binnen TLGs zodat pabostudenten positieve ervaringen rond sociale configuraties en de vervulling van de psychologische basisbehoeften ervaren (i.e., organiseer informele discussies; stimuleer veiligheid, gelijkwaardigheid en verbondenheid; en bied emotionele steun). Tijdens contactonderwijs lijken deze processen binnen TLGs spontaan te ontstaan. In lijn met deze bevindingen gaven pabostudenten de voorkeur aan het organiseren van TLG-bijeenkomsten met de hele groep tijdens afstandsonderwijs in plaats van deels online en deels fysiek aanwezig te zijn (i.e., organiseer TLG-bijeenkomsten met de hele groep). Deze

bevinding kwam ook naar voren in het onderzoek van Admiraal (2022) die benadrukte dat het verbondenheidsgevoel tijdens COVID-19 werd versterkt door afstandsonderwijs met de hele groep te organiseren. Deze resultaten zijn echter tegengesteld aan de bevindingen van eerdere onderzoeken binnen onderwijsinstellingen in Nederland en andere Westerse landen tijdens COVID-19, waar studenten een verminderde vervulling van verbondenheid ervoeren (e.g., Meulenbroeks, 2020; Vermote et al., 2020) en de pandemie een emotionele impact had op studenten (Müller et al., 2021). Fong (2022) adviseert om alternatieve manieren te initiëren voor sociale interacties tijdens het isolerende effect van een pandemie om zo de studiemotivatie te versterken. Kleinschalige TLGs lijken hiervoor een goed alternatief te zijn.

4.3 Beperkingen en Vervolgonderzoek

Tijdens onderhavig onderzoek zijn een aantal beperkingen van belang waaruit suggesties voor vervolgonderzoek voortvloeien. Een eerste beperking heeft betrekking op de betrouwbaarheid van de kwantitatieve vragenlijst voor de psychologische basisbehoeften. Voor PBV lagen de waarden van de interne consistentie van de schaal Autonomie tussen $\alpha = .45$ (voormeting) en $\alpha = .55$ (nameting). Rekening houdend met het aantal items binnen de schaal (4) waren deze waarden onvoldoende hoog ($\alpha < .70$) voor betrouwbare schalen (Field, 2018). De waarde van de interne consistentie op de voormeting kon verhoogd worden door het item 'In mijn netwerk voel ik me verplicht om te veel dingen te doen' te verwijderen. Dit was echter ten nadele van de waarde van de interne consistentie op de nameting. Op de nameting correleerden de items echter goed met de schaal als geheel (item-total correlatie ≥ 0.3) (Field, 2018). Daarom werd in huidige studie gekozen om de schaal autonomie met alle items te behouden. De PBV kan voor de schaal autonomie echter leiden tot onvoldoende consistente resultaten. Wanneer tijdens vervolgonderzoek autonomie binnen TLGs kwantitatief gemeten wordt, dient opnieuw vertrokken te worden van de gevalideerde

BPNSFS (Chen et al., 2015) met een pilotonderzoek voor een nieuwe aangepaste schaal voor autonomie die passend is in de context van blended TLGs.

