

MASTER'S THESIS

Blended Learning in Teacher Learning Groups:

Ervaren Sociale Configuratie en Waardecreatie tijdens Fysieke en Online Bijeenkomsten

Jager, Esther

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

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 07. Feb. 2025

Open Universiteit
www.ou.nl



**Blended Learning in Teacher Learning Groups:
Ervaren Sociale Configuratie en Waardecreatie tijdens Fysieke en Online
Bijeenkomsten**

**Blended Learning in Teacher Learning Groups:
Experienced Social Configuration and Value Creation during Physical and Online
Meetings**

Esther Jager

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: jageres@hotmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterscriptie

Naam begeleider: Dr. Emmy Vrieling-Teunter

Woordenaantal: 9.994

Datum: 05-05-2024

Samenvatting

Voor professionalisering zetten lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's) Teacher Learning Groups (TLG's; bestaande uit studenten, basisschoolleerkrachten, lerarenopleiders, soms aangevuld met experts) in. TLG's zetten steeds vaker een combinatie van fysieke en onlineleeromgevingen in om hun doelen te bereiken. Het optimaal afstemmen van afzonderlijke fysieke en onlineleeromgevingen staat ook wel bekend als *blended learning* (BL). BL biedt unieke mogelijkheden, maar vraagt bij collectieve leerprocessen zoals in TLG's extra aandacht. Voor het faciliteren van (blended) TLG's is inzicht in het leerproces door middel van de sociale configuratie (SC) en de (leer)opbrengsten (d.w.z. waardecreatie) belangrijk. Door middel van een *casestudy* van drie TLG's op een pabo in Nederland werd onderzocht welke overeenkomsten en verschillen deelnemers ervaren in SC en waardecreatie tijdens fysieke en online bijeenkomsten van blended TLG's. Audio-opnames van 14 TLG-bijeenkomsten, negen semigestructureerde interviews en twee focusgroepbijeenkomsten leverden de kwalitatieve data. Resultaten laten zien dat deelnemers zowel overeenkomsten als verschillen ervaren. Voor het faciliteren van collectief leren in blended TLG's is het van belang dat: (a) er aansluiting is op de (stage)praktijk van deelnemers, (b) er gewerkt wordt vanuit doelen, (c) TLG's regie hebben over de planning en uitvoering van fysieke en online(leer)activiteiten, (d) de eerste bijeenkomst fysiek plaatsvindt, (e) de mogelijkheden van fysieke en onlineleeromgevingen worden benut, (f), deelnemers over voldoende kennis en vaardigheden beschikken omtrent BL, (g) er online expliciet aandacht is voor de 'echtheid' van deelnemers en (h) deelnemers actief worden betrokken. Wanneer rekening gehouden wordt met deze aandachtspunten, biedt BL unieke mogelijkheden ten behoeve van het collectief leren in TLG's.

Keywords: blended learning, Teacher Learning Groups, sociale configuratie, waardecreatie, collectief leren

Abstract

Primary education teacher training courses (PABOs) are using Teacher Learning Groups (TLGs; consisting of students, primary schoolteachers, teacher trainers, sometimes with experts) for professionalization. TLGs are increasingly using a combination of physical and online learning environments to achieve their goals. The optimal combination of separate physical and online learning environments is also known as blended learning (BL). BL offers unique possibilities, but requires extra attention in collective learning processes such as in TLGs. To facilitate (blended) TLGs, understanding of the learning process (i.e. social configuration; SC) and the (learning) outcomes (i.e. value creation; VC) is important. Through a case study of three TLGs at a PABO in the Netherlands, it was examined which similarities and differences participants experience in SC and VC during physical and online meetings. Qualitative data was collected through audio recordings of 14 TLG-meetings, nine semi-structured interviews and two focus group meetings. Results show that participants experience both similarities and differences. To optimize collective learning in blended TLGs, it is important that: (a) there will be practice integration, (b) activities are based on goals, (c) TLGs have control over the planning and implementation of physical and online activities, (d) the first meeting takes place physically, (e) possibilities of the physical and online learning environment are used, (f) participants have sufficient knowledge and skills regarding BL, (g) online attention is required to the 'authenticity' of participants and (h) participants are activated. When these considerations are taken into account, BL offers unique opportunities for collective learning in TLGs.

Keywords: blended learning, Teacher Learning Groups, social configuration, value creation, collective learning

Inhoud

Samenvatting 2

Abstract 3

Inhoud..... 4

1. Inleiding 6

 1.1 Probleemschets en Doel 6

 1.2 Theoretisch Kader 7

 1.3 Huidige Studie 12

2. Methode..... 13

 2.1 Deelnemers 13

 2.2 Meetinstrumenten en Materialen 15

 2.3 Procedure 16

 2.4 Data-Analyse 17

3. Resultaten 18

 3.1 Overeenkomsten en Verschillen in de Dimensie van Sociale Configuratie..... 18

 3.2 Overeenkomsten en Verschillen in de Cycli van Waardecreatie 25

4. Discussie..... 33

 4.1 Conclusie 33

 4.2 Discussie..... 38

 4.3 Beperkingen en Vervolgonderzoek 41

 4.4 Aanbevelingen voor de Praktijk 42

Referenties..... 44

Bijlagen 50

 Bijlage A. Vragen aan de Eerste Focusgroep..... 50

 Bijlage B. Vragen aan de Tweede Focusgroep 51

 Bijlage C. Interviewleidraad..... 52

Bijlage D. Analyse kader voor Kwalitatieve Analyse..... 56

Blended Learning in Teacher Learning Groups:

Ervaren Sociale Configuratie en Waardecreatie tijdens Fysieke en Online

Bijeenkomsten

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en Doel

Binnen lerarenopleidingen voor primair onderwijs (pabo's) kan professionele ontwikkeling vormgegeven worden door de inzet van professionele lerarengroepen. Vrieling-Teunter et al. (2016) hanteren voor professionele lerarengroepen de breed gedefinieerde term Teacher Learning Groups. Een TLG bestaat uit leerkrachten, leerkrachten in opleiding (studenten), lerarenopleiders, soms aangevuld met experts (Vrieling-Teunter, Hebing, et al., 2021). In TLG's leren deelnemers collectief samen vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces en de uitkomsten. Oplossingen voor problemen uit de praktijk worden bedacht en innovaties kunnen in de dagelijkse praktijk worden vormgegeven (Van Schaik et al., 2019; Vrieling-Teunter et al., 2016).

