

# MASTER'S THESIS

**Waardecreatie van Pabostudenten in Blended Professionele Lerarengroepen Tijdens COVID-19**

**De Relatie tussen Sociale configuratie en Waardecreatie in Blended Leeromgevingen**

Boer, de, Marjolein

**Award date:**

2024

**Awarding institution:**

Faculty of Educational Sciences

[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](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 08. Sep. 2024

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



**Waardecreatie van Pabostudenten in Blended Professionele Lerarengroepen Tijdens**

**COVID-19**

De Relatie tussen Sociale configuratie en Waardecreatie in Blended Leeromgevingen

**Primary Student Teachers' Value Creation in Blended Teacher Learning Groups**

**During COVID-19**

The Relationship between Social Configuration and Value Creation in Blended Learning

Environments

Marjolein de Boer

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: [mar.overeen@gmail.com](mailto:mar.overeen@gmail.com)

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterscriptie

Naam begeleider: Dr. Emmy Vrieling-Teunter

Woordenaantal: 9968 woorden

Datum: 14-12-2023

### Samenvatting

In het dynamische domein van het onderwijs, waar professionele ontwikkeling voortdurend evolueert te midden van een steeds veranderende professionele omgeving, wordt de actieve betrokkenheid van pabostudenten bij Teacher Learning Groups (TLGs) beschouwd als een cruciale kans voor voortdurende professionele groei. TLGs vormen sociale configuraties waarbinnen studenten samenwerken met medestudenten, pabodocenten en basisschoolleraars om gezamenlijk oplossingen te bespreken voor onderwijskwesties. Eerdere onderzoeken binnen TLGs hebben aangetoond dat de deelname aan deze groepen resulteert in waardevolle leeropbrengsten, oftewel waardecreatie, voor deelnemende studenten. Deze resultaten blijken samen te hangen met verschillende dimensies van de sociale configuratie, waaronder praktijkintegratie, gedeelde groepsidentiteit en gelijkwaardigheid en langetermijnnoriëntatie en -doelen. Echter, als gevolg van de COVID-maatregelen heeft er een overgang plaatsgevonden van contactonderwijs naar blended leeromgevingen. Het is niet duidelijk welke gevolgen deze verandering heeft voor de relatie tussen de sociale configuratie van TLGs en de waardecreatie voor pabostudenten. In een mixed methods design is daarom onderzocht hoe de sociale configuratie van TLGs in een blended leeromgeving gerelateerd is aan waardecreatie bij deelnemende studenten ( $n = 138$ ) van vier Nederlandse lerarenopleidingen voor primair onderwijs. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat wanneer een TLG tegemoet wil komen aan optimale waardecreatie bij pabostudenten er in de sociale configuratie rekening gehouden dient te worden met de volgende factoren: (a) informele contactmomenten, (b) betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid, (c) focus op de praktijk en (d) delen van opbrengsten en feedback.

*Keywords:* leernetwerken, TLG, pabostudenten, sociale configuratie, waardecreatie, blended leeromgevingen.

### **Abstract**

In the dynamic domain of education, where professional development continually evolves amid an ever-changing professional environment, the active engagement of teacher education students in Teacher Learning Groups (TLGs) is considered a crucial opportunity for ongoing professional growth. TLGs constitute social configurations within which students collaborate with peers, teacher educators, and primary school teachers to collectively discuss solutions for educational issues. Previous investigations within TLGs have demonstrated that participation in these groups yields valuable learning outcomes, or value creation, for participating students. These outcomes are found to be associated with various dimensions of the social configuration, including practice integration, shared group identity and equality, and long-term orientation and goals. However, due to COVID measures, there has been a transition from face-to-face instruction to blended learning environments. It is unclear how this change affects the relationship between the social configuration of TLGs and value creation for teacher education students. Using a mixed methods design, this study therefore explores how the social configuration of TLGs in a blended learning environment is related to value creation among participating students ( $n = 138$ ) from four Dutch teacher education programs for primary education. The findings of this research indicate that for a TLG to achieve optimal value creation for teacher education students, the social configuration should take into account the following factors: (a) informal moments of interaction, (b) engagement and shared responsibility (c) emphasis on practical application and (d) sharing of outcomes and feedback.

*Keywords:* Teacher Learning Groups, social configuration, value creation, COVID-19, blended learning environments

## Inhoud

Samenvatting .....	2
Abstract .....	3
Inhoud.....	4
1. Inleiding .....	7
1.1 Probleemschets en Doel.....	7
1.2 Theoretisch Kader.....	8
1.2.1 Sociaal Leren in TLGs .....	8
1.2.2 TLGs en Waardecreatie.....	9
1.2.3 Veranderende Leeromgevingen en TLGs .....	12
1.3 Huidige Studie .....	13
2. Methode.....	14
2.1 Deelnemers .....	15
2.2 Meetinstrumenten en Materialen .....	16
2.2.1 Sociale Configuratie: Dimensies van Sociaal Leren Vragenlijst .....	16
2.2.2 Sociale configuratie: Dimensies voor Sociaal Leren Interview .....	17
2.2.3 Waardecreatie: Vragenlijst Waardecreatie.....	17
2.2.4 Waardecreatie: Waardecreatie-interview .....	17
2.3 Procedure .....	18
2.4 Data-Analyse .....	19
2.4.1 Kwantitatieve analyse .....	19
2.4.2 Kwalitatieve analyse.....	20
3. Resultaten .....	20
3.1 Data-analyse Interne Consistentie van de Schalen en Kwantitatieve Datascreening .....	21
3.2 Verschillen Sociale Configuratie.....	21

3.2.1 Praktijkintegratie .....	22
3.2.2 Langtermijnnoriëntatie en Doelen.....	23
3.2.3 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid.....	25
3.3 Verschillen Waardecreatie.....	27
3.3.1 Directe Waarde.....	28
3.3.2 Potentiële Waarde .....	28
3.3.3 Toegepaste Waarde .....	29
3.3.4 Gerealiseerde Waarde.....	30
3.3.5 Herziene Waarde .....	30
3.4 Samenhang Sociale Configuratie en Waardecreatie.....	31
3.4.1 Praktijkintegratie en Directe Waarde .....	32
3.4.2 Praktijkintegratie en Potentiële Waarde .....	33
3.4.3 Praktijkintegratie en Toegepaste Waarde.....	33
3.4.4 Praktijkintegratie en Gerealiseerde Waarde .....	34
3.4.5 Praktijkintegratie en Herziene Waarde .....	34
3.4.6 Langetermijnnoriëntatie en Doelen en Directe Waarde .....	34
3.4.7 Langetermijnorientatie en Doelen en Potentiële Waarde.....	35
3.4.8 Langetermijnorientatie en Doelen en Toegepaste Waarde.....	35
3.4.9 Langetermijnorientatie en Doelen en Gerealiseerde Waarde.....	35
3.4.10 Langetermijnorientatie en Doelen en Herziene Waarde .....	35
3.4.11 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Directe Waarde.....	36
3.4.12 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Potentiële Waarde.....	36
3.4.13 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Toegepaste Waarde .....	37
3.3.14 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Gerealiseerde Waarde.....	37
3.3.15 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Herziene Waarde .....	37

4. Discussie.....	37
4.1 Conclusie .....	37
4.2 Discussie.....	40
4.3 Beperkingen en Vervolgonderzoek .....	41
4.4 Onderwijsimplicaties .....	42
Referenties.....	44
Bijlagen .....	49
Bijlage A. Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst.....	49
Bijlage B. Dimensies Sociaal Leren Interview.....	50
Bijlage C: Vragenlijst Waardecreatie .....	53
Bijlage D: Waardecreatie interviewleidraad.....	54

## **Waardecreatie van Pabostudenten in Blended Lerende Leraren Groepen Tijdens COVID-19**

### **1. Inleiding**

#### **1.1 Probleemschets en Doel**

In het huidige onderwijs is samenwerken en leren in professionele lerarengroepen oftewel Teacher Learning Groups (TLGs) een belangrijke vaardigheid geworden voor leraren (Van Schaik et al., 2019). TLGs bieden leraren de kans op voortdurende professionele ontwikkeling in een steeds veranderende onderwijspraktijk. Om deze vaardigheden bij pabostudenten te ontwikkelen hebben verschillende pabo's het participeren van pabostudenten in TLGs geïntegreerd in het onderwijsprogramma (Vrieling-Teunter et al., 2019).

In TLGs nemen pabostudenten deel aan gezamenlijke leeractiviteiten met medestudenten, docenten, basisschoolleraars en soms ook onderzoekers en/of experts (Doppenberg et al., 2012; Van Schaik et al., 2019). Deelname aan TLGs biedt pabostudenten een kans voor samenwerkend leren met medestudenten en experts, passend bij de waarde die gezien wordt in sociaal leren voor professionalisering van leraren (Vrieling-Teunter, 2022a). Deelname aan TLGs kan een gedrags- en kennisveranderingen op individueel en/of groepsniveau bewerkstelligen (Doppenberg et al., 2012). Mogelijke opbrengsten kunnen worden gezien vanuit het perspectief van waardecreatie, waarbij veranderingen op individueel niveau ontstaan (Huiskamp et al., 2017).

Eerder onderzoek naar waardecreatie binnen TLGs met pabostudenten concentreerde zich vooral op fysieke leeromgevingen (Huiskamp et al., 2017; Tiehatten 2021). Echter, de opkomst van blended leeromgevingen, versneld door COVID-19 maatregelen, kan de sociale configuratie van TLGs beïnvloeden, wat mogelijk gevolgen heeft voor de ervaren waardecreatie bij pabostudenten. Deze impact en de daarmee samenhangende waardecreatie



zijn nog onvoldoende belicht in de literatuur. Deze exploratieve studie onderzoekt de relatie tussen sociale configuratie en waardecreatie bij pabostudenten in TLGs binnen blended leeromgevingen.

## **1.2 Theoretisch Kader**

### ***1.2.1 Sociaal Leren in TLGs***

Het concept van leren als een sociaal proces voor de professionele ontwikkeling van leraren wint aan erkenning (Doppenberg et al., 2012; Goodyear, 2019). De benadering van sociaal leren legt de nadruk op de waarde van interpersoonlijke connecties en interacties, wat leidt tot een productieve uitwisseling van problemen en inzichten, en hieruit voortvloeiende gezamenlijke kennisopbouw (Blanket, 2023; Vermeulen, 2016; Wenger et al., 2011). Hiermee heeft sociaal leren een directe impact op de ontwikkeling van de kennis, vaardigheden en attitudes van leraren, en draagt het bij aan de verbetering van de onderwijspraktijk (Anderson et al., 2019; Doğan & Adams, 2018; Prenger et al., 2021).

Van Schaik et al. (2019) hanteren de overkoepelende term Teacher Learning Groups (TLGs) om samenwerkingsvormen in lerarengroepen te duiden. Vrieling-Teunter et al. (2019) omschrijven TLGs als sociale configuraties waarbij deelnemers leeractiviteiten ondernemen met collega's en samen leren middels sociale interacties. Dit leerproces kan zowel leiden tot veranderingen in kennis als in gedrag en deze veranderingen kunnen zowel op individueel als op groepsniveau plaatsvinden (Doppenberg et al., 2012; Vrieling-Teunter et al., 2019). De sociale configuratie binnen deze omschrijving wordt gedefinieerd als de sociale patronen van de groepssamenstelling, het gedrag en het denken van de groep (Vrieling-Teunter et al., 2019). Binnen TLGs bestaat ruimte voor een gezamenlijke focus op leren, waarbij de werkwijze en de activiteiten zijn gericht op de kwalitatieve organisatie van de school en de professionele competentieontwikkeling van de leraren (Bartelts-Schilt & Vrieling-Teunter, 2020; Vrieling et al., 2022a).

Binnen TLGs wordt een sociale leeromgeving gefaciliteerd waarin waardevolle deelname aan sociale leerprocessen voor pabostudenten tijdens hun studie mogelijk wordt gemaakt (Vrieling-Teunter et al., 2019). Vanuit kennisoverdracht tussen opleiding en praktijk ontwikkelen pabostudenten vaardigheden die essentieel zijn voor actieve deelname aan TLGs (Vrieling-Teunter et al., 2022a). Samenwerking aan praktijkvraagstukken met medestudenten en/of experts in TLGs draagt ook bij aan het ontwikkelen van inzichten en kennis, de betrokkenheid van pabostudenten, een gevoel van verbondenheid met de opleiding en medestudenten en aan leren, innoveren en probleemoplossing (De Vocht et al., 2023; Goodyear, 2019; Haythornthwaite & de Laat, 2012; Sewell et al., 2018; Vrieling-Teunter et al., 2019a; Vrieling-Teunter et al., 2021).

### ***1.2.2 TLGs en Waardecreatie***

**1.2.2.1 Waardecreatie.** Een mogelijke benadering om de opbrengsten van sociaal leren binnen TLGs te monitoren, betreft het verkrijgen van inzicht in de sociale interacties die door deelnemers als waardevol worden beschouwd met het *Value Creation Framework* (VCF) (Wenger et al., 2011). Deze monitoring kan bijdragen aan het optimaliseren van het leerproces en daarmee de begeleiding van deelnemers verbeteren (Wenger et al., 2011). Bovendien kan het vergroten van het bewustzijn over de mogelijke voordelen van deelname aan TLGs de reflectie van pabostudenten stimuleren, waardoor ze kunnen nadenken over hoe ze extra waarde kunnen halen uit hun deelname aan TLGs en dit kunnen benutten voor hun professionele groei (Nijland et al., 2018).