Een tweede beperking is de divergentie in resultaten op de kwantitatieve en kwalitatieve analyse voor sociale configuratie. De kwantitatieve vragenlijst over ervaren sociale configuratie gaf onvoldoende de verwachte verschillen tussen de vier pabo's weer. Deze verschillen waren wel merkbaar in de kwalitatieve analyse zoals de ervaringen rond het bespreken van praktijkervaringen tijdens afstandsonderwijs (i.e., PI). Studenten uit pabo 1 gaven bijvoorbeeld positieve ervaringen weer over het bespreken van praktijkervaringen middels nieuwe functionaliteiten binnen ICT (e.g., subgroepen georganiseerd in kleinere *Meets*), terwijl studenten uit pabo 4 tijdens afstandsonderwijs te weinig tijd ervoeren om praktijkervaringen uit te wisselen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de vragenlijst niet inzoomt op de vorm (i.e., contact-, afstands- of blended onderwijs) waarin pabostudenten onderwijs krijgen op het moment van de bevraging. Gerichte gesloten vragen naar de vorm van het soort onderwijs, keuzemogelijkheden binnen de vragenlijst of open vragen (e.g., hoe verlopen de besprekingen van praktijkervaringen) kunnen een waardevolle aanvulling zijn op de huidige DSLV en kunnen de ervaringen van alle pabostudenten in vervolgonderzoek gedetailleerder in beeld brengen om zo de verschillen tussen de pabo's door middel van DSLV zichtbaar te maken. Uit de kwalitatieve analyse bleek immers dat de vorm van het onderwijs van belang is bij het inspelen op bepaalde succesfactoren zoals bijvoorbeeld informele gesprekken, een veilige sfeer en emotionele steun binnen TLGs zodat pabostudenten tijdens afstandsonderwijs kunnen komen tot een voldoende vervulling van de psychologische basisbehoeften.

Een derde beperking is de onvoorspelbaarheid van de vorm van onderwijs waarin de pabostudenten in TLGs onderwijs genoten in onderhavige studie door de COVID-19-maatregelen. Het schakelen tussen contact- en afstandsonderwijs verliep ongepland en was

afhankelijk van extern opgelegde COVID-19-maatregelen. Dit bemoeilijkt het vastleggen van de ervaringen van de pabostudenten in de diverse vormen van onderwijs. Bovendien kan hierdoor niet gesproken worden over blended onderwijs zoals Müller en Mildenerger (2021) definiëren te weten een doordachte integratie van contact- en afstandsonderwijs. Wanneer gepland en doordacht blended onderwijs in TLGs wordt aangeboden, kunnen de succesfactoren voor de vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten in TLGs afwijken van de resultaten van huidige studie. Een (quasi-) experimenteel onderzoek tussen TLGs in de verschillende vormen van onderwijs (i.e., contact-, afstands- en blended onderwijs) kunnen de succesfactoren gerelateerd aan de verschillende onderwijsvormen in een vervolgonderzoek in kaart brengen.

Een laatste beperking is het lage aantal respondenten ($n = 91$) in huidige studie. Dit aantal was onvoldoende om de ervaren sociale configuratie en ervaren vervulling van de psychologische basisbehoeften te generaliseren naar de ervaringen van alle Nederlandse studenten in TLGs. Bovendien bestond de steekproef enkel uit studenten van de lerarenopleiding en is het onduidelijk of de bevindingen op andere studierichtingen met soortgelijk kleinschalig onderwijs kunnen worden toegepast. Het is mogelijk dat de resultaten uniek zijn voor de deelnemers in de specifieke TLG-context uit deze studie. De lage respons kan ook hebben geleid naar een vertekening van de zelfselectie van pabostudenten met betrekking tot mogelijke systematische verschillen met de niet-responderende groep. In het bijzonder tijdens de interviews, waar gedetailleerde informatie werd verzameld over de TLG-context, bleef dit beperkt tot de zienswijze van enkele pabostudenten. Vervolgonderzoek is aan te bevelen in TLGs in Nederland en andere (Westerse) landen met aandacht voor een voldoende grote responsgroep zodat de resultaten generaliseerbaar zijn. Eveneens wordt aanbevolen om vervolgonderzoek uit te voeren in kleinschalige onderwijssettings zoals TLGs

buiten de lerarenopleiding om mogelijk de vervulling van de psychologische basisbehoeften van studenten in het algemeen te verhogen.