Vanuit onderzoek naar fysieke TLG's is bekend dat inzicht in de wijze waarop het leerproces plaatsvindt en inzicht in de (leer)opbrengsten helpend kunnen zijn bij het faciliteren van collectief leren in TLG's (Vrieling-Teunter et al., 2022). Leeropbrengsten van TLG's kunnen uitgedrukt worden in waardecreatie (Wenger et al., 2011). Het leerproces kan omschreven worden aan de hand van de doelgerichtheid, de wijze waarop integratie in de praktijk plaatsvindt en de onderlinge verbondenheid en sociale interacties, oftewel de sociale configuratie (SC; Vrieling-Teunter, De Vreugd et al., 2021).

In de huidige postpandemische tijd en door toenemende digitalisering kan het faciliteren van TLG's vanuit verworven onlinevaardigheden anders vormgegeven worden (e.g. Azorín & Fullan, 2022). Steeds vaker worden fysieke en onlineleeromgevingen gecombineerd, oftewel blended learning (BL; Last & Jongen, 2021). BL biedt unieke

mogelijkheden door de voordelen van fysiek en online te combineren en vergroot daarmee de leermogelijkheden (García-Martínez et al., 2022).

Echter, wanneer BL wordt ingezet in TLG's kan de SC onder druk komen te staan (Kreijns, 2020). Online zijn er minder mogelijkheden voor sociale interacties, wat het gevoel van onderlinge verbondenheid mogelijk belemmerd (Kreijns, 2020). Daarnaast is afstemming tussen doelen en het type bijeenkomst (d.w.z. fysiek of online) bij blended TLG's een aandachtspunt (De Vocht et al., 2023). Wanneer de doelen duidelijk zijn, kan bepaald worden op welke wijze activiteiten plaatsvinden en kan de integratie van fysieke en online activiteiten doordacht worden uitgevoerd (Van Dorresteijn et al., 2020).

Voor zover bekend zijn niet eerder de ervaren SC en waardecreatie van blended TLG's onderzocht. Het doel van onderhavige studie is het geven van inzicht in de door deelnemers ervaren overeenkomsten en verschillen in SC en waardecreatie tijdens fysieke en onlinebijeenkomsten van blended TLG's. Deze inzichten kunnen leiden tot richtinggevende adviezen voor het faciliteren van collectief leren in Blended TLG's.

1.2 Theoretisch Kader

1.2.1 Collectief Leren in TLG's

Collectief leren kan vanuit de sociaal constructivistische leertheorie omschreven worden als het bewust en actief construeren van kennis in sociale interactie met aandacht voor de leeromgeving (Robbers & Vermeulen, 2018). Het gaat om het behouden, verdiepen en creëren van nieuwe kennis met aandacht voor het ontwikkelingsproces (De Jong, 2019; Robbers & Vermeulen, 2018). Dit betreft collectieve leerprocessen waarbij tegelijkertijd individuele professionele ontwikkeling plaatsvindt (Robbers & Vermeulen, 2018).

Collectief leren kan tot stand komen door structurele samenwerking vanuit een gemeenschappelijke ambitie (Castelijns et al., 2013). Voldoende diversiteit binnen de groep waarin geleerd wordt is daarbij belangrijk, zodat deelnemers in aanraking komen met verschillende perspectieven (Castelijns et al., 2013; De Smet et al., 2019). Kennis kan zo

worden verdiept en nieuwe kennis kan worden gecreëerd (Castelijns et al., 2013; Robbers & Vermeulen, 2018). Voorwaardelijk voor collectief leren zijn het gevoel van onderlinge verbondenheid en interacties die op basis van gelijkwaardigheid plaatsvinden (Robbers & Vermeulen, 2018). Wanneer deelnemers betrokken zijn en zich verantwoordelijk voelen voor het collectieve proces en de uitkomsten, zullen deelnemers daarnaar handelen (Castelijns et al., 2013; Robbers & Vermeulen, 2018).

Wanneer deze uitgangspunten van collectief leren vertaald worden naar TLG's betekent dit dat er vanuit gezamenlijk geformuleerde doelen, die aansluiten op de schoolcontext, richting gegeven wordt aan activiteiten binnen een TLG (Wenger et al., 2011). Gedeelde waarden kunnen zichtbaar worden gemaakt (Vermeulen & Vrieling-Teunter, 2020) en kennis kan geïntegreerd worden in het dagelijks handelen van deelnemers (Vrieling-Teunter et al., 2022). Door de heterogene samenstelling kunnen leerprocessen en uitkomsten tot stand komen die voor individuele deelnemers niet haalbaar zouden zijn geweest (Vrieling-Teunter, Hebing et al., 2021). De diversiteit aan deelnemers en de daarmee samenhangende verschillen in ervaring en expertise vereisen echter aandacht voor samenwerking in gelijkwaardigheid om te komen tot gedeelde doelen (Castelijns et al., 2013).