Het VCF omvat vijf categorieën van waarde die Wenger et al. (2011) aanduiden als vijf cycli van waardecreatie, aangezien ze een iteratief en zelfversterkend karakter hebben. De eerste cyclus is die van directe waarde, het is de meest basale cyclus van waardecreatie en heeft betrekking op de ervaringen met de leeractiviteiten en de sociale interacties binnen de TLG zelf. Een voorbeeld hiervan is erkenning door anderen of de mate van plezier binnen de

TLG. De tweede cyclus is potentiële waarde en heeft betrekking op het geproduceerde kenniskapitaal uit de interacties en leeractiviteiten van de TLG dat later van nut kan zijn. Voorbeeld hiervan is een ervaringsverhaal over een bepaald probleem dat je in de toekomst kan helpen bij het eigen handelen. Wanneer deelname aan de TLG leidt tot een verschil in handelen in de praktijk, het dagelijks leven of binnen een specifieke context, spreken we over toegepaste waarde. Dit heeft bijvoorbeeld betrekking op het inzetten van een document of een vaardigheid die binnen de TLG is ontwikkeld. De wijze waarop de veranderde praktijk leidt tot of bijdraagt aan verbeterde prestaties in de praktijk of in het leven van de deelnemer wordt genoemd als gerealiseerde waarde. Tenslotte houdt herziene waarde in dat informatie uit de TLG heeft geleid tot een fundamenteel andere kijk op zaken. Deze vijf cycli beschrijven het brede spectrum van waardecreatie, zonder een hiërarchische opbouw.

Pabostudenten ervaren meer autonome motivatie (i.e. intrinsieke motivatie, drive om in het eigen belang inspanningen te leveren) voor en betrokkenheid bij het deelnemen aan professioneel leren in een TLG wanneer zij meer waardecreatie ervaren (Bartelts-Schilt & Vrieling-Teunter, 2020). De waarden die pabostudenten ervaren bij deelname aan TLGs betreffen de cycli van de directe en potentiële waardecreatie (Huiskamp et al., 2017) en zijn dus voornamelijk gericht op de uitvoering van de eigen opdracht of het eigen product. Dit sluit aan bij eerder onderzoek waarin wordt beschreven dat pabostudenten voornamelijk product-georiënteerd zijn en zich minder richten op de werk- en leerprocessen van de TLG (De Laat et al., 2017; Tiehatten, 2021; Vrieling-Teunter et al., 2015). De sociale configuratie van TLGs is hierbij van invloed op de waardecreatie van pabostudenten. Bij TLGs waarbij het gedrag en het denken meer gericht was op de praktijk, werd meer waarde geïdentificeerd dan TLGs waar het gedrag en denken was gericht op enkel de inhoud (Tiehatten, 2021).

**1.2.2.2 Sociale Configuratie van TLGs.** De wijze waarop de sociale configuratie wordt vormgegeven hangt af van de doelen en de intenties van de deelnemers en is dynamisch

binnen verschillende TLGs (Vrieling-Teunter et al., 2016). Vrieling-Teunter et al. (2022c) beschrijven in hun onderzoek naar TLGs drie dimensies die een rol spelen in de sociale configuratie: (a) praktijkintegratie, (b) lange-termijnnoriëntatie en -doelen en (c) gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid. De praktijkintegratie heeft betrekking op de relatie tussen de gecreëerde kennis binnen de TLG en de dagelijkse activiteiten van de deelnemers. De lange-termijnnoriëntatie en doelen geven de gestelde korte- en lange-termijndoelen binnen de TLGs weer in relatie tot de leerhouding van de deelnemers. De gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid relateert aan het onderling afhankelijk en gelijkwaardig werken in TLGs met een gedeeld doel en gedeelde verantwoordelijkheid voor collectief succes (Vrieling-Teunter et al., 2019).

**1.2.2.3 Sociale Configuratie en Waardecreatie.** De sociale configuratie van TLGs relateert aan de waardecreatie van pabostudenten (Huiskamp et al., 2017; Vrieling-Teunter et al., 2019). Vrieling-Teunter et al. (2019) laten bijvoorbeeld zien dat in TLGs waarbij de leeractiviteiten een directe relevantie hebben voor de eigen praktijk (i.e. praktijkintegratie) sprake is van meer bruikbare opbrengsten voor de deelnemers aangezien ze meer geneigd zijn geleerde kennis toe te passen en zich te professionaliseren op het besproken onderwerp. Het optimaliseren van waardecreatie van pabostudenten in TLGs behoeft een groepssamenstelling waarin verwachtingen naar studenten toe duidelijk worden uitgesproken en waarbij studenten actief worden betrokken bij de activiteiten (i.e. gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid) (Huiskamp et al., 2017). Daarnaast is duidelijkheid over de lange-termijnnoriëntatie en de gezamenlijke lange-termijndoelen van belang om constructief te kunnen werken aan een onderwerp en gezamenlijke kennisconstructie te laten plaatsvinden (Vrieling-Teunter et al., 2019).

Tiehatten (2021) belicht in zijn onderzoek meer specifiek de relatie tussen de waardecreatie van pabostudenten en de sociale configuratie van TLGs. Een hoge mate van

praktijkintegratie wordt in dit onderzoek gerelateerd aan meer toegepaste, gerealiseerde en herziene waarde voor de pabostudent. Pabostudenten geven aan dat de opbrengst van de TLG voor hen wordt bepaald door het kunnen toepassen in de praktijk van gezamenlijk ontwikkelde kennis of materiaal. In heterogene TLGs (i.e. een samenstelling van pabostudenten, docenten van de pabo, basisschoolleraars, en onderzoekers/experts) worden herziene en gerealiseerde waarden benoemd door pabostudenten, dit in tegenstelling tot homogene TLGs (i.e. alleen pabostudenten en pabo-docenten) (Tiehatten, 2021).

### ***1.2.3 Veranderende Leeromgevingen en TLGs***

Tijdens de COVID-19 pandemie werden noodgedwongen fysieke leeromgevingen omgezet in online of blended leeromgevingen (i.e. fysiek en online leeromgevingen gecombineerd). De trend van blend leeromgevingen zet zich voort ook na de pandemie (Luijter et al., 2023; Wolfensberger, 2021). Een blended leeromgeving voor TLGs brengt nieuwe uitdagingen met zich mee. Deze leeromgeving leidt tot veranderingen in het contact tussen docenten en studenten en de sociale interactie onderling (Adrichem et al., 2021). Dit onderlinge contact is een belangrijke factor in de gezamenlijke kennisconstructie van studenten (Vrieling-Teunter et al., 2022b). De eerste exploratieve studies duiden hiermee op invloed van blended leeromgevingen in het contact en daarmee op gezamenlijke kennisconstructie en waardecreatie.

De afname van de sociale aanwezigheid van deelnemers in blended TLGs zal hiermee van invloed zijn op de ervaren sociale configuratie van pabostudenten in TLGs. Gezien de correlatie tussen de sociale configuratie en waardecreatie, is het aannemelijk dat de waardecreatie van pabostudenten in virtuele leeromgevingen ook verandert. (Huiskamp et al., 2017; Tiehatten, 2021; Vrieling-Teunter et al., 2019)

### 1.3 Huidige Studie

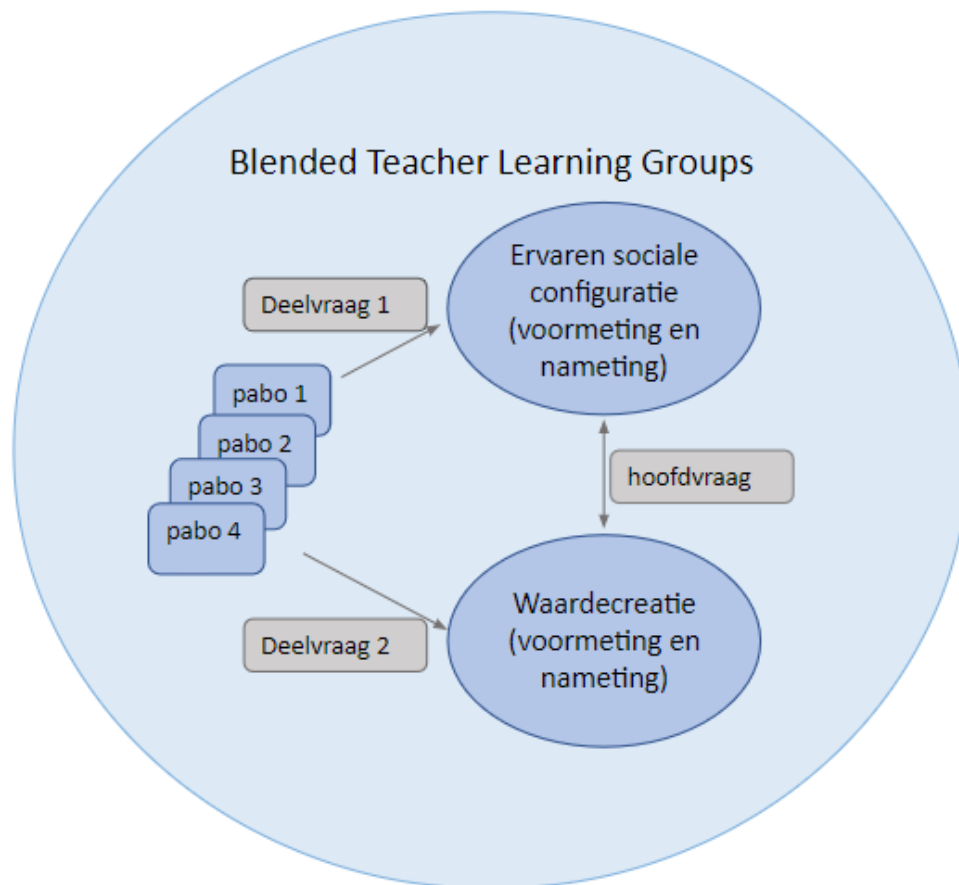
In een tijd waarin blended leeromgevingen een steeds prominentere rol innemen binnen onderwijsinstellingen, is het van belang zicht te krijgen hoe pabostudenten in TLGs in dergelijke leeromgevingen sociale configuratie en waardecreatie ervaren. In onderhavige exploratieve studie wordt de relatie tussen de ervaren sociale configuratie en de waardecreatie van pabostudenten in TLGs in blended leeromgevingen van vier verschillende pabo's geduid om aanbevelingen te geven om pabostudenten hierin te kunnen faciliteren. Daarom staat in deze huidige exploratieve studie de volgende hoofdvraag centraal: Hoe hangen de ervaren sociale configuratie en waardecreatie van studenten in blended TLGs samen ten tijde van COVID-19? Om tot een concreet antwoord te komen op deze vraagstelling, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke verschillen in ervaren sociale configuratie van TLGs van pabostudenten zijn er tussen de vier pabo's?
2. Welke verschillen in de waardecreatie van pabostudenten zijn er tussen de vier pabo's?

Parallel aan deze studie heeft medeonderzoeker A. de Vocht een studie met hetzelfde design uitgevoerd, maar zij heeft zich gericht op de relatie tussen ervaren sociale configuratie en psychologische basisbehoeften. Gezien de grote overeenkomsten in het design van de studies is er sprake geweest van een intensieve samenwerking binnen de thesiskring waar beide onderzoekers aan deelnamen. In deze samenwerking zijn de onderzoeksvragen gezamenlijk opgesteld, de meetinstrumenten samen vastgesteld en heeft het onderzoek heeft plaatsgevonden binnen dezelfde onderzoekspopulatie, waarbij de dataverzameling gezamenlijk is uitgevoerd en de data op een vergelijkbare manier is geanalyseerd.

#### **Figuur 1**

*Het Conceptueel Model van de Onderzoeksvragen*



*Noot.* Om de hoofdvraag van onderhavig onderzoek te beantwoorden worden zijn de verschillen in de ervaren sociale configuratie en de ervaren waardecreatie van studenten in TLGs op een voormeting en nameting vastgelegd op de vier deelnemende pabo's.

## 2. Methode

De vraagstelling van onderhavige studie vraagt om een *mixed methods design*. Middels dit design worden met een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling en herhaalde metingen de complexe sociale fenomenen omtrent sociale configuratie en waardecreatie beter zichtbaar (Creswell, 2014). De gecombineerde dataverzameling complementeert elkaar, doordat in de kwalitatieve data de toelichting kan worden gevonden van de kwantitatieve cijfers. Bij deze studie worden de kwantitatieve en de kwalitatieve data afzonderlijk verzameld in een voor- en een nameting, om vervolgens te integreren en te interpreteren om te komen tot een completer beeld van de relatie tussen de

ervaren sociale configuratie en ervaren waardecreatie bij pabostudenten in TLGs ten tijde van COVID-19.