4.4 Onderwijsimplicaties

Uit de resultaten van onderhavige studie blijkt dat het sociaal leren in TLGs ten tijde van COVID-19 tegemoet kan komen aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten. Hierbij wordt geadviseerd rekening te houden met relevante succesfactoren te weten:

- (a) doelen en praktijkopdrachten afstemmen op de gevolgen van de afwisseling tussen contact- en afstandsonderwijs (e.g., studenten denken vooraf na over hoe om te gaan met praktijkopdrachten tijdens een lockdown; PI);
- (b) resultaatgericht handelen (e.g., studenten voltooien tijdens afstandsonderwijs ontwikkeld materiaal binnen de TLG waardoor een competent gevoel ontstaat; competentie);
- (c) discussies over praktijkervaringen organiseren (e.g., studenten overleggen tijdens afstandsonderwijs online over praktijkervaringen; PI);
- (d) beoordelingskeuzes aanbieden (e.g., studenten kiezen uit verschillende inleverdata voor opdrachten die worden beoordeeld; autonomie);
- (e) een flexibel studierooster toestaan en hierover discussies organiseren; (e.g., studenten krijgen keuzevrijheid in de studieplanning tijdens afstandsonderwijs; autonomie);
- (f) informele discussies organiseren (e.g., studenten maken tijdens afstandsonderwijs tijd vrij voor het voeren van informele gesprekken; GIG);
- (g) veiligheid, gelijkwaardigheid en verbondenheid stimuleren (e.g., studenten ontwikkelen een gevoel van veiligheid om te interacteren met andere TLG-leden tijdens contactonderwijs; GIG);

- (h) emotionele steun bieden (e.g., studenten stellen als doel elkaar emotioneel te ondersteunen tijdens afstandsonderwijs; verbondenheid); en
- (i) TLG-bijeenkomsten met de hele groep organiseren (e.g., TLG-bijeenkomsten worden volledig in afstandsonderwijs georganiseerd in plaats van deels online en deels fysiek; verbondenheid).

Referenties

- Admiraal, W. (2022, 7 juli 2022). *Break out your room!/: Over technologie, verbondenheid en betrokkenheid* [Keynote]. ORD 2022: Escape the Classroom, Hasselt, België.
https://www.researchgate.net/publication/361820401_Break_out_your_room_Over_tecnologie_verbondenheid_en_betrokkenheid
- Allen, P., Bennett, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS statistics version 22: A practical guide*. Cengage Learning Australia.
- Amir, L. R., Tanti, I., Maharani, D. A., Wimardhani, Y. S., Julia, V., Sulijaya, B., & Puspitawati, R. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Bruder, I. (1989). Distance learning: What's holding back this boundless delivery system? *Electronic Learning*, 8(6), 30-35.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, Article 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- de Laat, M. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Open Universiteit.
- De Rijksoverheid. (2021, 18 juni). *Opening samenleving stap voor stap*. Geraadpleegd op 31 juli 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/coronavirus-covid-19/openingsplan/opening-samenleving-stap-voor-stap>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Doppenberg, J. J., Bakx, A. W. E. A., & den Brok, P. J. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 547-566. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709731>

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: A conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>
- Geisler, C., & Swarts, J. (2019). *Coding streams of language: Techniques for the systematic coding of text, talk, and other verbal data*. WAC Clearinghouse.
- Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 173-188). Routledge.
- Günes, S., & Alagözülü, N. (2021). Asynchronous distance learning and blended learning in terms of learner autonomy, motivation and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(3), 54-65.
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & de Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.576513>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Jansen in de Wal, J. (2016). *Secondary school teachers' motivation for professional learning*. Open Universiteit.
- Kappe, R. F. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts*. Hogeschool Inholland.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Liguori, E., & Winkler, C. (2020). From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4), 346-351. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Litjens, B., & Ruijffrok, N. (2019). *Analyse studentenwelzijn: Een analyse van bestaande databronnen over studentenwelzijn in het hoger onderwijs*. Interstedelijk Studenten Overleg.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2012). Goal setting theory. In H. F. J. O'Neil & D. Michael (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 23-40). Routledge.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>

- Meeter, M., Bele, T., Den Hartogh, C. F., Bakker, T., De Vries, R. E., & Plak, S. (2020). *College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>
- Meulenbroeks, R. (2020). Suddenly fully online: A case study of a blended university course moving online during the COVID-19 pandemic. *Heliyon*, 6(12), e05728. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05728>
- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 1-16, Article 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nolan, A., & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- Nurse, L., & O'Neill, M. (2018). Biographical research in the UK: Profiles and perspectives. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuijter (Eds.), *Handbuch biographieforschung* (pp. 709-720). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_60
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., & Stringer, L. C. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, 15(4). <https://doi.org/10.5751/ES-03564-1504r01>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions.

- Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schipper, H. (2020). *Leernetwerken voor pabostudenten: De relatie tussen sociale configuratie en motivatie* [Masterthesis, Open Universiteit]. Open Universiteit Research Portal.
https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/31814638/OWHSchipper_14122020.pdf
- Schriemer, M. G. (2021). *Statistiek voor de beroepspraktijk*. SVW.
- Sociaal-Economische Raad. (2019). *Hoge verwachtingen: Kansen en belemmeringen voor jongeren in 2019*.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Van den Bossche, P., & Nijs, G. (2021). Team learning: Harvesting diversity. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers, & P. Van den Bossche (Eds.), *Theories of workplace learning in changing times* (2nd ed., pp. 155-172). Routledge.
- van Nuland, H. J. C. (2011). *Eliciting classroom motivation: Not a piece of cake*. Universiteit Leiden.
- van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Morbée, S., & Waterschoot, J. (2020). *Welzijn van studenten hoger onderwijs* (Rapport nr. 8). Universiteit Gent.
- Vrieling-Teunter, E., de Vries, N., Sins, P., & Vermeulen, M. (2022). Student motivation in teacher learning groups. *European Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2086119>
- Vrieling-Teunter, E., van den Beemt, A., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018, oktober). Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. *OnderwijsInnovatie*, 20(3), 7.
- Vrieling-Teunter, 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058588>
- Vrieling-Teunter, E., Vermeulen, M., & de Vreugd, L. (2020). *Assessing social configurations in teacher learning groups: The 'dimensions of social learning questionnaire'* [Manuscript resubmitted for publication]. Faculty of Educational Sciences, Open Universiteit.

- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework* (Rapport nr. 18). Ruud de Moor Centrum.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-13, Article 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zhong, B.-L., Luo, W., Li, H.-M., Zhang, Q.-Q., Liu, X.-G., Li, W.-T., & Li, Y. (2020). Knowledge, attitudes, and practices towards COVID-19 among Chinese residents during the rapid rise period of the COVID-19 outbreak: A quick online cross-sectional survey. *International Journal of Biological Sciences, 16*(10), 1745-1752. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45221>

Bijlagen

Bijlage A. Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst

De ervaren Sociale Configuratie werd kwantitatief gemeten met de DSLV (Vrieling-Teunter et al., 2020).

In hoeverre is er sprake van de onderstaande kijkpunten bij jouw netwerk?

In mijn werkplaats	Geheel niet van toepassing		Geheel van toepassing	
Afspraken over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk.	1	2	3	4
Bespreking van praktijkervaringen met door het netwerk ontwikkeld materiaal.	1	2	3	4
Integratie van door het netwerk ontwikkeld materiaal in de eigen klas, school, bestuur.	1	2	3	4
Integratie van door het netwerk ontwikkeld materiaal in scholen buiten het eigen bestuur.	1	2	3	4
Gesprekken over korte- en langetermijngroepsdoelen.	1	2	3	4
Beschrijving van korte- en langetermijngroepsdoelen.	1	2	3	4
Relaties tussen netwerkactiviteiten en korte-/langetermijngroepsdoelen.	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				
Aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback.	1	2	3	4
Gevoel bij de groep te horen.	1	2	3	4
Wederkerige relaties tussen de groepsleden.	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				
Gelijkwaardige relaties.	1	2	3	4
Sfeer tijdens de bijeenkomsten die de gelijkwaardigheid bevordert.	1	2	3	4
Gevoel van veiligheid tijdens interactie in het netwerk.	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				

Bijlage B. Dimensies Sociaal Leren Interview

De ervaren Sociale Configuratie werd kwalitatief gemeten met een biografisch interview dat ontwikkeld werd op basis van het DSLI (Vrieling-Teunter et al., 2018) en de DSLV (Vrieling-Teunter et al., 2020). Het interview werd uitgebreid met vragen over de beïnvloeding van COVID-19 (Vermote et al., 2020) op de ervaren Sociale Configuratie van TLGs. De uitbreidingsvragen werden aangeduid met een blauwe kleur.