1.2.2 Sociale Configuratie in TLG's

De beschreven uitgangspunten van collectief leren in TLG's (d.w.z. doelgerichtheid, praktijkintegratie en verbondenheid) worden zichtbaar wanneer gesproken wordt over de sociale configuratie (SC) in TLG's (Vrieling-Teunter et al., 2022). De SC in TLG's kan omschreven worden als: gedragspatronen, groepsopstelling en het denken binnen de groep in relatie tot de leerdoelen (Vrieling-Teunter, De Vreugd, et al., 2021). Vrieling-Teunter et al. (2022) onderscheiden daarbij drie dimensies van SC, te weten: praktijkintegratie (PI), langetermijnnoriëntatie en doelen (LTOD) en gedeelde identiteit en gelijke relaties (GIG).

De dimensie 'PI' gaat over de relatie tussen de gecreëerde en gedeelde kennis en

dagelijkse activiteiten van deelnemers. Het gaat daarbij om inzicht in de mate waarin activiteiten geïntegreerd zijn in de dagelijkse praktijk van deelnemers (Vrieling-Teunter et al., 2022). De dimensie ‘LTOD’ betreft de dialoog over en beschrijving van korte en langetermijndoelen. Afstemming van activiteiten op de groepsdoelen is daarbij essentieel (Vrieling-Teunter et al., 2022). De dimensie ‘GIG’ verwijst naar de onderlinge verbondenheid, gelijkwaardigheid en sociale interacties tussen deelnemers (Vrieling-Teunter, De Vreugd, et al., 2021). Van belang zijn de onderlinge relaties, het gevoel van veiligheid, de mate waarin sprake is van wederkerigheid (Vrieling-Teunter, et al., 2022) en dat alle deelnemers zich eigenaar voelen van het leerproces en actieve betrokkenheid tonen voor collectief succes (Vrieling-Teunter, Hebing, et al., 2021).

Door het beschrijven en karakteriseren van de SC aan de hand van de dimensies kan inzicht verkregen worden in de wijze waarop het leerproces binnen TLG's plaatsvindt (Vrieling-Teunter et al., 2022). Tevens kan de beschreven SC dienen als reflectie om te bepalen of de SC past bij de vooraf opgestelde doelen of dat aanpassingen wenselijk zijn zodat het leerproces geoptimaliseerd kan worden (Vrieling-Teunter et al., 2022).

1.2.3 Cycli van Waardecreatie in TLG's

Naast inzicht in de procesmatige kant van TLG's, oftewel de SC, is het voor het faciliteren van collectief leren in TLG's belangrijk om opbrengsten van TLG's te monitoren (Vrieling-Teunter et al., z.d.; Wenger et al., 2011). Opbrengsten van leernetwerken, zoals TLG's, kunnen uitgedrukt worden in waardecreatie (Vermeulen & Vrieling-Teunter, 2020; Wenger et al., 2011). Wenger et al. (2011) onderscheiden vijf waardecreatiecycli die de waarde van collectief leren uitdrukken, te weten: directe waarde (DW), potentiële waarde (PW), toegepaste waarde (TW), gerealiseerde waarde (GRW) en geherformuleerde waarde (GHW).

DW verwijst naar activiteiten en interacties tussen deelnemers die op zichzelf waarde hebben, zoals het ontmoeten van elkaar en het voeren van gesprekken (Nijland et al., 2018).

PW zegt iets over de waarde van interacties en activiteiten die later kan worden gerealiseerd, zoals het leggen van nieuwe contacten of elkaar informeren over een bepaalde werkvorm (Nijland et al., 2018). Bij TW gaat het om het gebruik van (leer)opbrengsten, bijvoorbeeld het toepassen van gedeelde werkvormen of bij het hergebruik van ontwikkelde lesplannen (Nijland et al., 2018). Gebruik maken van nieuwe toepassingen is echter niet voldoende, het gaat ook om het nadenken over de effecten van de toepassing, oftewel de GRW (Nijland et al., 2018). Er is onder andere sprake van GRW wanneer het inzetten van gedeelde werkvormen effect heeft op leerresultaten (Nijland et al., 2018). Indien uitkomsten van een leernetwerken leiden tot heroverwegingen van leerbehoeften en succescriteria spreekt men van GHW (Nijland et al., 2018), bijvoorbeeld wanneer anders gedacht wordt over de inzet van werkvormen.

Hoewel er een relatie bestaat tussen de verschillende cycli, zijn de waardecreatiecycli niet hiërarchisch en is er geen sprake van een causale keten (Nijland et al., 2018; Wenger et al., 2011). Ook is het niet zo dat een TLG pas succesvol is als het de laatste cyclus bereikt (Wenger et al., 2011). In de praktijk kunnen de cycli in wisselende volgorde optreden of worden overgeslagen (Nijland et al., 2018). De verschillende cycli kunnen bewustzijn creëren over de waarde van collectief leren en daarmee bijdragen aan de professionele ontwikkeling van deelnemers en de onderwijspraktijk (Nijland et al., 2018; Vermeulen & Vrieling-Teunter, 2020).

1.2.4 Blended Learning (BL) in TLG's

Voor collectief leren in TLG's is het creëren van een passende leerwerkomgeving die uitnodigt tot het voeren van dialogen en de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden aanmoedigt belangrijk (Vrieling-Teunter, Hebing et al., 2021). Traditioneel worden leerwerkomgevingen gekenmerkt door een fysieke ruimte waar leren face-to-face (F2F) plaatsvindt (García-Martínez et al., 2022). Vanwege toenemende digitalisering en als gevolg

van de afstandsmaatregelen ten tijde van de coronapandemie wordt steeds vaker BL ingezet (García-Martínez et al., 2022; Last & Jongen, 2021).