## 2.1 Deelnemers

De participanten van dit onderzoek zijn pabostudenten die deelnemen aan TLGs die door de vier deelnemende instellingen worden georganiseerd. Deze instellingen nemen deel aan het NRO-project *Student Welfare Through Involvement and Networked Learning in Primary Teacher Training*, waarvan deze studie onderdeel is. De TLGs bevinden zich binnen vier pabo's in verschillende regio's in Nederland. De wijze waarop de TLGs worden georganiseerd verschillen van elkaar op het gebied van een aantal verschillende aspecten (Tabel 1). Bij de samenstelling is onderscheid gemaakt tussen een heterogene samenstelling (i.e. met studenten, leraren basisonderwijs, docenten van de pabo en/of onderzoekers) en een homogene samenstelling (d.w.z. enkel studenten, soms in aanwezigheid van een docent van de pabo).

**Tabel 1**

*De Aspecten van en de Verschillen tussen de TLGs op de Deelnemende Pabo's*

Aspecten van TLGs	Pabo 1	Pabo 2	Pabo 3	Pabo 4
Studiejaar student	Derde en vierde jaar	Vierde jaar	Eerste, tweede en derde jaar	Vierde jaar
Frequentie bijeenkomsten	8 keer per jaar	12 keer per jaar	6 à 8 keer per jaar	20 keer per jaar
Duur per bijeenkomst	210 minuten	80 minuten	90 à 240 minuten	240 minuten
Thema's TLG	Thema's gekoppeld aan minor	Thema's gekoppeld aan minor	Thema's bepaald door basisschool, bestuur of pabo	Diverse thema's gekoppeld aan minor
Samenstelling	Heterogeen	Homogeen	Heterogeen	Homogeen



Voor het verzamelen van de kwantitatieve data zijn de deelnemers op de pabo's geselecteerd middels *convenience sampling* (Creswell, 2014). Er nemen 138 studenten deel. Deze zijn tussen 16 en 30 jaar en verspreid over vier verschillende pabo's: pabo 1 ( $n = 71$ ), pabo 2 ( $n = 24$ ), pabo 3 ( $n = 18$ ) en pabo 4 ( $n = 25$ ). Er nemen 7 pabostudenten deel aan het kwalitatieve deel van het onderzoek, met daarbij behorend de volgende verdeling: pabo 1 ( $n = 2$ ), pabo 2 ( $n = 2$ ), pabo 3 ( $n = 2$ ) en pabo 4 ( $n = 1$ ). Deze zijn door docenten benaderd om deel te nemen.

## 2.2 .Meetinstrumenten en Materialen

De ervaren sociale configuratie en waardecreatie van pabostudenten in TLGs is op twee momenten zowel kwantitatief als kwalitatief vastgelegd, bij de start en aan het eind van het studiejaar 2020-2021. Dit is gedaan middels respectievelijk de *Dimensions of Social Learning Questionnaire* gebeurd (DSLQ) (Vrieling-Teunter et al., 2022) (zie Sectie 2.2.1), het Dimensies voor Sociaal Leren Interview (DSLII; Vrieling-Teunter et al., 2020) (zie Sectie 2.2.2), de vragenlijst Waardecreatie (zie Sectie 2.2.3) en een Waardecreatie-interview (zie Sectie 2.2.4).

### 2.2.1 Sociale Configuratie: Dimensies van Sociaal Leren Vragenlijst

De kwantitatieve meting van de sociale configuratie is gedaan met DSLQ (Vrieling-Teunter et al., 2020) (zie Bijlage A). Dit is een gevalideerde vragenlijst (Vrieling-Teunter et al., 2022). Deze vragenlijst meet de sociale configuratie op de drie dimensies: (a) praktijkintegratie, (b) langetermijn- oriëntatie en doelen (c) gedeelde groepsidentiteit en gelijkwaardige relaties. Respondenten geven antwoord op een vierpuntsschaal, welke reikt van 'geheel niet van toepassing' (1) tot 'geheel van toepassing' (4). De betrouwbaarheid van de schalen is gemeten middels Cronbach's alpha: (a) praktijkintegratie, 5 items,  $\alpha = .89$ , (b) lange-termijnnoriëntatie en doelen, 3 item,  $\alpha = .89$ , (c) gedeelde groepsidentiteit en gelijkwaardige relaties, 5 items,  $\alpha = .88$ . (Vrieling-Teunter, Hebing et al., 2021).

### ***2.2.2 Sociale configuratie: Dimensies voor Sociaal Leren Interview***

De kwalitatieve meting van de sociale configuratie is gedaan aan de hand van een biografisch interview (zie Bijlage B) ontwikkeld op basis van DSLI van Vrieling-Teunter et al. (2018). Een biografisch interview is een vorm van narratief onderzoek (Creswell, 2014). Het biografisch interview is semigestructureerd en hierin wordt aan de pabostudenten gevraagd te reflecteren op de verschillende dimensies van de sociale configuratie van de TLGs. Het interview is aangevuld met vragen omtrent de mogelijke invloed van een blended leeromgeving ten gevolge van COVID-19.

### ***2.2.3 Waardecreatie: Vragenlijst Waardecreatie***

De waardecreatie is kwantitatief gemeten middels de Vragenlijst Waardecreatie (Vrieling-Teunter, Hebing et al., 2021; zie Bijlage C). Aan de hand van deze vragenlijst is getracht de waardecreatie van de studenten in TLGs op één schaal te meten middels stellingen over de vijf waardecycli (e.g. door mijn deelname aan het netwerk ervaar ik erkenning voor mijn bijdragen), waarbij participanten antwoord geven op een vierpuntschaal gaande van ‘helemaal mee oneens’ (1) tot ‘helemaal mee eens’ (4). Validatie van de Vragenlijst Waardecreatie heeft parallel aan de dataverzameling plaatsgevonden.

### ***2.2.4 Waardecreatie: Waardecreatie-interview***

De kwalitatieve meting van individuele waardecreatie is gedaan met het Waardecreatie-interview (Bijlage D). Dit semigestructureerde interview bevraagt middels open vragen de vijf cycli van waardecreatie van Wenger et al. (2011). Aangezien er geen sprake is van een hiërarchische opbouw in de vijf cycli, was het aan de interviewer om flexibel met het verhaal van de geïnterviewde mee te bewegen en middels een iteratief proces de ervaren waardecreatie in beeld te brengen. Het verslag van het interview is het waardecreatie-verhaal (Nijland & Van Amersfoort, 2013). Ook hier zijn vragen gesteld

omtrent de mogelijke invloed van de blended leeromgeving ten gevolge van COVID-19 op de waardecreatie van de pabostudenten.

### 2.3 Procedure

Het overkoepelende onderzoek vindt plaats binnen het NRO project *Student Welfare Through Involvement and Networked Learning in Primary Teacher Training* en is goedgekeurd door de CETO commissie van de Open Universiteit (kenmerk U2019/03249/HVM). De toegang tot dit lopende onderzoek verloopt via de hoofdonderzoeker (tevens masterthesisbegeleider) en de aan de vier pabo's verbonden projectleiders. De pabostudenten die participeren in dit onderzoek zijn volgens de ethische normen geïnformeerd over het onderzoek en nemen vrijwillig deel op basis van de verstrekte informatie vanuit het onderzoekstraject. Zij ontvangen de informatie over het onderzoek op de eerste TLG-bijeenkomst in het studiejaar middels een brief van de projectleiders van het NRO-project die betrokken zijn bij de instelling waarop de pabostudenten les krijgen. De pabostudenten geven toestemming voor deelname aan het onderzoek middels een *active informed consent* (zie Bijlage E). Deze deelname kan op elk moment stopgezet worden, zonder consequenties of opgave van reden.

De kwalitatieve data van de vragenlijsten DSLQ en waardecreatie wordt verzameld middels een digitale afname. Deelnemers aan het onderzoek krijgen via de instelling waaraan zij verbonden zijn via de mail het verzoek om via een app (*Easion Survey*) vragenlijsten in te vullen. Om het responspercentage te optimaliseren, worden er meerdere herinneringen gestuurd per mail en krijgen studenten de mogelijkheid om de vragenlijsten in te vullen tijdens een TLG-bijeenkomst. Deze data wordt digitaal bewaard op een afgeschermd account van het NRO-project op SURFdrive, een persoonlijke cloudopslagdienst voor het Nederlands onderwijs en haar onderzoekers. Ter validatie zijn de interviewleidraden voorgelegd aan de hoofdonderzoeker. De afname van de interviews vindt (wegens COVID-19 maatregelen)

plaats via een Microsoft Teams-vergadering en heeft een tijdsduur van twee keer een uur. Tijdens het interview wordt een audio-opname gemaakt met audiorecorders, zodat het interview op een later moment getranscribeerd kan worden. De transcripties worden geanonimiseerd, waarbij namen van studenten, andere deelnemers van de TLGs en de naam van de instelling van de student worden vervangen door codes. De kwalitatieve data in de vorm van de getranscribeerde interviews en de audio-opnames worden bewaard in het account van het NRO-project op SURFdrive.

## **2.4 Data-Analyse**

### ***2.4.1 Kwantitatieve analyse***

De kwantitatieve data van de sociale configuratie en de waardecreatie worden opgeschoond en geanalyseerd middels IBM SPSS Statistics 28. In lijn met eerder onderzoek van Vrieling-Teunter et al. (2020; 2021) is van beide kwantitatieve vragenlijsten de interne consistentie van de schalen vastgesteld en getoetst met de Cronbach's  $\alpha$ -test. Gezien de kwantitatieve data enkel gemeten wordt op ordinaal niveau, wordt er non-parametrisch getest (Field, 2018). De ontwikkeling van de ervaren sociale configuraties en de ervaren waardecreatie wordt geanalyseerd per pabo, waarbij voor elke pabo het verschil op de voor- en nameting wordt getoetst met Wilcoxon Signed-Rank Test. Deze test is geschikt voor een herhaalde meting binnen eenzelfde steekproef (Field, 2018). De verschillen in de ervaren sociale configuratie en waardecreatie van de studenten tussen de vier pabo's wordt geanalyseerd middels een Kruskal Wallis test. Deze non-parametrische test toetst de gelijkheid van de medianen van twee of meer onafhankelijke groepen (Field, 2018). De samenhang tussen de ervaren sociale configuratie en waardecreatie wordt getoetst middels een bivariate correlatieanalyse. Wegens de kleine dataset en het ordinale meetniveau worden de correlatieanalyses uitgevoerd met Kendall's Tau testen. (Field, 2018)

### **2.4.2 Kwalitatieve analyse**

De kwalitatieve analyses worden uitgevoerd in ATLAS.ti 9.1.2. De betrouwbaarheid en de kwaliteit van codering wordt gewaarborgd door minimaal 10% van willekeurig geselecteerde interviewdata onafhankelijk te laten coderen door twee onderzoekers om de interbeoordelaarsovereenkomst te bepalen. De interbeoordelaarsovereenkomst wordt vastgesteld middels de Krippendorff's alfa coëfficiënt, waarbij geldt  $\alpha > .68$  voor voldoende betrouwbaarheid (Krippendorff, 2018). Bij een onvoldoende Krippendorff's alfa coëfficiënt bespreken de codeerders in een tweede fase de verschillen om tot overeenstemming te komen, om vervolgens opnieuw data onafhankelijk te coderen en de Krippendorff's alfa coëfficiënt vast te stellen. De codeerschema's voor de sociale configuratie en waardecreatie worden deductief opgesteld vanuit de literatuur en de kwantitatieve vragenlijsten (O'Connor & Joffe, 2020). Voor de variabele blended leeromgevingen zal inductief gecodeerd worden, via open en axiale codering, aangezien dit construct een exploratief karakter heeft (Creswell, 2014).

## **3. Resultaten**

In de resultaten wordt eerst de interne consistentie en de screening van de kwantitatieve data beschreven (zie Sectie 3.1). Vervolgens worden de verschillen tussen de sociale configuratie (DV1; Sectie 3.1) en de waardecreatie (DV2; Sectie 3.2) tussen de pabo's geduid, waarbij de drie dimensies van sociale configuratie en de vijf cycli van waardecreatie per meetmoment worden weergegeven. De verschillen worden eerst kwantitatief geduid en vervolgens samengevoegd met de kwalitatieve analyse. Het overzicht van de resultaten van de kwalitatieve analyses wordt in zijn totaliteit in beeld gebracht in separate overzichten voor de sociale configuratie (zie Tabel 2) en de waardecreatie (zie Tabel 3). Om de verschillen tussen de pabo's te duiden vanuit het perspectief van blended TLGs wordt er ingegaan op hieraan gerelateerde uitspraken van pabostudenten. De resultaten eindigen met een beschrijving van

de samenhang tussen de sociale configuratie en de waardecreatie in blended TLGs, waar ook hier de kwantitatieve en kwalitatieve data wordt gecombineerd (HV; Sectie 3.4).