1. Inleidende vragen

Netwerk is een algemene term. Welke term is gebruikelijk op jouw pabo?

(Ga tijdens het interview verder op deze term.)

1.1 Van welk netwerk maak je deel uit?

1.2 Hoe ben je bij dit netwerk betrokken geraakt?

1.3 Wanneer ben je erbij betrokken geraakt?

1.4 Uit hoeveel personen bestaat het netwerk? Wat vind je daarvan?

1.5 Hoe vaak komen jullie bij elkaar? Wat vind je daarvan?

1.6 Hoeveel tijd duurt een bijeenkomst gemiddeld? Wat vind je daarvan?

1.7 Wat zijn volgens jou de doelen van jouw netwerk? [*Langetermijnnoriëntatie en doelen*]

1.8 Doorvragen op de langetermijn- en de kortetermijndoelen. Bijvoorbeeld: Wanneer beoogt het netwerk het door jou 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? [*Langetermijnnoriëntatie en doelen*]

1.9 Vragen welk doel (van de genoemde doelen) het meest belangrijk is volgens de geïnterviewde voor de kwaliteit van het netwerk [*Langetermijnnoriëntatie en doelen*]. En vanwaar deze keuze? Welke doelen hoop je als student zelf te kunnen behalen wanneer je deelneemt aan het netwerk?

1.10 Aanvullende vragen nameting

- 1.10.1 Maak je nog steeds deel uit van hetzelfde netwerk?
 - Zo nee, op welke wijze ben je bij een ander netwerk betrokken geraakt?
 - Hoe verliep de keuze voor het netwerk?
 - Hoe verliep de keuze voor de subgroepen?
 - Hoe verliep de keuze voor de netwerkleden?
- 1.10.2 Ontwikkelingen
 - in het aantal personen van je netwerk? Wat vond je daarvan?
 - in de frequentie van de bijeenkomsten? Wat vond je daarvan?
 - in de duur van de bijeenkomsten? Wat vond je daarvan?
 - in de invloed van COVID-19 op de bijeenkomsten? Licht toe.
- 1.10.3 Doelen [*Langetermijnnoriëntatie en doelen*]
 - Op welke wijze zijn de vooropgestelde groeps-, tussen- en individuele doelen bereikt?
 - Wat waren de veranderingen in de groeps-, tussen- en individuele doelen?
 - Op welke wijze kwamen de doelen terug in de bijeenkomsten?
 - Hoe gaat het netwerk/jij verder met niet behaalde doelen?
- 1.10.4 Op welke wijze heeft COVID-19 invloed gehad op de groeps-, tussen- en individuele doelen?

2. Netwerkagenda *Biografische benadering*

In deze werkvorm wordt door middel van een tijdlijn in kaart gebracht wat de perceptie van de student 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 een 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 Kan je me vertellen en als mindmap/boomstructuur bij de tijdlijn weergegeven welke deelonderwerpen aan bod zijn gekomen vanaf de start van je 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 verdiepingsvragen gesteld:

- 2.2.1 Wie waren er bij dit onderwerp betrokken?
- 2.2.2 Beschrijf zo concreet mogelijk een uitgevoerde activiteit binnen een bijeenkomst. Wat voor activiteiten en werkvormen vinden plaats?
- 2.2.3 Op welke manier hangen de activiteiten met elkaar samen? (Is er een duidelijk verband tussen de activiteiten) [*Langetermijnoriëntatie en doelen*]
- 2.2.4 Heeft volgens jou iedereen een even grote bijdrage geleverd? Heeft dit betrekking tot de ontwikkeling van een gemeenschappelijk product? Zo niet, waren er bepaalde mensen die het trokken? [*Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid*]
- 2.2.5 Op welke manier zijn de praktijkervaringen besproken binnen het netwerk? Doorvragen op de manier waarop het ontwikkelde materiaal in de praktijk wordt gebruikt en geïntegreerd. [*Praktijkintegratie*]
- 2.2.6 Doorvragen op de perceptie van de rol van feedback binnen het netwerk en op de aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback. Bijvoorbeeld: Is