In de literatuur lijkt geen overeenstemming te bestaan over de exacte definitie van BL (e.g. Last & Jongen, 2021). Last en Jongen (2021) definiëren BL als de optimale combinatie van aparte fysieke en onlineleeractiviteiten die logisch op elkaar volgen. Zij benadrukken een optimale afstemming van leeractiviteiten, het gebruik van activerende werkvormen en het streven naar maximale interactie waarbij de inzet van informatie- en communicatietechnologie (ICT) een middel is om leeractiviteiten te faciliteren (Last & Jongen, 2021). Het gaat om het beste uit de twee componenten (d.w.z. fysiek en online) te halen en afhankelijk van de behoeften en doelen kan de specifieke verhouding tussen fysiek en online variëren (Last & Jongen, 2021).

Het inzetten van BL heeft diverse voordelen (e.g. Last & Jongen, 2021). Zo kan BL zorgen voor flexibiliteit in waar het leren plaatsvindt (e.g. Last & Jongen, 2021). De online component creëert mogelijkheden voor deelnemers doordat zij zelf kunnen bepalen waar ze leren, maakt de inzet van experts toegankelijker en is voor onderwijsinstellingen een voordeel omdat minder fysieke ruimte nodig is, wat kostenbesparend werkt (Boelens et al., 2017; Last & Jongen, 2021). Tevens biedt BL mogelijkheden voor verschillende werkvormen en leeractiviteiten (e.g. Van Dorresteijn et al., 2020). Tevens kan de betrokkenheid en actieve participatie van deelnemers worden verhoogd door bijvoorbeeld theorie online te verwerken en fysieke bijeenkomsten in te zetten voor interactie en vertaling naar de praktijk (Bruggeman et al., 2022).

De effectiviteit van BL is echter afhankelijk van verschillende factoren (e.g. Van Dorresteijn et al., 2020). Overtuigingen van docenten over BL (Bruggeman et al., 2022) en aandacht voor de kwaliteit van de (leer)inhoud in combinatie met de leeromgeving (Last & Jongen, 2021) zijn belangrijke factoren. Voor een succesvolle inzet van BL dient er rekening gehouden te worden met de toegankelijkheid, inrichting en functionaliteiten binnen de online-

leeromgeving (Last & Jongen, 2021) en de technologische kennis en vaardigheden van deelnemers (e.g. Boelens et al., 2017). Tegelijkertijd is nadrukkelijke aandacht voor een veilig leerklimaat en onderlinge vertrouwensrelaties vanwege de fysieke afstand noodzakelijk (e.g. Van Dorresteijn et al., 2020).

Uit onderzoek naar TLG's die noodgedwongen BL moesten inzetten ten tijde van de coronapandemie waren succesfactoren voor studenten: afstemming van doelen en praktijkopdrachten op de afwisseling tussen fysieke en onlinebijeenkomsten, organiseren van informele discussies, stimuleren van veiligheid, gelijkwaardigheid en verbondenheid en het organiseren van bijeenkomsten voor de hele groep (De Vocht et al., 2023). Eerdere bevindingen lieten ook zien dat F2F-contact belangrijk is om vertrouwen op te bouwen en om een gevoel van verbondenheid te creëren (Hanraets et al., 2011). Het inzetten van BL kan dan ook niet plaatsvinden door enkel het kopiëren van activiteiten uit de fysieke leerwerk omgeving, maar vraagt om een doordachte uitvoering (Van Dorresteijn et al., 2020).

1.3 Huidige Studie

Een doordachte uitvoering van BL geldt in het bijzonder wanneer er in gezamenlijkheid wordt geleerd (Last & Jongen, 2021), zoals bij collectief leren in TLG's. Online leren biedt minder mogelijkheden voor (sociale) interacties doordat het ingewikkeld is om non-verbale signalen op te vangen en signalen gemist of verkeerd geïnterpreteerd kunnen worden (Kreijns, 2020). Het inzetten van BL kan daarmee gevolgen hebben voor de SC-dimensie GIG waarbij het gaat om sociale interacties, het gevoel van veiligheid en gelijkwaardigheid (Van Dorresteijn et al., 2020). Dit zijn echter belangrijke voorwaarden voor het succesvol functioneren van TLG's (e.g. Vrieling-Teunter, Hebing et al., 2021), die aandacht behoeven bij het inzetten van BL (Last & Jongen, 2021).

Voor zover bekend is niet eerder onderzocht hoe deelnemers de SC en waardecreatie in blended TLG's ervaren. Inzicht hierin kan leiden tot richtinggevende adviezen om het collectief leren in blended TLG's te optimaliseren. Onderhavig onderzoek richtte zich daarom

op de ervaren SC en waardecreatie tijdens fysieke en online bijeenkomsten van blended TLG's. Om een gedetailleerd inzicht in deze overeenkomsten en verschillen te krijgen, werd een kwalitatief onderzoek in de vorm van een *casestudy* (Creswell & Guetterman, 2021) uitgevoerd. De hoofdvraag (HV) luidde: Welke overeenkomsten en verschillen in SC en waardecreatie ervaren deelnemers tijdens fysieke en online bijeenkomsten van blended TLG's?

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, werden twee deelvragen (DV) gesteld:

DV1: Welke overeenkomsten en verschillen in de SC-dimensies ervaren deelnemers tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten?

DV2: Welke overeenkomsten en verschillende in de waardecreatiecycli ervaren deelnemers tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten?

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd kwalitatieve data verzameld. Tijdens twee focusgroepen met projectleiders en facilitators van de TLG's werd ingegaan op karakterisering van de TLG's, concrete ervaringen en overwegingen omtrent blended TLG's. Daarnaast werden door middel van audio-opnames van bijeenkomsten van drie TLG's en negen semigestructureerde interviews met studenten, projectleiders en externen van dezelfde drie TLG's kwalitatieve data verzameld om inzicht te geven in hoe deelnemers de SC en waardecreatie ervaren tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten.