### 3.1 Data-analyse Interne Consistentie van de Schalen en Kwantitatieve Datascreening

De interne consistentie van de drie te onderscheiden subschalen binnen de DSLQ en de subschalen van de WCQ werden ook binnen het huidige onderzoek op zowel  $t_0$  als  $t_1$  bevestigd. Voor de DSLQ werden de volgende Cronbach Alpha's gevonden: praktijkintegratie (vijf items;  $\alpha_{t0} = .0.767$ ,  $\alpha_{t1} = .848$ ), langetermijnnoriëntatie en doelen (drie items;  $\alpha_{t0} = .904$ ,  $\alpha_{t1} = .920$ ), gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid (vijf items;  $\alpha_{t0} = .858$ ,  $\alpha_{t1} = .895$ ). Voor de vragenlijst waardecreatie werden de volgende Cronbach Alpha's gevonden: directe waarde (vijf items;  $\alpha_{t0} = .803$ ,  $\alpha_{t1} = .828$ ), potentiële waarde (vijf items;  $\alpha_{t0} = .800$ ,  $\alpha_{t1} = .862$ ), toegepaste waarde (vier items;  $\alpha_{t0} = .832$ ,  $\alpha_{t1} = .790$ ), gerealiseerde waarde (vijf items;  $\alpha_{t0} = .831$ ,  $\alpha_{t1} = .813$ ) en herziene waarde (drie items;  $\alpha_{t0} = .853$ ,  $\alpha_{t1} = .898$ ).

In dit onderzoek werd vastgesteld dat de normaalverdeling voor de variabelen sociale configuratie en waardecreatie zowel bij de voormeting als de nameting werd geschonden. Om de correlatieanalyses correct uit te kunnen voeren, werd er gekeken naar respondenten die op respectievelijk de voor- en de nameting zowel de DSLQ- als de WCQ-vragenlijst hadden ingevuld. In HS4 hadden slechts drie respondenten op de voormeting en één respondent op de nameting beide vragenlijsten ingevuld. Gezien de geringe respons en het niet kunnen uitvoeren van een correlatieanalyse op basis van het aantal respondenten werd besloten om HS4 uit te sluiten van de kwantitatieve analyses.

### 3.2 Verschillen Sociale Configuratie

#### Tabel 2

*Ervaren Sociale Configuratie in de Vier Verschillende Pabo's vanuit de interviews*

	Pabo 1		Pabo 2		Pabo 3		Pabo 4	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
<b>Praktijkintegratie</b>								
Bespreken van ervaringen in de stagepraktijk	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 5		<i>n</i> = 1			
Integratie van ontwikkelde materialen in de stagepraktijk	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 8	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2				
Aanpassingen aan ontwikkelde materialen voor de stagepraktijk	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2			<i>n</i> = 2		
Het toepassen van gedeelde en/of gecreëerde kennis in de stagepraktijk	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 1		<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2	
Het toepassen van gedeelde en/of gecreëerde kennis voor studieopdrachten	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 1		<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 3
Aanpassingen in het toepassen van kennis of producten door blended omgeving	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2		<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1
<b>Langetermijoriëntatie en doelen</b>								
Beschrijven van collectieve doelen van de TLG	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2
Beschrijven van individuele doelen binnen de TLG		<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1		<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1
Gesprekken over doelen binnen de TLG	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1		<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1
Relatie tussen de activiteiten van de TLG en de doelen (collectief/individueel)	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 2
Aanpassingen in doelen of activiteiten door blended omgeving		<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 3		
<b>Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid</b>								
Wederkerige relaties	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1		<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 3
Gevoel bij de groep te horen	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 2
Gelijkwaardigheid	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 1
Gevoel van veiligheid in de TLG	<i>n</i> = 4	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 1				
Gelijkwaardigheid in blended omgeving		<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 1		
Informeel contactmomenten tijdens blended omgeving	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 2				<i>n</i> = 1

*Noot.* *n* = aantal relevante citaten over aangegeven ervaring; leeg vak = geen benoemde ervaring. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar.

### 3.2.1 Praktijkintegratie

**3.2.1.1 Praktijkintegratie begin studiejaar.** Op praktijkintegratie (PI) was aan het begin van het studiejaar geen significant verschil tussen de drie pabo's,  $H(2) = 0.95$ ,  $p = .621$ . Tijdens de interviews deden de respondenten in alle vier de pabo's uitspraken over ervaren PI (zie Tabel 2). Zij spraken allen over aanpassingen in toepassingen in de praktijk die mogelijk plaats gaan vinden door de blended leeromgeving van de stagepraktijk: "Nu er geen stagekinderen zijn, ligt het een beetje stil. Ik kan moeilijk kijken naar gedrag van kinderen als ze niet op school zijn" (pabo 1). Enkel in pabo 2 was een uitspraak die gerelateerd kon

worden aan PI in een blended TLG: “Als de leraren iets gepland hadden met materialen dan wordt dat weggelaten”.

**3.2.1.2 Praktijkintegratie Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar waren er tijdens de meting significante verschillen op PI tussen de drie pabo's,  $H(2) = 20.39$ ,  $p = <.001$ . In de paarsgewijze vergelijking met gecorrigeerde p-waarden was het verschil tussen pabo 1 en pabo 2 ( $p = .019$ ,  $r = 0.34$ ) en tussen pabo 1 en pabo 3 ( $p = <.000$ ,  $r = .37$ ) significant. Er was hier sprake van een medium effect. Op basis van de rangschikking gaven de studenten uit pabo 1 ( $n = 45$ , Mean Rank = 38.65) een significant hogere score voor PI dan de studenten uit pabo 2 ( $n = 8$ , Mean Rank = 19.44) en pabo 3 ( $n = 9$ , Mean Rank = 12.00).

In de interviews benoemden studenten in alle vier de pabo's het ervaren van PI, waarbij zichtbaar was dat studenten uit pabo 1 een grotere diversiteit van PI benoemden overeenkomstig met de kwantitatieve data. Studenten uit pabo 1, 3 en 4 benoemden een relatie tussen de PI en blended TLGs. Studenten spraken voornamelijk over de belemmering van het toepassen in de blended leeromgeving van de stagepraktijk, waardoor andere activiteiten in de TLGs hebben plaatsgevonden: “Dat is de voornaamste reden dat ze volgend jaar pas met de praktijk starten. Dit jaar was het daarom vooral onderzoek doen van hoe kunnen we dat gaan vormgeven in de praktijk, wat hebben we daarvoor nodig?” (pabo 3).

### ***3.2.2 Langtermijneriëntatie en Doelen***

**3.2.2.1 Langtermijneriëntatie en Doelen Begin Studiejaar.** Aan het begin van het studiejaar was een significant verschil tussen de drie pabo's op langetermijneriëntatie en doelen (LOTD),  $H(2) = 12.33$ ,  $p = .002$ . Het verschil tussen pabo 1 en pabo 2 was hierbij significant ( $p = .001$ ,  $r = 0,44$ ) met een medium effect. De rangschikking liet zien dat studenten uit pabo 1 ( $N = 47$ , Mean Rank = 43.53) een significant hogere score hadden dan de studenten uit pabo 2 ( $N = 17$ , Mean Rank = 22.53) op LOTD.



Het verschil in de kwantitatieve meting was niet in de interviews teruggezien, bij alle vier de pabo's benoemden studenten ervaringen op het vlak van LOTD. Studenten uit pabo 2 deden uitspraken over de veranderende vormgeving van LOTD in blended TLGs. "Zeker richting oktober/november toen we meer thuis ging zitten, hebben we ook via Teams gewerkt. Dus daarbinnen kan ik ook dingen vinden. Daar hebben we inderdaad bijgehouden, wat we allemaal besproken hebben en wanneer en hoe frequent." (pabo 2). De student gaf niet aan of dit een positieve of negatieve ervaring was. In pabo 2 en pabo 3 spraken studenten over aanpassingen in doelen en activiteiten in blended TLGs, maar ook over invloed van de blended leeromgeving als gevolg van COVID-19 van de stagepraktijk. "Ik merk nu al met die lockdown dat die kennismaking niet door is gegaan, dus ik vraag me echt af of het onderzoek dan ook vertraging heeft opgelopen, want het was eigenlijk de bedoeling een nulmeting af te nemen in de tweede week van januari, maar ik weet nu niet of dat is gedaan." (pabo 3).

**3.2.2.2 Langtermijneriëntatie en Doelen Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar waren er geen significante verschillen tussen de drie pabo's,  $H(2) = 3.76$ ,  $p = .153$ . In de interviews benoemden studenten uit alle pabo's ervaringen met LOTD. In pabo 2, pabo 3 en pabo 4 werd gerefereerd aan aanpassingen in LOTD in blended TLGs. "Natuurlijk hebben we eigenlijk het hele jaar al onlinebesprekingen. Ik ben een handvol keren op de pabo geweest waarbij we netwerken hebben, dus in het opzicht van het hele jaar houden we het eigenlijk al online, wat voordelig en nadelig is. Voordelig is dat je gewoon, je bent bezig met waar je mee bezig bent voor de TLG." (pabo 2) Daarnaast deden ook in de nameting studenten voornamelijk uitspraken over de aanpassingen in LOTD als gevolg van de blended leeromgeving van de stagepraktijk wegens COVID-19. "Ik weet natuurlijk niet hoe in het netwerk anders precies de stappen waren geweest...Maar ik denk wel dat heel veel dingen online waren en we gewoon ook in de praktijk niet zo heel veel konden, dat we daarom ook

nogmaals extra aandacht hebben besteed aan nog eens het kompas en nog weer dingen aanpassen. Dus ik denk zeker dat Corona wel een deel heeft gespeeld in hoe de agenda en hoe de vergaderingen zijn gevorderd.” (pabo 1)

### **3.2.3 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid**

**3.2.3.1 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid Begin Studiejaar.** Aan het begin van het studiejaar was er geen significant verschil in gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid (GIG) tussen de drie pabo's,  $H(2) = .089$ ,  $p = .956$ . In de interviews refereerden studenten in alle vier de pabo's aan GIG. In de interviews werden in tegenstelling tot de kwantitatieve resultaten wel verschillen gevonden tussen de pabo's, juist bij blended TLGs. In pabo 1, 2 en 3 werd benoemd dat het contact formeler verloopt. “Je hebt het gevoel dat sowieso het gesprek makkelijker loopt, gewoon als je met personen praat, dan tegenover een computer. Het gaat gewoon makkelijker heen en weer en je gaat gemakkelijker in gesprek.” (pabo 2). In pabo 3 ervoeren studenten in het begin belemmeringen door blended TLGs. “Ik mis ook een stukje samenwerking, want het is ingewikkelder om dat allemaal online te doen. Verbinding valt soms weg; dan kun je überhaupt helemaal niet meer communiceren.” (pabo 3). In pabo 1 worden minder belemmeringen ervaren, doordat de TLG daar nog fysiek plaatsvond.

**3.2.3.2 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar was kwantitatief een significant verschil op GIG tussen de drie pabo's,  $H(2) = 11.26$ ,  $p = .004$ . Het significante verschil was zichtbaar tussen pabo 1 en pabo 2, er werd een medium effect gezien,  $p = .002$ ,  $r = .46$ . Op basis van de rangschikking gaven de studenten uit pabo 1 ( $N = 45$ , Mean Rank = 36.09) een significant hogere score voor GIG dan studenten uit pabo 2 ( $N = 8$ , Mean Rank = 12.63). In alle vier de pabo's werd in de interviews verwezen naar ervaringen met GIG en blended TLGs. Studenten benoemden dat het gevoel bij de groep te horen beïnvloed werd door het digitaal contact. “Dat er niet aan ons gedacht werd en dat we er buiten werden gelaten, maar dat we wel werden aangesproken als we op

een moment niet aan het opletten waren online.” (pabo 3) Regelmatig terugkerende opmerkingen werden in alle vier de pabo’s gemaakt over het ervaren van meer formeel contact bij blended TLGs. “Het is, omdat je het via Teams doet wel een stuk zakelijker, een stuk formeler. Zeker omdat je niet door elkaar heen kan praten, je geeft elkaar de beurt en je steekt je handje op.” (pabo 1).