feedback een terugkerend onderdeel in bijeenkomsten? Op welke manier wordt feedback gevraagd en gegeven? Hoe belangrijk vind je feedback? Wat deed je met de feedback? Heeft dit een effect op de stagepraktijk of is het van toepassing op de studieopdrachten? [*Praktijkintegratie - bij de student kan het zowel om de stagepraktijk als om de studieopdrachten gaan*]

2.3 Aanvullende vragen nameting

Opmerking: bezorg vooraf de foto van de biografische tijdlijn uit het interview van de voormeting aan de student.

Neem de tijdlijn uit het eerste interview. Vul de tijdlijn aan met de deelonderwerpen die nog aan bod gekomen zijn na het eerste interview.

- 2.3.1 In hoeverre heb je de ideeën voor de toekomst uit het eerste interview kunnen uitvoeren? Licht toe.
- 2.3.2 Op welke wijze zijn deze ideeën aangepast? Licht toe.
- 2.3.3 Op welke wijze had COVID-19 invloed op de agenda van het netwerk of op de onderwerpen die aan bod kwamen?

3. Samenstelling netwerk

Om te meten wat de samenstelling van het netwerk is en wat de aard van de relaties is (wel of geen wederkerigheid, hiërarchie versus gelijkwaardigheid, wel of geen gevoel van veiligheid), wordt de techniek ‘Netwerk In Beeld’ gebruikt. [*Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid*]

3.1 Wie zijn er allemaal betrokken bij het netwerk?

Neem een vel papier en noteer jouw naam in het midden. De overige deelnemers mag je ergens 'om je heen' schrijven. Netwerkliden waar je een sterk gevoel van Verbondenheid mee hebt, plaats je dichtbij jou, netwerkliden die verder van je af staan, plaats je verder weg.

De volgende vraag gaat verder in op het netwerk dat in beeld is gebracht:

3.2 Beschrijf je relaties tussen jou en de overige netwerkliden? [*Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid: wel of geen wederkerigheid, hiërarchie versus gelijkwaardigheid, wel of geen gevoel van veiligheid*]

- 3.2.1 Is de beschreven situatie passend bij jouw wensen of zou je dit graag anders zien?
- 3.2.2 Hoe verliep de keuze voor de netwerkliden? (voor het netwerk, voor eventuele subgroepjes)
- 3.2.3 Welke invloed heeft deze manier van groepssamenstelling op: de sfeer in de groep, de samenwerking, de Verbondenheid tussen de groepsleden, een gelijkwaardige bijdrage leveren?
- 3.2.4 Welke vaardigheden heb je nodig om gelijkwaardig te kunnen deelnemen aan het netwerk? Hoe worden deze vaardigheden geoefend? (leren van elkaar, scaffolding)

3.3 Op welke wijze wordt deze relatie beïnvloedt door de maatregelen omtrent COVID-19 (meer afstand, geen fysieke bijeenkomsten, minder makkelijk iemand individueel kunnen aanspreken)

3.4 Aanvullende vragen nameting

Opmerking: bezorg vooraf de foto van de samenstelling van het netwerk uit het interview van de voormeting aan de student.

Neem een vel papier en noteer jouw naam in het midden. De overige deelnemers mag je ergens ‘om je heen’ schrijven. Netwerkliden waar je een sterk gevoel van Verbondenheid mee hebt, plaats je dichtbij jou, netwerkliden die verder van je af staan, plaats je verder weg.

Neem nu de foto van je netwerk uit het eerste interview erbij.