2. Methode

2.1 Deelnemers

Onderhavige studie is uitgevoerd op een pabo in het oosten van Nederland. Binnen de pabo waren in studiejaar 2022-2023 tien TLG's actief onder de naam Academische werkplaats (AW). De TLG's kwamen gedurende het studiejaar acht keer 195 minuten fysiek bij elkaar en vier keer 45 minuten online. Er waren een-, twee- en driejarige TLG's. De TLG's waren heterogeen van samenstelling met derdejaarsstudenten, leerkrachten, lerarenopleiders (die tevens projectleiders waren) en soms aangevuld met experts. Door

middel van *purposeful sampling* (Creswell & Guetterman, 2021) is van drie TLG's kwalitatieve data verzameld. Als selectie criterium is de compleetheid van het aantal audio-opnames van TLG-bijeenkomsten gehanteerd. De organisatie van de deelnemende TLG's was verschillend wat betreft de samenstelling, duur van de totale AW, jaar waarin de TLG zich bevond en uitvoering van fysieke en onlinebijeenkomsten. Tabel 1 toont de samenstelling, duur en uitvoering per deelnemende TLG.

Tabel 1

Aantal Deelnemers, Duur, Jaar van Deelname en Uitvoering per Deelnemende TLG

	TLG1	TLG2	TLG3
Aantal studenten	4	3	16
Aantal leerkrachten	2	2	2
Aantal experts	0	0	1
Aantal projectleiders	2	2	1
Totaal aantal deelnemers	8	7	20
Duur totale AW	1 jaar	2 jaar	2 jaar
Jaar deelname	1 ^e jaar	2 ^e jaar	2 ^e jaar
Invulling fysieke bijeenkomsten	Bepalen doelen; deelonderzoeken voorbereiden; terugkoppeling van praktijkervaringen; ontwerpprincipes opstellen.	Uitwerken ontwerpprincipes; overleg en werksessies voor het ontwikkelen van het eindproduct.	Keuzes en afspraken maken; boekpresentaties door deelnemers; overleg en werksessies voor het ontwikkelen van het eindproduct.
Invulling online bijeenkomsten	Praktische zaken bespreken.	Uitwerken ontwerpprincipes; overleg en werksessies voor het ontwikkelen van het eindproduct.	Keuzes en afspraken maken; boekpresentaties door deelnemers; overleg en werksessies voor het ontwikkelen van het eindproduct; terugkoppeling van praktijkervaringen.

Voor de interviews zijn door middel van *snowball sampling* (Creswell & Guetterman, 2021) drie deelnemers per TLG's gevraagd: een student, een projectleider en een externe (d.w.z. een leerkracht of expert). In totaal zijn negen deelnemers geïnterviewd, waarvan twee

mannen en zeven vrouwen. Hiermee is voldaan aan de richtlijn om tussen zes en twaalf participanten te interviewen om 90% van de codes te identificeren (Guest et al., 2006).

Gedurende het schooljaar kwamen de TLG-facilitators, bestaande uit projectleiders, AW-coördinatoren en een onderzoeker van de Open Universiteit vier keer 90 minuten bij elkaar om praktische zaken en de voortgang te bespreken. In onderhavige studie fungeerden de facilitators van de TLG's als focusgroep. Idealiter bestaat een focusgroep uit zes tot twaalf deelnemers (Del Rio-Roberts, 2016). Vanuit praktisch oogpunt is gekozen om de hele groep als focusgroep te laten fungeren. Dit resulteerde in een eerste ($n=13$) en tweede focusgroep ($n=11$).

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

2.2.1 Focusgroep.

In de eerste focusgroep is gevraagd naar een karakterschets van de TLG en de wijze waarop fysiek en online tegemoet gekomen werd aan de SC en waardecreatie. Ook zijn ervaringen met SC en waardecreatie tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten in drie subgroepen besproken. De gesprekken duurden 30 minuten en werden opgenomen middels voicerecorders. De vragenlijst voor de eerste focusgroep is opgenomen in Bijlage A.

In de tweede focusgroep is gereflecteerd op de uitkomsten van de vooraf afgenomen *Social Regulation Tool* (SRT; Vrieling-Teunter, De Vreugd et al., 2021). De SRT bestaat uit de *Dimensions of Social Learning Questionnaire* (DSL-Q; Vrieling-Teunter et al., 2022) en de *Value Creation Questionnaire* (VCQ; Vrieling-Teunter et al., z.d.). De SRT genereert visualisaties van de uitkomsten van de DSL-Q en VCQ die inzicht geven in de ervaren SC-dimensies en waardecreatiecycli. De visualisaties zijn gedeeld met de facilitators. Aansluitend is besproken welke overwegingen met betrekking tot de SC en waardecreatie een rol speelden bij het vormgeven van de blended TLG's. Het gesprek duurde 20 minuten en is opgenomen middels een voicerecorder. De vragenlijst voor de tweede focusgroep is opgenomen in Bijlage B.

2.2.2 Retroperspectief Biografisch Interview.

Een retroperspectief biografisch interview is een vorm van *narrative reserach design* dat inzicht geeft in de ervaringen en beleving van individuen (Creswell & Guetterman, 2021). Voor de interviews is een interviewleidraad ontwikkeld op basis van het Dimensies van Sociaal Leren Interview (DSLII; Vrieling-Teunter et al., 2018) en het Waardecreatie-Interview (WCI; Wenger et al., 2011), aangevuld met vragen over BL. Na enkele inleidende vragen werd de geïnterviewde gevraagd een tijdlijn te tekenen en terug te blikken op concrete gebeurtenissen tijdens de TLG-bijeenkomsten. De interviewleidraad is vooraf getest met een leerkracht die niet in onderhavige studie betrokken was. Op basis van de evaluatie van de geïnterviewde en de onderzoeker zijn aanpassingen gedaan in de interviewleidraad. De interviewleidraad is opgenomen in Bijlage C. De interviews duurden maximaal 60 minuten en werden afgenomen via Microsoft Teams. Een voicerecorder heeft de interviews opgenomen.