### 3.3 Verschillen Waardecreatie

**Tabel 3**

*Waardecreatie in de Vier Verschillende Pabo's vanuit de interviews*

	Pabo 1		Pabo 2		Pabo 3		Pabo 4	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
<b>Directe Waarde</b>								
Het ervaren van plezier of nut tijdens activiteiten van de TLG	n = 3	n = 3		n = 3	n = 3	n = 2		n = 1
Herkenning vinden en erkenning ervaren in bijdragen	n = 4	n = 2	n = 9		n = 1		n = 2	n = 2
Het ervaren van verbondenheid met andere deelnemers	n = 2	n = 7	n = 4	n = 2	n = 2	n = 2	n = 1	
Het ervaren van directe waarde in blended omgevingen		n = 1	n = 4	n = 4	n = 1	n = 2	n = 1	
<b>Potentiële Waarde</b>								
Het leggen van nieuwe contacten	n = 1	n = 3	n = 1	n = 1			n = 1	
Het opdoen van nieuwe kennis of toegang tot nieuwe producten	n = 8	n = 4	n = 9	n = 4	n = 4	n = 6	n = 1	n = 2
Geïnspireerd raken	n = 2	n = 2	n = 5	n = 4		n = 2	n = 1	n = 1
Het ervaren van potentiële waarde in blended omgevingen	n = 1		n = 3					
<b>Toegepaste Waarde</b>								
Verandering in de eigen dagelijks praktijk of in die van anderen	n = 2	n = 1	n = 3	n = 5		n = 1	n = 2	
Gebruik maken van nieuwe contacten	n = 2	n = 2	n = 2	n = 1			n = 1	
Ergens mee experimenteren	n = 1	n = 5	n = 2	n = 3	n = 1			
Het ervaren van toegepaste waarde in blended omgeving			n = 1	n = 1		n = 2	n = 1	
<b>Gerealiseerde Waarde</b>								
Het maken van iets nieuws	n = 1	n = 1	n = 1	n = 1				
Het veranderen van het eigen persoonlijk functioneren of dat van anderen	n = 1	n = 2	n = 3	n = 3		n = 2		
Meer tijd en/of middelen om te besteden aan zaken die als belangrijk worden ervaren	n = 1		n = 1					
Het ervaren van gerealiseerde waarde in blended omgeving								
<b>Herziene Waarde</b>								
Andere dingen belangrijker vinden dan voorheen		n = 1						
Anders tegen jezelf of je werkzaamheden aankijken	n = 1	n = 2	n = 1	n = 1				
Het ervaren van herziene waarde in blended omgeving								

*Noot.* n = aantal relevante citaten over aangegeven ervaring; leeg vak = geen benoemde ervaring. M1 = voormeting aan het begin van het studiejaar; M2 = nameting aan het einde van het studiejaar.

### **3.3.1 Directe Waarde**

**3.3.1.1 Directe Waarde Begin Studiejaar.** Er was geen significant verschil op de directe waarde (DW) van studenten tussen de drie pabo's in het begin van het jaar,  $H(3) = 5.51$ ,  $p = .064$ . In de interviews benoemden studenten uit alle pabo's DW. Studenten uit pabo 2, 3 en 4 refereerden aan het ervaren van verbondenheid met andere deelnemers tijdens het digitaal geremedieerd contact. "Tegenover een computer. Een afspraak staat gepland – ik denk sowieso dat dat ook een beetje ervoor zorgt dat je misschien iets minder gesprekken voert, en minder momenten pakt. Je bent minder met de anderen bezig." (pabo 2)

**3.3.1.2 Directe Waarde Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar was er geen significant verschil op DW,  $H(2) = 3.98$ ,  $p = .137$ . Ook op de nameting bleek in de interviews dat studenten uit alle vier de pabo's DW ervaarden. In de interviews viel op dat op pabo 1, pabo 2 en pabo 4 ruimte gemaakt werd voor de informele contactmomenten bij blended TLGs, waardoor meer plezier werd ervaren. "We beginnen die vergadering, dan is het ook altijd wachten voordat iedereen daarin zit, is het ook gewoon een beetje bijpraten hoe ging week of hoe ging die van jou? Nou, het is een aantal keer gegaan dat weer iemand de corona prikken hij had gekregen, andere keren dan gaat het weer over een drukke werkweek dus dat vind ik zelf wel positief dat het niet alleen heel zakelijk blijft, maar ook een beetje bijpraten is van hoe gaat met iedereen." (pabo 3)

### **3.3.2 Potentiële Waarde**

**3.3.2.1 Potentiële Waarde Begin Studiejaar.** Aan het begin van het studiejaar was er een significant verschil in potentiële waarde (PW) tussen de drie pabo's,  $H(2) = 15.45$ ,  $p < .001$ . Het significante verschil was zichtbaar tussen pabo 1 en pabo 2, met een medium effect ( $p = .000$ ,  $r = .46$ ). Op basis van de rangschikking bleek dat de studenten uit pabo 1 ( $N = 48$ , Mean Rank = 51.37) een significant hogere score gaven dan de studenten uit pabo 2 ( $N = 23$ , Mean Rank = 27.20). In de interviews benoemden studenten uit alle pabo's PW. Het

viel op dat de studenten van pabo 2 in blended TLGs deels belemmering ervaarden in het opdoen van nieuwe kennis of toegang tot nieuwe producten: “Je hebt een online netwerk zo groot als wereldwijd is, maar het is toch anders om gewoon even dingen aan elkaar te laten zien. Dat je denkt van, oh ja, ik heb hier iets gevonden, hier kijk even.” (pabo 2)

**3.3.2.2 Potentiële Waarde Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar was er ook sprake van een significant verschil tussen de drie pabo's op PW,  $H(2) = 12.39$ ,  $p = .002$ . Ook op de eindmeting was het verschil tussen pabo 1 en pabo 2 significant met een medium effect,  $p = .004$ ,  $r = .43$ . De vervolganalyse liet zien dat in de rangschikking studenten uit pabo 1 ( $N = 45$ , Mean Rank = 34.30) een significant hogere score gaven dan studenten uit pabo 2 ( $N = 9$ , Mean Rank = 14.50). In de interviews deden studenten in alle vier de pabo's uitspraken over PW. Studenten refereerden niet aan de relatie tussen PW en blended TLGs. Het kwantitatieve verschil tussen pabo 1 en pabo 2 werd daarmee niet bevestigd in de interviews.

### **3.3.3 Toegepaste Waarde**

**3.3.3.1 Toegepaste Waarde Begin Studiejaar.** Aan het begin van het studiejaar was er geen significant verschil tussen de drie pabo's op toegepaste waarde (TW),  $H(2) = 4.30$ ,  $p = .117$ . In de interviews deden studenten in alle vier de pabo's uitspraken over TW. Enkel studenten uit pabo 2 en pabo 4 benoemden een relatie tussen TW en blended TLGs. Het bleek dat de blended leeromgeving in de stagepraktijk een rol speelde bij het ergens mee experimenteren. “Het wordt heel erg beïnvloed, want je moet zeg maar komen met casussen wat je geprobeerd hebt en je hebt je hebt alleen casussen als je zeg maar daar bent, op school en met die kinderen. Dan kun je zeg maar praktijkervaringen vertellen en dat soort dingen. Nu ga ik mij maar vooral richten op theorie, want dat is het enige wat ik nu kan doen.” (pabo 2)

**3.3.3.2 Toegepaste Waarde Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar was er geen significant verschil op TW tussen de drie pabo's,  $H(2) = 5.57$ ,  $p = .062$ . In de

interviews deden studenten in pabo 4 geen uitspraken over TW. De uitspraken over de relatie tussen TW en blended TLGs werd enkel gevonden voor pabo 2 en pabo 3 en deze hadden ook hier voornamelijk betrekking op de blended leeromgeving van de stagepraktijk en de rol daarvan op het experimenteren. “Ik denk op de agenda bijvoorbeeld dat sommige onderwerpen even uitgesteld werden. Als je iets hebt, wat per se offline geprobeerd moet worden, dan wordt het een beetje verschoven.” (HS3)

### ***3.3.4 Gerealiseerde Waarde***

**3.3.4.1 Gerealiseerde Waarde Begin Studiejaar.** Aan het begin van het studiejaar was er geen significant verschil op gerealiseerde waarde (GW) tussen de drie pabo's,  $H(2) = 1.18$ ,  $p = .555$ . Alleen in de interviews van studenten uit pabo 1 en pabo 2 werd GW benoemd. Er werden geen uitspraken gedaan over de relatie tussen GW en blended TLGs.

**3.3.4.2 Gerealiseerde Waarde Einde Studiejaar.** Aan het einde van het studiejaar was een significant verschil op GW tussen de drie pabo's,  $H(2) = 9.94$ ,  $p = .007$ . Het verschil tussen pabo 1 en pabo 2 was hierbij significant, met een medium effect ( $p = .009$ ,  $r = .40$ ). In de vervolganalyse bleek dat in de rangschikking studenten uit pabo 1 ( $N = 45$ , Mean Rank = 33.80) een significant hogere score lieten zien dan de studenten uit pabo 2 ( $N = 9$ , Mean Rank = 15.39). In de interviews benoemden studenten uit pabo 1, 2 en 3 GW. Het kwantitatieve verschil in ervaren gerealiseerde waarde tussen pabo 1 en pabo 2 werd niet teruggevonden in de interviews.

### ***3.3.5 Herziene Waarde***

**3.3.5.1 Herziene Waarde Begin Studiejaar.** Aan het begin van het studiejaar was er geen significant verschil tussen de drie pabo's voor herziene waarde (HW),  $H(2) = 5.16$ ,  $p = .076$ . In zowel pabo 1 als pabo 2 wordt slechts één uitspraak gedaan door studenten over HW. Beide uitspraken hebben betrekking op anders tegen jezelf aankijken, maar hebben geen relatie met blended TLGs: “Ja, absoluut ja, zoals ik al zei, een heleboel verschillende

invalshoeken krijg je dus ja. Er zijn echt wel dingen waarover ik eerst anders dacht en nu dat mijn denkwijze daarin veranderd is.” (pabo 1)

**3.3.5.2 Herziene Waarde Einde Studiejaar.** Aan het eind van het studiejaar was er een significant verschil tussen de drie pabo's voor HW,  $H(2) = 6.11$ ,  $p = .047$ . Het verschil tussen pabo 1 en pabo 2 was hierbij significant, met een medium effect ( $p = .041$ ,  $r = .34$ ). In de vervolganalyse blijkt dat in de rangschikking studenten uit pabo 1 ( $N = 45$ , Mean Rank = 32.63) een significant hogere score lieten zien dan de studenten uit pabo 2 ( $N = 9$ , Mean Rank = 17.44). Enkel in de interviews van pabo 1 en pabo 2 benoemden studenten HW. Het kwantitatieve verschil in ervaren gerealiseerde waarde tussen pabo 1 en pabo 2 werd niet teruggevonden in de uitspraken die gedaan worden in de interviews.

### **3.4 Samenhang Sociale Configuratie en Waardecreatie**

De samenhang tussen sociale configuratie en waardecreatie in blended leeromgevingen (HV) wordt beschreven vanuit de kwantitatieve analyses (zie Tabel 4). Er wordt per meetmoment ingegaan op de samenhang tussen de drie dimensies van sociale configuratie en de vijf cycli van waardecreatie, waarbij de verbinding wordt gelegd tussen de kwantitatieve en de kwalitatieve analyses met een focus op uitspraken over de samenhang in relatie tot blended TLGs.



**Tabel 4***De Resultaten van de Kendall's Tau-b Test voor Sociale Configuratie en Waardecreatie per Pabo*

Waardecreatie	Sociale configuratie					
	Praktijkintegratie		Langetermijnnoriëntatie en doelen		Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid	
	M11	M2	M1	M2	M1	M2
	Pabo 1 (M1 N = 47 ; M2 N= 36)					
Directe waarde	.20	.080	.33**	.11	.54**	.20
Potentiële waarde	.24*	-.05	.26*	.01	.37**	.21
Toegepaste waarde	.02	.14	-.18	.15	-.07	.24
Gerealiseerde waarde	.02	-.04	.01	.08	-.03	.18
Herziene waarde	.16	-.02	-.07	-.02	.08	.12
	Pabo 2 (M1 N = 17; M2 N= 8)					
Directe waarde	.53**	.51	.40*	.33	.56**	.60
Potentiële waarde	.70**	.35	.47*	.76*	.65**	.46
Toegepaste waarde	.47*	.49	.40*	.51	.43*	.71*
Gerealiseerde waarde	.37	.69*	.26	.34	.36	.89**
Herziene waarde	.35	.38	.14	.09	.34	.6
	Pabo 3 (M1 N = 11; M2 N= 5)					
Directe waarde	.38	.24	.24	.74	.33	.32
Potentiële waarde	.25	.00	.04	.45	.13	.22
Toegepaste waarde	.36	.83	.22	-.11	.02	-.32
Gerealiseerde waarde	.39	.67	-.04	.20	.14	-.20
Herziene waarde	.25	.35	-.12	.11	.08	-.32

*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. \* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

### 3.4.1 Praktijkintegratie en Directe Waarde

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een significant redelijk positief verband tussen ervaren PI en DW voor pabo 2,  $\tau = .53$ ,  $p < .007$ . Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen PI en DW. In de interviews deed ook alleen een pabostudent uit pabo 2 een uitspraak over de samenhang tussen ervaren PI en DW aan het begin van het studiejaar. Het bespreken van ervaringen in de stagepraktijk leidde tot het ervaren van verbondenheid met andere deelnemers. “Het grootste doel vind ik om dingen te kunnen bespreken, ervaring uit te spreken van tevoren en naderhand. Nu je heel weinig

studenten ziet die 'in hetzelfde bootje' zitten, om toch het moment te hebben om het toch even te kunnen bespreken en om ervaringen uit te praten en om eventueel een andere blik erop te krijgen.” (pabo 2)