- 3.4.1 Welke veranderingen zijn er in de samenstelling van je netwerk ten opzichte van het begin van het netwerken? Hoe verklaar je dat? Wat vind je hiervan?
- 3.4.2 Welke veranderingen ervaar je in de relaties tussen de netwerkliden? Licht toe.
- 3.4.3 Op welke wijze werd de samenstelling en de relatie beïnvloed door COVID-19? Licht toe.

4. Identiteit van de groep

4.1 Welk gevoel typeert het beste jouw Verbondenheid met het netwerk? [*Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid*]

4.2 Beschrijf voor jouw netwerk minimaal 1 tip en 1 top?

4.3 Geef in 1 kernwoord aan wat de groep het meest typeert?

Bijlage C. Psychologische Basisbehoeften Vragenlijst

De ervaren Psychologische Basisbehoeften werden kwantitatief gemeten met de PBV die ontwikkeld werd op basis van de BPNSFS (Chen et al., 2015). De aanpassingen aan de originele BPNSFS (Chen et al., 2015) werden aangeduid met een blauwe kleur.

In hoeverre is er sprake van de onderstaande kijkpunten bij jouw netwerk?

Er is sprake van	Helemaal mee oneens		Helemaal mee eens	
Ik geef om de mensen in mijn netwerk.	1	2	3	4
Ik voel dat de mensen in mijn netwerk om mij geven.	1	2	3	4
Ik voel dat de mensen in mijn netwerk koud en afstandelijk tegen mij zijn.	1	2	3	4
Ik heb de indruk dat de mensen in mijn netwerk een hekel aan mij hebben.	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				
Ik voel dat de relaties in mijn netwerk slechts oppervlakkig zijn.	1	2	3	4
Ik heb een warm gevoel bij de mensen in mijn netwerk .	1	2	3	4
In mijn netwerk heb ik er vertrouwen in dat ik dingen goed kan doen.	1	2	3	4
In mijn netwerk voel ik me bekwaam in wat ik doe.	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				
In mijn netwerk heb ik ernstige twijfels over de vraag of ik de dingen wel goed kan doen.	1	2	3	4
In mijn netwerk voel ik me teleurgesteld in veel van mijn prestaties.	1	2	3	4
In mijn netwerk voel ik me in staat om mijn doelen te bereiken.	1	2	3	4
In mijn netwerk voel ik dat ik moeilijke taken met succes kan voltooien.	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				
In mijn netwerk heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem.	1	2	3	4
In mijn netwerk voel ik dat mijn beslissingen weerspiegelen wat ik echt wil.	1	2	3	4
In mijn netwerk voel ik me verplicht om te veel dingen te doen.	1	2	3	4
In mijn netwerk voelen mijn activiteiten als een aaneenschakeling van verplichtingen.	1	2	3	4
Ik voel me verbonden met mijn netwerk .	1	2	3	4
Ruimte voor opmerkingen:				

Bijlage D. Psychologische Basisbehoeften Interview

De ervaren Psychologische Basisbehoeften werden kwalitatief gemeten met het PBI gebaseerd op het Motivatie Interview van Jansen in de Wal (2016). Van het originele Motivatie Interview (Jansen in de Wal, 2016) werden enkel de vragen gericht op Autonomie, Verbondenheid, en Competentie behouden (rode kleur). Het PBI werd aangevuld met vragen rond de invloed van COVID-19 op leren (Vermote et al., 2020; blauwe kleur) in TLGs, de voldoende of onvoldoende ervaren vervulling van de Psychologische Basisbehoeften (Chen et al., 2015; groene kleur), en de motivatie van pabostudenten in TLGs (Vrieling-Teunter et al., 2022; paarse kleur). Alle vragen werden ten behoeve van dit onderzoek aangepast aan de context van TLGs.