2.2.3 Audio-opnames TLG-bijeenkomsten.

Audio-opnames zijn een vorm van observatie die helpend kan zijn om feitelijk gedrag vast te stellen, onbewust gedrag zichtbaar te maken en sociaal wenselijke antwoorden kan voorkomen (Baarda et al., 2018). Om na te gaan in hoeverre de SC-dimensies en waardecreatiecycli tijdens de bijeenkomsten waarneembaar waren, werden met vooraf uitgedeelde voicerecorders audio-opnames gemaakt van de TLG-bijeenkomsten.

2.3 Procedure

Onderhavig onderzoek is onderdeel van het onderzoeksproject naar netwerklernen, dat is goedgekeurd door de cETO-commissie van de Open Universiteit onder kenmerk U2019/03249/HVM. Deelnemers namen vrijwillig deel en zijn volgens de ethische normen geïnformeerd. Deelname kon op ieder moment worden stopgezet zonder consequenties en opgave van reden. Voorafgaand aan dataverzameling is gewezen op de anonieme dataverwerking en is de benodigde tijdsinvestering kenbaar gemaakt. Alle verkregen data zijn

digitaal bewaard op een beveiligd account van het onderzoeksproject op SURFdrive; een cloudopslagdienst voor Nederlands onderwijs en onderzoek.

Dataverzameling vond gedurende de tweede helft van studiejaar 2022-2023 plaats. De momenten van dataverzameling van de focusgroep en TLG-bijeenkomsten waren gekoppeld aan geplande bijeenkomsten van de pabo. Tijdens de TLG-bijeenkomst in februari werden deelnemers van de drie deelnemende TLG's via de projectleiders uitgenodigd om deel te nemen aan de interviews. Aansluitend heeft de onderzoeker de deelnemers benaderd voor de interviews. Tabel 2 toont de momenten van dataverzameling van onderhavige studie. Alle audio-opnames van de focusgroep, de interviews en TLG-bijeenkomsten zijn vervolgens woordelijk getranscribeerd.

Tabel 2

Momenten van Dataverzameling

	Jan.	Feb.	Mrt.	Apr.	Mei	Juni
Focusgroep	X				X	
Interviews				X	X	
Audio-opname TLG1	F		O	F	F	
Audio-opname TLG2	F		O	F	F	F
Audio-opname TLG3	F	F			F;O	F

Noot. X = dataverzameling; F = dataverzameling fysieke TLG-bijeenkomst; O = dataverzameling online TLG-bijeenkomst; leeg vak = geen bijeenkomst

2.4 Data-Analyse

De data zijn met behulp van de data-analysesoftware ATLAS.ti 23.4 geanalyseerd. Tekstfragmenten zijn geselecteerd en voorzien van een code. Zowel deductieve als inductieve codering is gehanteerd. Voor deductieve codering is vooraf een analysekader opgesteld op basis van de dimensies van SC (Vrieling-Teunter et al., 2022), de cycli van waardecreatie (Wenger et al., 2011) en codes voor BL op basis van de beschreven literatuur in hoofdstuk 1.2.4. Omdat meer codes uit de data verkregen konden worden, vond codering ook inductief plaats. Toegevoegde codes waren: eigenaarschap (GIG), diepgang en reflectie, (sociale)

interacties, ondersteuning en uitwisseling ervaringen en ideeën (DW), inzetten opgedane contacten (TW) en nadelen BL, voordelen BL, planning/ timing en tips/ aanbevelingen (BL). Na codering zijn codes samengevoegd tot overkoepelende thema's (Baarda et al., 2018), te weten: de SC-dimensies (d.w.z. PI, LTOD en GIG), de waardecreatiecycli (d.w.z. DW, PW, TW, GRW en GHW) en BL. Om de data per type bijeenkomst en beleving te duiden zijn subcodes toegevoegd aan de codes voor SC en waardecreatie, te weten: online, fysiek, positieve ervaring of negatieve ervaring. Het coderingsschema is opgenomen in Bijlage D.

Triangulatie is toegepast om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen. Twee codeerders hebben afzonderlijk 10% van de data gecodeerd (O'Connor & Joffe, 2020). Met Krippendorff's α 0.835 werd een voldoende hoge betrouwbaarheid van de interbeoordelaarsovereenkomst verkregen (Krippendorff, 2018). Vervolgens heeft de onderzoeker de resterende data gecodeerd.

3. Resultaten

De ervaren overeenkomsten en verschillen in de SC-dimensies tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten (DV1) worden beschreven in paragraaf 3.1 en de ervaren overeenkomsten en verschillen in de waardecreatiecycli (DV2) in paragraaf 3.2. Tabel 3 toont het aantal relevante citaten per positieve en negatieve ervaring fysiek en online per subschaal van de SC-dimensies per TLG vanuit de interviews en audio-opnames en TLG-overstijgend vanuit de focusgroepen. Tabel 4 toont op dezelfde wijze het aantal relevante citaten per waardecreatiecycli.