### ***3.4.2 Praktijkintegratie en Potentiële Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een significante samenhang tussen PI en PW voor pabo 1 en pabo 2. Bij pabo 1 was er slechts sprake van een zwak positief verband ( $\tau = .24$ ,  $p = .028$ ), bij pabo 2 was er sprake van een sterk positief verband ( $\tau = .70$ ,  $p < .001$ ). Bij beide pabo's ervaarden de studenten een samenhang tussen het toepassen van gedeelde of gecreëerde kennis en het opdoen van nieuwe kennis of toegang tot nieuwe producten. “En het leuke is iedereen die denkt dan na over zo'n voorbeeld en daarna bespreken we allemaal: wat hebben we nu gezien, wat heb je geobserveerd wat, hoe zou jij reageren, hoe zou een ander reageren. En wat dat heel erg oplevert, voor mij persoonlijk? Je krijgt dan ook van heel veel anderen standpunten.” (pabo 1)

Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen PI en PW. Desondanks refereerden studenten uit pabo 2 en pabo 3 wel aan deze relatie in de interviews. Zij ervaarden PW door het toepassen van geleerde kennis in de stagepraktijk. “Volgens mij was het rond de kerstvakantie dat we veel aan het evalueren waren over onze lessenreeks, wat gebruik maakt van onderzoekend leren. En aan de hand daarvan van de dingen die we geleerd hadden, konden we dus zien wat de behoefte was van onze stagegroep waarbij we verder gingen naar het onderzoek voor het tweede half jaar.” (pabo 2)

### ***3.4.3 Praktijkintegratie en Toegepaste Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een middelmatig positieve significante samenhang tussen PI en TW voor pabo 2,  $\tau = .47$ ,  $p = .018$ . Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen PI en TW bij de verschillende pabo's. In de interviews ervaarden studenten echter wel bij alle vier de pabo's de samenhang. Er was

hierbij geen duidelijk verschil waarneembaar tussen de vier pabo's, de studenten legden allen voornamelijk de relatie tussen veranderingen in de eigen dagelijkse praktijk en het experimenteren in de stagepraktijk met kennis uit de TLGs. "Ik heb wel dingen die in ons netwerk aan bod zijn gekomen, uitgetoetst in de praktijk. Bijvoorbeeld een bepaalde manier van reageren of een bepaalde manier om tegen een situatie aan te kijken. Ik heb dat wel geprobeerd toe te passen in de praktijk." (pabo 1)

#### ***3.4.4 Praktijkintegratie en Gerealiseerde Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen PI en GW. Aan het einde van het studiejaar was er sprake van een sterk positieve significante samenhang tussen PI en GW voor pabo 2,  $\tau = .69$ ,  $p = .025$ . In de interviews aan het eind van het jaar benoemden studenten uit pabo 1 en pabo 2 een samenhang. Zij spraken vooral over de samenhang tussen het krijgen van feedback met bijbehorende aanpassingen aan ontwikkelde materialen en het maken van iets nieuws. "Door dus mijn eerste versie te laten zien en door feedback te krijgen. Door dat te horen en in te korten maak je het bruikbaar eigenlijk voor andere docenten ook en maak je echt iets nieuws." (pabo 2)

#### ***3.4.5 Praktijkintegratie en Herziene Waarde***

Aan het begin en aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen PI en HW. In de interviews deed geen enkele student een uitspraak over een mogelijke samenhang.

#### ***3.4.6 Langetermijneriëntatie en Doelen en Directe Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een positieve significante samenhang tussen LOTD en DW voor pabo 1 en pabo 2. Bij zowel pabo 1,  $\tau = .33$ ,  $p = .005$ , als pabo 2,  $\tau = .40$ ,  $p = .040$ , werd er een matig verband gezien. Enkel één student uit pabo 4 refereerde in de interviews aan de samenhang, waarbij de student een relatie ervaarde tussen de mate van verbondenheid en het te behalen doel. "De verbondenheid is er. Toen we gingen

kijken naar de planning hadden we wel allemaal als doel het diploma halen. Hoe cliché het ook klinkt. We hebben dus wel een gezamenlijk doel waar we elkaar bij helpen.” (pabo 4)

Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen LOTD en DW. Ook in de interviews refereerden studenten hier niet aan.

#### ***3.4.7 Langetermijnorientatie en Doelen en Potentiële Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een positieve significante samenhang tussen LOTD en PW voor pabo 1 en pabo 2. Bij pabo 1 was er sprake van een zwak positief verband,  $\tau = .26$ ,  $p = .024$ . Pabo 2 liet een redelijk verband zien,  $\tau = .47$ ,  $p = .015$ . Aan het einde van het studiejaar was er een sterk positieve significante samenhang tussen LOTD en PW voor HS2  $\tau = .76$ ,  $p = .013$ . In de interviews refereerden echter geen studenten aan deze samenhang.

#### ***3.4.8 Langetermijnorientatie en Doelen en Toegepaste Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een redelijk positieve significante samenhang tussen LOTD en TW voor pabo 2  $\tau = .40$ ,  $p = .040$ . Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen LOTD en TW. In de interviews refereerden geen studenten aan deze samenhang.

#### ***3.4.9 Langetermijnorientatie en Doelen en Gerealiseerde Waarde***

Zowel aan het begin als aan het eind van het studiejaar was er geen sprake van een significante samenhang tussen LOTD en GW. Ook in de interviews refereerden geen studenten aan deze samenhang.

#### ***3.4.10 Langetermijnorientatie en Doelen en Herziene Waarde***

Aan het begin en aan het einde van het studiejaar was er geen sprake van een significante samenhang tussen LOTD en HW. Ook in de interviews werden door studenten geen referenties aan deze samenhang gemaakt.

### ***3.4.11 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Directe Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een positieve significante samenhang tussen GIG en DW voor pabo 1 en pabo 2. Bij zowel pabo 1,  $\tau = .54$ ,  $p = <.001$ , als pabo 2,  $\tau = .56$ ,  $p = .004$ , werd een sterk positief verband gezien. In de interviews refereerden studenten uit alle vier de pabo's aan de samenhang tussen GIG en ervaren DW. De wederkerige relaties leidden tot een gevoel van verbondenheid en het ervaren van plezier. “Ja, precies gewoon om sowieso om het over zulke onderwerpen te hebben met mensen. Die gewoon in hetzelfde traject zitten om. Niet iedereen heeft altijd een perfecte periode gehad en dat je gewoon over de dingen kan praten.” (pabo 2)

Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen GIG en DW. Deze samenhang kwam echter wel in de interviews naar voren, in alle vier de pabo's refereerden studenten hieraan. Ook hier werd de samenhang vooral benoemd in de wederkerige relaties en gelijkwaardigheid en het ervaren van verbondenheid. “Het verbaast me wel in hoeverre zij mij wil helpen. Ze zijn wel echt gemotiveerd om mij verder te helpen als student. Ze geeft mij heel veel kansen om mee te kijken. Ze zien ook wel, dat ik gemotiveerd ben om dat te doen, dus dan bieden ze ook wel die kansen.” (pabo 1)

### ***3.4.12 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Potentiële Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een positieve significante samenhang tussen GIG en PW voor pabo 1 en pabo 2. Bij pabo 1,  $\tau = .32$ ,  $p = .005$ , als pabo 2,  $\tau = .65$ ,  $p = .001$ , werd respectievelijk een redelijk positief en een sterk positief verband gezien. Dit bevestigden de interviews, waar studenten uit pabo 1 als uit pabo 2 refereerden aan de samenhang. Zij ervoeren door de gelijkwaardigheid en het gevoel bij de groep te horen dat zij meer nieuwe contacten hebben opgedaan of geïnspireerd zijn geraakt. “Daar waren wij als studenten ook wel blij mee. Want dat is vrij nieuw dat we ook met een directeur

van een basisschool samenwerken. Dat die samenwerking in de praktijk er zo uitziet.” (pabo 1)

Aan het einde van het studiejaar was er geen significante samenhang tussen GIG en PW. Deze meting wordt bevestigd door de interviews, er werd in geen van de pabo's aan gerefereerd.

### ***3.4.13 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Toegepaste Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er sprake van een redelijke positieve significante samenhang tussen GIG en TW voor pabo 2,  $\tau = .43$ ,  $p = .025$ . Aan het einde van het studiejaar was er ook voor pabo 2 een sterk positieve significante samenhang tussen GIG en TW,  $\tau = .71$ ,  $p = .027$ . De samenhang van GIG en gerealiseerde waarde werd zowel op het begin als het eind van het studiejaar niet benoemd in de interviews.

### ***3.3.14 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Gerealiseerde Waarde***

Aan het begin van het studiejaar was er geen sprake van significante samenhang tussen GIG en GW. Aan het eind van het studiejaar was er wel sprake van significante samenhang tussen GIG en GW voor pabo 2,  $\tau = .89$ ,  $p = .006$ . Er is hier sprake van een zeer sterk positief verband. In de interviews worden geen uitspraken gevonden die refereerden aan deze samenhang.

### ***3.3.15 Gedeelde Identiteit en Gelijkwaardigheid en Herziene Waarde***

Aan het begin en aan het einde van het studiejaar was er geen sprake van een significante samenhang tussen GIG en herziene waarde. Ook in de interviews in het begin en het einde van het studiejaar refereerden er geen uitspraken aan een samenhang.

## **4. Discussie**

### **4.1 Conclusie**

Kijkend naar de hoofdvraag van dit onderzoek “Hoe hangen de ervaren sociale configuratie en waardecreatie van studenten in TLGs samen ten tijde van blended

leeromgevingen?” kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een redelijk positief significante samenhang tussen sociale configuratie en waardecreatie in blended TLGs in het kwantitatieve onderzoek, welke geëxpliciteerd wordt in het kwalitatieve onderzoek.

Pabostudenten in blended TLGs ervaren directe waarde wanneer: (a) zij ervaringen vanuit de stagepraktijk kunnen delen met TLG leden (PI), (b) het doel van de TLG bijeenkomst een gezamenlijk gedragen doel is (LOTD), (c) gelijkwaardigheid wordt ervaren met de deelnemers van de TLGs (GIG). Pabostudenten ervaren potentiële waarde op het moment dat (a) er beschikking is over nieuwe kennis of toegang is tot nieuwe producten door kennis te delen en te creëren binnen de TLG (PI) en (b) zij inspiratie opdoen tijdens de informele gesprekken waarbij er een sfeer van gelijkwaardigheid is tussen de TLG leden (GIG). Toegepaste waarde wordt ervaren door pabostudenten wanneer gedeelde of gecreëerde kennis toegepast kan worden in de stagepraktijk of zij met deze kennis kunnen experimenteren in de praktijk (PI). Pabostudenten benoemen gerealiseerde waarde wanneer in de TLG ruimte is om feedback te geven en te ontvangen op ontwikkelde materialen (PI). In de kwalitatieve data wordt geen samenhang benoemd tussen de dimensies van sociale configuratie van de TLG en herziene waarde.

De samenhang tussen de dimensies van sociale configuratie en waardecreatie dient ook bekeken te worden vanuit het perspectief van de onderlinge verschillen tussen de deelnemende pabo's (DV 1 en DV 2). Op het gebied van de sociale configuratie zijn ten tijde van de voormeting tussen de pabo's weinig verschillen in PI meetbaar; alle pabostudenten verwachten voornamelijk aanpassingen in de stagepraktijk en als gevolg daarvan aanpassingen in de activiteiten van de TLGs wegens de COVID-19 maatregelen. Aan het eind van het studiejaar zijn de verschillen explicieter. Er wordt meer PI ervaren wanneer (a) aanpassingen mogelijk zijn om de gedeelde en/of gecreëerde kennis toe te passen in de praktijk (pabo 1 en 2) en (b) sprake is van een collectieve verantwoordelijkheid over de

uitvoering van de (praktijk)opdrachten van de TLG (pabo 1, 3, 4). Daarnaast benoemen pabostudenten meer diversiteit in PI wanneer (c) bij het begin van het studiejaar nagedacht is over het uitvoeren van de praktijkopdrachten met de invloed van COVID-19 maatregelen hierop (pabo 1) en (d) er een mogelijkheid is om praktijkopdrachten te bespreken in blended TLGs met leden online (pabo 1 en 3). Het verschil tussen de pabo's in het ervaren van LOTD wordt vooral gezien bij de start van de TLGs. Er wordt meer LOTD benoemd wanneer (a) er vooruitgedacht is over aanpassingen aan doelen waarbij rekening wordt gehouden met de invloed van COVID-19 maatregelen (pabo 1, 2 en 3) en (b) er overleg is binnen de TLG over continuïteit en transparantie over de doorgang en de planning van activiteiten (pabo 1 en 2). Bij gebrek aan vooruitdenken over reële doelen in blended TLGs, wordt een negatief effect gezien op het behalen van de collectieve en/of de individuele doelen (pabo 3 en 4). De verschillen in ervaren GIG zijn expliciet terug te zien in de wijze waarop het onderwijs is vormgegeven. Wanneer sprake is van een eerste bijeenkomst fysiek dan heeft dat een positief effect op het gevoel bij de groep te horen (pabo 1 en 4) en wordt meer gelijkwaardigheid ervaren (pabo 1, 2 en 3). De faciliteiten en omstandigheden van een online overleg (i.e. instabiele internetverbinding, gebrek aan informele momenten tussendoor) hebben een invloed op de wederkerige relaties in de groep (pabo 1, 2 en 3). Ook de mate van ervaren GIG verschilt in de groepen waarin tijdens de bijeenkomsten ruimte wordt gemaakt voor informele contactmomenten.