Autonomie in dit netwerk

1. Hoe ben je in dit netwerk met dit thema terecht gekomen?
 - a. Wat zijn je belangrijkste redenen om voor dit netwerk te kiezen? (Autonomie-vrijwillig/verplicht; Competentie-interesse/inhoud) [Autonomie-(on)voldoende vervulling] [Competentie]
 - b. Hoe verliep de keuze voor het netwerk? [Autonomie-(on)voldoende vervulling]
 - c. Zijn er keuzemogelijkheden binnen het netwerk (subgroepjes)? Zo ja, hoe verliep deze keuze? [Autonomie-(on)voldoende vervulling]
 - d. Hoe verliep de keuze voor de netwerkliden in het netwerk/subgroepjes? [Autonomie]
 - e. Welke activiteiten vinden plaats om de netwerkliden beter te leren kennen? (introductieactiviteiten, informele momenten) [Autonomie]
 - f. Hoe is de bereidheid van de netwerkliden voor deze activiteiten (aanwezigheid, actief delen expertise)? [Autonomie]

2. Wie bepaalt wat je in dit netwerk doet? (zelfsturend/docent gestuurd)
 - a. In hoeverre kan je de taken die je graag wil uitvoeren in dit netwerk ook effectief uitvoeren? [Autonomie-(on)voldoende vervulling]
 - b. In hoeverre voel je je onder druk gezet om taken uit te voeren in dit netwerk? [Autonomie-(on)voldoende vervulling]
 - c. In welke mate kan je een volwaardige bijdrage leveren aan dit netwerk? [Autonomie]
 - d. Zijn er specifieke rollen voor studenten in het netwerk? Zo ja, welke? [Autonomie]
 - e. Op welke wijze worden er afspraken gemaakt over de rollen en taken binnen het netwerk? [Autonomie]
3. Op welke wijze beïnvloedt COVID-19 de Autonomie in dit netwerk?
(keuzevrijheid, elkaar beter leren kennen, aanwezigheid, expertise delen, initiatief nemen, volwaardige bijdrage leveren, specifieke rollen voor studenten, ...)
[Autonomie-COVID-19]

Verbondenheid in dit netwerk

4. Hoe ervaar je de sfeer in dit netwerk? [Verbondenheid-(on)voldoende vervulling]
 - a. Hoe komt dit?
5. Welke personen nemen deel aan het netwerk? (homogeen/heterogene samenstelling)
[Verbondenheid-groepssamenstelling]
 - a. Hoe wordt er voor gezorgd dat iedereen een gelijkwaardige inbreng krijgt? (open staan voor leren, als lerende presenteren, onderlinge sfeer) [Verbondenheid]
 - b. Welke vaardigheden heb je nodig om een gelijkwaardige inbreng te kunnen leveren? [Verbondenheid]

- c. Hoe word je voorbereid op het verwerven van deze vaardigheden? (leren van elkaar, scaffolding) [Verbondenheid]
 - d. Welke personen zijn (niet) waardevol voor jou in dit netwerk? [Verbondenheid-(on)voldoende vervulling]
 - e. Waarom zijn deze personen (niet) waardevol voor jou? [Verbondenheid-(on)voldoende vervulling]
6. Op welke wijze beïnvloedt COVID-19 de Verbondenheid in dit netwerk?
(sfeer, gelijkwaardige inbreng, wat personen voor je betekenen, ...) [Verbondenheid-COVID-19]

Competentie in dit netwerk

- 7. Wat zijn je persoonlijke en/of de groepsdoelen in dit netwerk? In hoeverre heb je het gevoel dat je deze doelen kan bereiken? (individuele/groepsdoelen) [Competentie-(on)voldoende vervulling]
 - a. Waarom heb je dit gevoel?
 - b. Wat versterkt of verzwakt dit gevoel?
- 8. Op welke wijze word je betrokken bij de inhoud/het proces van het netwerk?
[Competentie]
 - a. Hoe verloopt de interactie (in de subgroepjes) tussen de netwerkleden?
 - b. Hoe wordt wederzijdse afhankelijkheid gecreëerd?
- 9. Op welke wijze beïnvloedt COVID-19 je Competentie in dit netwerk?
(bereiken van doelen, interactie met anderen, werken in subgroepjes, wederzijdse afhankelijkheid, ...) [Competentie-COVID-19]