3.1 Overeenkomsten en Verschillen in de Dimensie van Sociale Configuratie

Tabel 3

Positieve en Negatieve Ervaring per SC-Dimensie Tijdens Fysieke en Online TLG-bijeenkomsten per Deelnemende TLG en TLG-overstijgend

	TLG1				TLG2				TLG3				TLG-overstijgend	
	Fysiek		Online		Fysiek		Online		Fysiek		Online		Fysiek	Online
	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	F	F
	Praktijkintegratie													
Aanpassingen materiaal		+			+	+			+	+	+	+		
		(n=3)			(n=2)	(n=4)			(n=2)	(n=15)	(n=6)	(n=5)		
Afspraken gebruik materiaal	+		+	+		+				+		+		+
	(n=3)	(n=4)	(n=1)	(n=1)		(n=1)				(n=5)		(n=1)		(n=1)
Integratie materiaal in praktijk/ minor	+													
	(n=3)													
Praktijk-ervaringen materiaal	+	+										+	+	+
	(n=2)	(n=7)										(n=3)	(n=1)	(n=2)
	Langetermijnoriëntatie en doelen													
Beschrijving doelen		+				+		+	+			+	-	+
		(n=4)				(n=6)		(n=2)		(n=7)		(n=1)	(n=1)	(n=1)
Gesprek over doelen	+	+			+	+		+	+			+	+	+
	(n=3)	(n=9)			(n=1)	(n=16)		(n=1)	(n=2)	(n=5)		(n=1)	(n=3)	(n=1)
Afstemming doelen en activiteiten	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n=12)	(n=17)	(n=14)	(n=3)	(n=9)	(n=22)	(n=15)	(n=9)	(n=5)	(n=28)	(n=13)	(n=6)	(n=2)	(n=8)
	(n=1)	(n=1)	(n=1)	(n=1)	(n=2)	(n=6)	(n=1)			(n=3)			(n=2)	(n=19)
	Gedeelde identiteit en gelijke relaties													
Actieve betrokkenheid	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+		-
	(n=3)	(n=13)	(n=6)	(n=1)	(n=5)	(n=5)	(n=1)	(n=8)	(n=9)	(n=20)	(n=3)	(n=10)		(n=1)
	(n=1)		(n=4)				(n=1)		(n=1)	(n=4)	(n=7)	(n=3)		
Gelijkwaardigheid	+	+		-	+	+		+	+	+	+	+	+	+
	(n=2)	(n=6)	(n=1)	(n=2)	(n=6)	(n=21)		(n=8)	(n=2)	(n=6)	(n=1)	(n=1)	(n=1)	(n=1)
	(n=2)	(n=11)			(n=6)			(n=1)	(n=1)	(n=4)	(n=2)		(n=1)	
Onderlinge verbondenheid	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n=10)	(n=3)	(n=8)		(n=11)	(n=3)	(n=3)	(n=3)	(n=9)	(n=11)	(n=4)	(n=2)	(n=2)	(n=1)
	(n=2)	(n=2)	(n=6)			(n=4)	(n=1)	(n=2)	(n=3)	(n=3)	(n=1)	(n=1)	(n=1)	(n=1)
Eigenaarschap	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
	(n=1)	(n=1)	(n=2)	(n=1)	(n=1)	(n=4)		(n=3)	(n=2)	(n=6)	(n=2)	(n=3)		
											(n=2)			
Veiligheid in interacties		+			+	+	+	+		+	+	+	+	+
		(n=11)			(n=1)	(n=8)	(n=1)	(n=2)		(n=10)	(n=1)	(n=2)	(n=1)	
Wederkerige relaties	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n=2)	(n=4)			(n=5)	(n=8)	(n=1)	(n=1)	(n=2)	(n=13)	(n=2)	(n=1)	(n=2)	

Noot. I = data uit interview; A = data uit audio-opname TLG-bijeenkomst; F = data uit focusgroep; + = positieve ervaring; - = negatieve ervaring; n = aantal relevante citaten; lege cel = geen ervaring.

3.1.1 Praktijkintegratie

Op PI hadden deelnemers alleen positieve ervaringen fysiek (n=52) en online (n=20) (zie Tabel 3). TLG3 had opvallend meer ervaringen (n=37) dan TLG1 (n=24) en TLG2 (n=7). TLG3 had als enige eindproducten ontwikkeld en getest in de praktijk. TLG1 had tussentijds deelonderzoeken verricht om richting te geven aan de onderzoeksvraag. TLG2 had wel een eindproduct ontwikkeld, maar niet getest in de praktijk.

3.1.1.1 Aanpassing Materiaal. TLG1 (n=3) en TLG2 (n=6) hadden alleen fysiek aanpassingen gedaan aan materialen. In TLG3 werd zowel fysiek (n=17) als online (n=11)

materiaal ontwikkeld en aangepast na feedback: “Bij online gisteren kwam het ook terug. We hebben bijstellingen gedaan aan de hand van de doelen die we er niet in hadden zitten en daar is weer feedback op gegeven” (interview_externe_TLG3).

3.1.1.2 Afspraken gebruik materiaal. TLG-overstijgend was er online eenmaal een positieve ervaring: “...het maken van afspraken kan heel goed en soms zelfs beter online, omdat het veel effectiever en veel sneller gaat” (focusgroep_mei_2023). TLG1 en TLG3 maakten fysiek (TLG1 $n=7$; TLG3 $n=5$) en online (TLG1 $n=2$; TLG3 $n=1$) afspraken over het gebruik van materiaal. TLG2 ($n=1$) maakte fysiek een voorlopige afspraak over het tijdsplan voor het uittesten van het eindproduct.

3.1.1.3 Integratie Materiaal Praktijk/ Minor. Alleen in TLG1 ($n=3$) was fysiek sprake van integratie van materiaal in de praktijk: “Ik heb met de klas een heel grote rekenvraag gedaan om ze gewoon eens te laten sparren” (interview_externe_TLG1).

3.1.1.4 Praktijkervaringen Materiaal. TLG-overstijgend ervoeren deelnemers het bespreken van praktijkervaringen fysiek ($n=1$) en online ($n=2$) positief. TLG1 had enkel fysiek positieve ervaringen ($n=9$) die voortkwamen uit het bespreken van deelonderzoekuitkomsten. De projectleider merkte echter op: “Het is toevallig dat er nu eerst een fysieke bijeenkomst is, online had het [uitkomsten deelonderzoek bespreken] ook gekund” (interview_projectleider_TLG1). In TLG3 vond de terugkoppeling van praktijkervaringen vanwege de planning van de bijeenkomsten online plaats ($n=3$).