De verschillen in waardecreatie tussen de pabo's laten zien dat de volgende factoren bij blended TLGs van invloed zijn: (a) het creëren van informele contactmomenten tijdens digitaal contact zorgt voor het ervaren van meer plezier (DW, pabo 1, 2 en 4)), (b) de mogelijkheid om ook fysiek bijeen te komen geeft ruimte om nieuwe materialen uit te kunnen wisselen en nieuwe kennis op te doen (PW, pabo 2 en 4), (c) rekening houden met het aanbod van de activiteiten en hoe deze toegepast kunnen worden in de praktijk creëert de



mogelijkheid om met nieuwe kennis te experimenteren (TW, pabo 2 en 3) en (d) het uitwisselen van ervaringen en het verkrijgen van feedback met tijd om dit te verwerken geeft de ruimte om het eigen functioneren te beïnvloeden (GW pabo 1 en 2). Er worden geen expliciete verschillen benoemd in het vormen van een nieuwe visie (HW).

## 4.2 Discussie

Er zijn vanuit de sociale configuratie enkele aspecten waarmee rekening gehouden moet worden bij blended TLGs om goed in te zetten op de waardecreatie van pabostudenten. Uit de resultaten blijken het voeren van informele gesprekken en een gevoel van veiligheid binnen een blended TLG belangrijke factoren voor het creëren van DW (i.e. tijd binnen bijeenkomsten reserveren om informele contactmomenten te creëren om bij te dragen aan een gelijkwaardige sfeer). In tegenstelling tot contactonderwijs, waarbij informele gesprekken tussen activiteiten meer natuurlijkerwijs ontstaan, vraagt een blended leeromgeving om het expliciet organiseren van dergelijke activiteiten. Positieve effecten middels informele momenten online zijn eerder aangetoond in het onderzoek van Kotera et al. (2020) waarbij informele momenten een positief effect lieten zien op het welzijn en de cohesie van de groep. De cohesie en gelijkwaardigheid die gecreëerd wordt kan de interactie tussen de deelnemers van TLGs bevorderen en veiligheid creëren voor het delen van nieuwe ideeën en kennisontwikkeling (Blanket, 2023; Dingyloudi et al., 2019).

Een ander belangrijk aspect voor waardecreatie voor pabostudenten in blended TLGs is een groepsgesprek met focus op consensus en gezamenlijke verantwoordelijkheid over gestelde doelen (i.e. het creëren van betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid op de doelen). De gezamenlijke verantwoordelijkheid over doelen kan leiden tot een verhoging van TW. Ook Blom (2023) toont aan dat wanneer pabostudenten in TLGs gefaciliteerd worden bij het opstellen en monitoren van gezamenlijke hanteerbare doelen, de bijeenkomsten

gestructureerde en opbrengstgerichter zijn. Dit mondde uit in een hogere mate van TW, wat wordt bevestigd in onderhavig onderzoek.

Het gesprek over doelen geeft pabostudenten daarnaast de mogelijkheid om de doelen te koppelen aan de stagepraktijk. Leeractiviteiten met een directe relevantie voor de eigen praktijk leiden tot een groter resultaat in opbrengsten van deelnemers (Vrieling-Teunter et al., 2019). Ook in onderhavig onderzoek wordt de positieve rol van de koppeling tussen doelen en opdrachten van de TLG en de praktijk van de pabostudenten beschreven. Het geeft pabostudenten de ruimte om te experimenteren met nieuwe kennis in de praktijk, waardoor zij meer TW ervaren. Daarnaast kunnen praktijkervaringen meegenomen worden in de TLG bijeenkomsten om te delen voor feedback, een mechanisme om kennis te delen (Dingyloudi & Strijbos, 2018). Het krijgen van feedback op de praktijk schept een belangrijke context voor pabostudenten om kennis aan op te hangen en het eigen functioneren te beïnvloeden, wat uitmondt in het ervaren van GW.

Recent onderzoek van De Vocht (2022) binnen dezelfde overkoepelende studie laat zien dat vergelijkbare voorwaarden met betrekking tot informele contactmomenten en doelgerichtheid ook een rol spelen om tot vervulling van de psychologische basisbehoeften van pabostudenten in blended TLGs te komen. Deze aspecten lijken daarmee belangrijke aspecten te zijn om rekening mee te houden bij blended TLGS waar pabostudenten aan deelnemen.

#### **4.3 Beperkingen en Vervolgonderzoek**

In dit onderzoek ligt de focus op blended leeromgevingen. In de praktijk bleek in de praktijk echter dat het schakelen tussen de diverse leeromgevingen (fysiek en online) door de COVID-19 maatregelen ongepland verliep. Dit is van invloed geweest op de weergegeven ervaringen van de pabostudenten. Het is daarom zinvol om de aanbevelingen van onderhavig onderzoek opnieuw uit te voeren in meer geplande blended leeromgevingen bij TLGs.

Een tweede beperking is dat de validatie van de kwantitatieve vragenlijst voor waardecreatie ten tijde van onderhavig onderzoek nog in proces was. Resultaten uit eerdere studies van het lopende NRO onderzoek lieten zien dat er sprake was van een voldoende betrouwbare samenhang, echter is de interne consistentie niet volledig gewaarborgd. De resultaten van dit onderzoek dienen daarom met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Een derde beperking betreft het beperkt aantal respondenten ( $n = 138$ ) in deze studie. Dit is onvoldoende om ervaren sociale configuratie en waardecreatie te generaliseren naar de ervaringen van alle pabostudenten in TLGs. Vervolgonderzoek met voldoende deelnemers wordt geadviseerd.

De samenstelling en verhouding tussen studenten, docenten, leerkrachten en externe professionals varieerde sterk binnen de verschillende deelnemende TLGs. De doelstellingen van de TLGs liepen door de samenstellingen erg uiteen. Het wordt daarom aanbevolen om vervolgonderzoek uit te voeren in TLGs waarbij pabostudenten willekeurig worden verdeeld over zowel een experimentele als een controlegroep, met vergelijkbare aantallen en samenstelling om beter te beoordelen of de diversiteit in waarde dan vergelijkbaar is.

In alle interviews is aangegeven dat het afnemen van het waardecreatieverhaal ertoe leidde dat pabostudenten zich meer bewust waren van de waarde die zij gecreëerd hadden middels deelname aan TLGs. Nijland et al. (2018) geven aan dat het creëren van bewustzijn van de waarde die deelname aan een TLG oplevert, bijdraagt aan reflectie op mogelijke manieren om nog meer waarde te creëren. Dit is mogelijk van invloed op de kwalitatieve resultaten.

#### **4.4 Onderwijsimplicaties**

Om tegemoet te komen aan waardecreatie bij pabostudenten in blended leeromgevingen wordt geadviseerd rekening te houden met de volgende factoren:

- a. Informele contactmomenten: Het reserveren van tijd binnen bijeenkomsten voor informele contactmomenten draagt bij aan het bevorderen van een gelijkwaardige sfeer en leidt tot een samenwerkingsruimte met plek voor betekenisvolle discussies.
- b. Betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid op doelen: Het creëren van betrokkenheid en het delen van verantwoordelijkheid met betrekking tot de doelen van blended TLGs dragen bij aan waardecreatie en bieden de mogelijkheid om doelen te koppelen aan de praktijk.
- c. Focus op de praktijk: Praktijkgerichtheid binnen blended TLGs leidt tot meer leeropbrengsten en gecreëerde waarde van pabostudenten.
- d. Delen van opbrengsten en feedback: Het bieden van ruimte om opbrengsten en producten te delen, evenals het geven en ontvangen van feedback, geeft inzicht in het eigen handelen en kan daarmee het eigen handelen bijsturen.

### Referenties

- Adrichem, L., Meijer, J., De Jong, M.A., Toonen, S., De Boer, M.R., Woelders, C.S., & Kappe, F.R. (2021). *Vier muren en een scherm*. Lectoraten Studiesucces en Diversiteitsvraagstukken Hogeschool Inholland, <https://www.inholland.nl/onderzoek/publicaties/vier-muren-en-een-scherm/>
- Anderson, S., Manion, C., Drinkwater, M., Chande, R., & Galt, W. (2019). Looking for learning in teacher learning networks in Kenya. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(2), 124–146. <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2018-0020>
- Bartelts-Schilt, M., & Vrieling-Teunter, E. (2020, maart). Faciliteren van netwerklernen voor optimale motivatie. *OnderwijsInnovatie*, 22(1), 13-15.
- Blanket, G. (2023). *Professionele ontwikkeling van pabostudenten in professionele lerarengroepen: De relatie tussen sociaal-cognitieve interactievaardigheden en sociale configuratie* [Masterthesis, Open Universiteit]. Open Universiteit Resarch Portal. <https://research.ou.nl/en/studentTheses/professionele-ontwikkeling-van-pabostudenten-in-professionele-ler>
- Blom, D. (2023). *Netwerklernen voor pabostudenten: een onderzoek naar de facilitering van Teacher Learning Groups en het effect hiervan op waardecreatie*. [unpublished masterthesis]. Open Universiteit.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson Education Limited.
- De Vocht, A., Vrieling-Teunter, E., Sins, P., Vermeulen, M. (2023). Students' basic psychological needs in blended teacher learning groups. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1135844>

- Dinglyloudi, F., Strijbos, J.-W. (2018). Just plain peers across social networks: Peer-feedback networks nested in personal and academic networks in higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 86-112. <https://doi:101016/j.lcsi.2018.02.002>
- Dinglyloudi, F., Strijbos, J.-W., & de Laat, M. F. (2019). Value creation: What matters most in Communities of Learning Practice in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 209–223. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.006>
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- Doppenberg, J. J., Bakx, A. W. E. A., & Den Brok, P. J. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, 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.
- Goodyear, P. (2019). Networked professional learning, ensign, research and social innovation. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, & F. Nijland (Eds.), *Networked professional learning: Emerging and equitable discourses for professional development* (pp. 239-256). Cham, Switzerland: Springer.
- Haythornthwaite, C., & de Laat, M. (2012). Social network informed design for learning with educational technology. In A. D. Olofsson & J. O. Lindberg (Eds.), *Informed Design of Educational Technologies in Higer Education: Enhanced Learning and Teaching* (pp. 352–394). Amazon. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-080-4.ch018>
- Huiskamp, M., Vrieling-teunter, E., & Wopereis, I. (2017). Het leren van studenten in leernetwerken faciliteren. *OnderwijsInnovatie* 19(3), 30–33.

- Kotera, Y., Green, P., Rhodes, C., Williams, A., Chircop, J., Spink, R., Rawson, R. & Okere, U. (2020). *Dealing With Isolation Using Online Morning Huddles for University Lecturers During Physical Distancing by COVID-19: Field Notes*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(4), 238–244. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i4.4843>
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Luijter, C., Langeloo, A., & Wolfensberger, M. V. C. (2023). *Docentstrategieën voor online gemeenschapsvorming in het hoger onderwijs: een systematische review*. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*. <https://doi.org/10.54657/TOPS.13264>
- Nijland, F., & Van Amersfoort, D. (2013). *Waardecreatieverhalen: wat levert netwerklere op. Netwerklere: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren*, 44(47-52), LOOK. <https://onderwijsdatabank.nl/86939/netwerklere-de-stille-kracht-achter-een-leven-lang-professionaliseren/>
- Nijland, F., Van Amersfoort, D., Schreurs, B., & De Laat, M. (2018). *Stimulating teachers' learning in networks: Awareness, ability, and appreciation*. In S. A. Yoon, & K. J. Baker-Doyle (Eds.), *Networked By Design: Interventions for Teachers to Develop Social Capital* (1 ed.). Routledge.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). *Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines*. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). *Professional learning networks: From teacher learning to school improvement?* *Journal of Educational Change*, 22(1), 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Sewell, A., Cody, T.-L., Weir, K., & Hansen, S. (2018). *Innovations at the boundary: an exploratory case study of a New Zealand school-university partnership in initial teacher education*. *Asia-*

*Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 321–339.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1402294>

Tiehatten, L. (2021). *Leernetwerken voor Pabostudenten: de samenhang tussen sociale configuratie en individuele waardecreatie [Unpublished Masterthesis]*. Open Universiteit.

Tucker, L., & Quintero-Ares, A. (2021). Professional learning communities as a faculty support during the COVID-19 transition to online learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 24(1), 1-18.

Van Schaik, P., M. Volman, W. Admiraal, and W. Schenke. 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>

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren, een rijke leeromgeving voor leraren en scholen [Oratie]*.

Geraadpleegd van <https://www.voion.nl/publicaties/leren-organiseren-een-rijke-leeromgeving-voor-leraren-en-scholen/>

Vrieling-Teunter, E., de Laat, M., & Besselink, E. (2015). Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk. *Onderwijsinnovatie*, 17(1), 17–24.

[https://www.researchgate.net/publication/274082928\\_Dimensies\\_van\\_sociaal\\_leren\\_in\\_een\\_paboleernetwerk](https://www.researchgate.net/publication/274082928_Dimensies_van_sociaal_leren_in_een_paboleernetwerk)

Vrieling-Teunter, E., De Vries, N., Sins, P., Vermeulen, M. (2022a) Student motivation in Teacher Learning Groups, *European Journal of Teacher Education*,

<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2086119>

Vrieling-Teunter, E. Hebing, R. & Vermeulen, M. (2021): Design principles to support student learning in Teacher Learning Groups, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 27(1-4), 64-81. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1920909>



- Vrieling-Teunter, E., Henderikx, M., Nadolski, R. & Kreijns, K. (2022b), Facilitating Peer Interaction Regulation in Online Settings: The Role of Social Presence, Social Space and Sociability, *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.793798>
- 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. (2019a). Facilitating social learning in teacher education: a case study. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 76–93.
- 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*, 22(3), 273–292.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058588>
- Vrieling-Teunter, E., Vermeulen, M., & de Vreugd, L. (2022c). Assessing social configurations in teacher learning groups: The ‘dimensions of social learning questionnaire’, *Journal of Education for Teaching* 49(3), 521-533, <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2139595>
- Vrieling-Teunter, E., Wopereis, I., van den Beemt, A., de Laat, M., & Brand-Gruwel, S. (2019b). Analysing Social Learning of Teacher-Learning Groups That Aim at Knowledge Creation. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, & F. Nijland (eds.) *Networked Professional Learning: Emerging and Equitable Discourses for Professional Development* (pp. 207–222). Springer International Publishing.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework*. (Ruud de Moor Centrum, rapport 18)  
<https://www.asnhub.mn/uploads/files/11-04-wenger-trayner-delaat-value-creation.pdf>
- Wolfensberger, M. (2021). *De kracht van ontmoeting: communityvorming in het hoger onderwijs, tijdens en na de coronapandemie*. [Paper gepresenteerd]. NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?, Netherlands.

## Bijlagen

### Bijlage A. Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst

De 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?

*4 p. Likertschaal (geheel niet van toepassing – geheel van toepassing).*

In mijn werkplaats	Geheel niet van toepassing	2	3	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
Gesprek 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 Sociale Configuratie is kwalitatief gemeten middels een biografisch interview ontwikkeld op basis van de DSLI (Vrieling-Teunter et al., 2018) en de DSLV (Vrieling-Teunter et al., 2020). Vragen over de invloed van COVID-19 en de maatregelen daaromtrent zijn toegevoegd en onderstreept in deze bijlage.

### 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 weergeven 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 verdiepvragen 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) [*langetermijnnoriëntatie 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? [*verbondenheid 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. [*praktijk integratie*]
- 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? [*praktijk integratie - 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. [*verbondenheid 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? [*verbondenheid 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? [*verbondenheid 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: Vragenlijst Waardecreatie**

De waardecreatie is kwantitatief gemeten met de vragenlijst Waardecreatie die ontwikkeld is op basis van het waardecreatieverhaal (Nijland & Van Amersfoort, 2013).

4 p. Likertschaal (geheel mee oneens – geheel mee eens).

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen.

Door mijn deelname aan het netwerk...	Geheel mee oneens			Geheel mee eens
<u>Immediate value</u>				
... ervaar ik plezier.	1	2	3	4
... ervaar ik nut.	1	2	3	4
... herken ik mezelf in de bijdragen van de andere deelnemers.	1	2	3	4
... ervaar ik erkenning voor mijn bijdragen.	1	2	3	4
... ervaar ik verbondenheid met de andere deelnemers.	1	2	3	4
<u>Potential value</u>				
... heb ik nieuwe contacten gelegd.	1	2	3	4
... heb ik nieuwe kennis opgedaan.	1	2	3	4
... heb ik toegang tot nieuwe producten (werkvormen, artikelen, methodes) gekregen.	1	2	3	4
... ben ik geïnspireerd geraakt.	1	2	3	4
... heb ik vertrouwen in mijzelf als professional gekregen.	1	2	3	4
<u>Applied value</u>				
... heb ik iets veranderd in mijn dagelijkse werkpraktijk.	1	2	3	4
... heb ik iets veranderd in de dagelijkse praktijk van anderen.	1	2	3	4
... heb ik gebruik gemaakt van mijn nieuwe contacten.	1	2	3	4
... heb ik ergens mee geëxperimenteerd.	1	2	3	4
<u>Realized value</u>				
... heb ik iets nieuws gemaakt.	1	2	3	4
... is mijn persoonlijk functioneren veranderd.	1	2	3	4
... is het persoonlijk functioneren van anderen veranderd.	1	2	3	4
... heb ik meer tijd om te besteden aan zaken die ik belangrijk vind.	1	2	3	4
... heb ik meer middelen om te besteden aan zaken die ik belangrijk vind.	1	2	3	4
<u>Reframing value</u>				
... vind ik andere dingen belangrijk dan voorheen.	1	2	3	4
... kijk ik anders tegen mijn eigen werkzaamheden aan.	1	2	3	4
... kijk ik anders tegen mezelf aan.	1	2	3	4

**Bijlage D: Waardecreatie interviewleidraad**

De waardecreatie is kwalitatief gemeten middels een interviewleidraad gebaseerd op Wenger et al. (2011) en het waardecreatieverhaal van Nijland en Van Amersfoort (2013). Vragen toegevoegd over de invloed van COVID-19 en de maatregelen daaromtrent zijn onderstreept in deze bijlage.

<b>Interactie met de student</b>	<b>Voorbeelden/mogelijke antwoorden</b>
<p><b>Inleiding</b>                      In het eerste gedeelte van het interview hebben we samen in kaart gebracht hoe het netwerk door jou beschreven wordt. In de komende vragen proberen we door middel van concrete activiteiten in kaart te krijgen wat het netwerk oplevert.  <i>Vraag naar een concrete activiteit die uitgevoerd is in het netwerk van de student (bv: de student beschrijft dat ze in een bijeenkomst feedback heeft geleverd op een product van een medestudent). Gebruik dit kader om verder door te vragen over de vijf cirkels van waardecreatie. Mochten er niet binnen alle cirkels antwoorden op vragen gegeven kunnen worden, vraag dan naar concrete activiteiten in de bijeenkomsten die ze gehad hebben waarin ze dat mogelijk wel kunnen beschrijven.</i></p>	<p>Vragen naar activiteiten die binnen het netwerk zijn uitgevoerd.</p>
<p><b>Directe waarde – productieve activiteiten</b>  <i>Je hebt zojuist een activiteit beschreven die je hebt ondernomen binnen jouw netwerk.</i>                      - Hoe heb je het werken aan deze activiteit ervaren? (prettig/productief/gezellig)                      - Hoe verlopen de contacten met deelnemers aan het netwerk? (Verschillen in homogene en heterogene groepen, verschil tussen reeds bekende netwerkleden en onbekende netwerkleden)                      - Beschrijf jouw bijdrage aan de activiteit en jouw rol binnen het netwerk (inbrengen van advies/werkvormen/feedback, halen van antwoorden en tips bij anderen)?                      - Wat verwacht je dat jouw bijdrage kan zijn in de komende bijeenkomsten?                      - Welke leervragen zou jij graag beantwoord willen hebben tijdens netwerkbijeenkomsten?                      - <u>Op welke wijze heeft COVID-19 hier invloed op hebben gehad?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Participatie - Jouw bijdrage aan team?</li> <li>· Activiteiten - Hoe zien activiteiten van het team eruit?</li> <li>· Soort interactie in het team</li> <li>· Affectieve waarde/blij?</li> <li>· Relevantie van team</li> <li>· Relevantie van interactie</li> <li>· Contacten</li> <li>· Samenwerking</li> </ul>
<p><b>Potentiële waarde – nuttige bronnen</b>  <i>Vraag naar <b>mogelijk</b> nuttige inzichten, documenten, instrumenten en contacten. Deze kunnen van nut zijn voor de stagepraktijk, voor de studie, voor de eigen ontwikkeling.</i>                      - Welke specifieke inzichten heb je opgedaan tijdens de bijeenkomst?                      - Welke bagage heb je daardoor meegekregen? Welke informatie en materialen heeft je dat opgeleverd?                      - Welke kennis heb je verkregen bij het deelnemen aan het netwerk? Is dit nieuwe kennis of opfrissing van eerdere kennis?                      - Hoe belangrijk zijn de contacten die je binnen het netwerk hebt?                      - Wat verwacht je in komende netwerkbijeenkomsten te kunnen halen als bronnen die jouw inzichten geven over de stage, de studie of je eigen leerontwikkeling?                      - <u>Op welke wijze heeft COVID-19 hier invloed op gehad?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Verworven bekwaamheden</li> <li>· Ontvangen informatie</li> <li>· Inspiratie</li> <li>· Vertrouwen</li> <li>· Structurele vorm team</li> <li>· Output</li> <li>· Documentatie</li> <li>· Reputatie team</li> <li>· Verschuiving in perspectief</li> <li>· Inzichten over leren</li> </ul>
<p><b>Toegepaste waarde</b> - veelbelovende (veranderde) praktijk - van toepassing op stage, studie, leerontwikkeling student</p>	

<p><i>Vraag naar hoe het doorvoeren van een verandering de dagelijkse praktijk van de betrokkene heeft veranderd, waarbij het directe nut van die verandering nog niet zichtbaar hoeft te zijn.</i></p> <p>- Hoe heeft dat wat jij in jouw netwerk geleerd of met jouw netwerk gemaakt hebt jouw functioneren in de praktijk beïnvloed? Is dit van toepassing op jouw functioneren als student of jouw ontwikkeling als leerkracht? Gebruik je dit voornamelijk in je stage of kan je er wat mee in je eigen studieopdrachten?</p> <p>- Op welke manier kan je de dingen die in het netwerk zijn besproken toepassen in je studie of in de stage?</p> <p>- Wat is er tot stand gebracht dat anders niet zou zijn gebeurd? Is er naar aanleiding van een bijeenkomst iets dat je meeneemt in je stage of studie?</p> <p>- Wat doe je anders als gevolg van je deelname aan dit netwerk?</p> <p>- <u>Wordt het uitvoeren van toepassingen en dingen die je hebt geleerd, beïnvloedt door de Coronamaatregelen (kan je nieuwe informatie niet toepassen in de praktijk, heb je nieuwe vragen wegens de maatregelen)</u></p> <p>- Welke vragen over de praktijk, zowel de studie als de stage, hoop je te kunnen beantwoorden en te kunnen veranderen door deelname aan netwerkbijeenkomsten?</p> <p>- <u>Op welke wijze heeft COVID-19 hier invloed op gehad?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Implementatie van advies/oplossing/inzicht</li> <li>· Innovatie in de praktijk</li> <li>· Gebruik van tools</li> <li>· Hergebruik producten</li> <li>· Inzetten sociale contacten</li> <li>· Innovatie in systemen</li> <li>· Transfer naar andere situaties</li> </ul>
<p><b>Gerealiseerde waarde</b> - zichtbare opbrengst</p> <p><i>Vraag naar wat een doorgevoerde verandering aan concrete zaken heeft opgeleverd. Het gaat om verbeterde prestaties van de student, de student als leraar, de leerlingen van de stage, het team, de organisatie. (bijvoorbeeld in tijd, handelen, geld of blijdschap bij anderen)</i></p> <p>- Welk verschil heeft de netwerkbijeenkomst gemaakt voor je eigen prestaties in de stage of op de studie?</p> <p>- Welk verschil heeft de netwerkbijeenkomst gemaakt voor die van je leerlingen in de stage of die van de stageschool of die van je medestudenten?</p> <p>- <u>Op welke wijze dank je dat de Corona maatregelen de opbrengst van je netwerk beïnvloeden? (kan veranderingen niet doorvoeren, minder tijd om dingen in te zetten)</u></p> <p>- Welke verschillen hoop je te kunnen bereiken door deelname aan de netwerkbijeenkomsten? Wat zou je meetbaar terug willen zien in je studie of stage?</p> <p>- <u>Op welke wijze heeft COVID-19 hier invloed op gehad?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Persoonlijke prestatie</li> <li>· Leerlingprestaties</li> <li>· Concrete prestaties</li> <li>· Kennisproducten als prestatie</li> </ul>
<p><b>Herijken van waarde</b> - nieuwe inzichten</p> <p><i>Vraag naar of een bepaald punt nieuwe inzichten of een nieuwe manier van denken hebben opgeleverd</i></p> <p>- Ben je anders over die dingen gaan denken door deelname aan het netwerk?</p> <p>- Verwacht jij dat je dingen anders gaat doen naar aanleiding van de bijeenkomsten die jullie nog gaan hebben?</p> <p>- <u>Op welke wijze heeft COVID-19 hier invloed op hebben gehad?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Structurele veranderingen</li> <li>· Andere perspectieven</li> <li>· Veranderingen in systemen van kennis en verandering</li> </ul>
<p><b>Evaluatie van het interview</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Heb je het idee dat je in dit interview al je ervaringen met netwerklere hebt kunnen vertellen?</li> <li>· Heeft dit interview invloed gehad op hoe je naar netwerklere kijkt?</li> <li>· Hoe heb je het interview in het algemeen ervaren?</li> <li>· Zijn er nog andere dingen die je graag aan ons kwijt wilt?</li> </ul>	