3.1.2 Langetermijneriëntatie en Doelen

Op LTOD hadden deelnemers fysiek meer positieve ($n=151$) dan negatieve ($n=9$) ervaringen. TLG3 had fysiek geen negatieve ervaringen. Ook online ervoeren deelnemers LTOD positief ($n=75$) en negatief ($n=31$). De grootste verschillen tussen fysiek en online ervoeren deelnemers op de subschaal ‘Afstemming doelen en activiteiten’ (zie Tabel 3).

3.1.2.1 Beschrijving Doelen. Positieve ervaringen fysiek (TLG1 $n=4$; TLG2 $n=6$; TLG3 $n=7$) en online (TLG-overstijgend $n=1$; TLG2 $n=2$; TLG3 $n=1$) kwamen voort uit het

benoemen van langetermijndoelen en doelen tijdens de TLG-bijeenkomsten. Onduidelijkheid over de langetermijndoelen zorgde voor fysiek negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=1$): “We leven een beetje per bijeenkomst” (audio_TLG1_fysiek_18_januari_2023).

3.1.2.2 Gesprek over Doelen. Gesprekken over de langetermijndoelen zorgden voor positieve ervaringen fysiek (TLG-overstijgend $n=3$; TLG1 $n=12$; TLG2 $n=17$; TLG3 $n=7$) en online (TLG-overstijgend $n=1$; TLG2 $n=1$; TLG3 $n=1$): “Dan praten we over waar we zijn, waar we naar toe moeten en wanneer dat is” (focusgroep_januari_2023). De zoektocht naar het doel zorgde in TLG1 daarentegen voor een negatieve ervaring fysiek ($n=1$).

3.1.2.3 Afstemming Doelen en Activiteiten. Zodra het doel duidelijk was, werd ‘Afstemming doelen en activiteiten’ fysiek (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=29$; TLG2 $n=31$; TLG3 $n=33$) en online (TLG-overstijgend $n=8$; TLG1 $n=17$; TLG2 $n=24$; TLG3 $n=19$) positief ervaren. Onlinebijeenkomsten hielpen om elkaar scherp te houden en de deadlines lagen minder in de toekomst. Door alle deelnemers werd opgemerkt dat activiteiten fysiek en online verschilden en dat het belangrijk was om vooraf na te denken over het doel van de bijeenkomst en of die doelen gerealiseerd konden worden: “Ik weet gewoon dat we online minder tijd hebben en dat we online niet dezelfde dingen moeten doen die we fysiek doen” (interview_projectleider_TLG2). TLG3 had fysiek enkel positieve ervaringen vanwege de afwisseling tussen overleg en werkmomenten. Fysiek negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=2$; TLG2 $n=2$) kwamen voort uit de hoeveelheid tijd die werd besteed aan overleg.

Online zorgde de planning van de bijeenkomsten voor negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=19$; TLG1 $n=2$; TLG2 $n=7$; TLG3 $n=3$): “De organisatie dwong ons om ons te houden aan de planning, terwijl als we zelf hadden mogen kiezen dan hadden we gezegd: Nu komt online beter uit en nu komt fysiek beter uit” (interview_projectleider_TLG2). Alle TLG’s hadden één of meerdere onlinebijeenkomsten laten vervallen, vervangen door fysiek of subgroepen kozen zelf een moment. Bewegredenen daarvoor waren: fysiek was meer

interactie mogelijk, de planning in de stageweek werd als lastig ervaren en deelnemers wilden bij elkaar komen om te werken aan het product.

3.1.3 Gedeelde Identiteit en Gelijke Relaties

De SC-dimensie GIG werd fysiek ($n=230$) opvallend vaker positief ervaren dan online ($n=79$). Negatieve ervaringen waren er fysiek ($n=40$) en online ($n=39$) ongeveer evenveel. De grootste verschillen tussen fysiek en online waren waarneembaar op de subschalen: ‘Actieve betrokkenheid’, ‘Gelijkwaardigheid’ en ‘Onderlinge verbondenheid’ (zie Tabel 3).

3.1.3.1 Actieve Betrokkenheid. Deelnemers (TLG1 $n=16$; TLG2 $n=10$; TLG3 $n=29$) ervoeren ‘Betrokkenheid’ fysiek positief door: gespreksdeelname, werken in subgroepen, uitvoeren van opdrachten en zichtbare betrokkenheid door lichaamstaal en mimiek. Tevens werden in TLG3 iedere bijeenkomst boekbesprekingen gehouden door twee deelnemers. Fysiek negatieve ervaringen (TLG1 $n=1$; TLG3 $n=5$) kwamen doordat studenten regelmatig een afwachtende houding vertoonden: “Ze [studenten] willen wel, maar weten niet altijd wat ze kunnen bijdragen” (interview_projectleider_TLG1).

Online positieve ervaringen (TLG1 $n=6$; TLG2 $n=9$; TLG3 $n=13$) kwamen voort uit het gebruik van de chatfunctie, het werken via een online samenwerkingstool, gerichte beurtverdeling en in TLG3 ook door de boekbesprekingen. Tevens ervoeren deelnemers van de kleinere TLG’s (TLG1, TLG2) en wanneer online in subgroepen werd gewerkt (TLG3) betrokkenheid: “Bij zo’n onlinebijeenkomst komt iedereen ook wel aan het woord.... met acht in een onlinesessie zitten, dat werkt gewoon wel” (interview_projectleider_TLG2). Online negatief ervaren ‘Betrokkenheid’ kwam door geringe actieve deelname (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=5$; TLG2 $n=1$; TLG3 $n=10$) en haperende techniek (TLG3): “Ik had op een gegeven moment geen beeld... Dat technische leidt wat af.” (interview_externe_TLG3).

3.1.3.2 Gelijkwaardigheid. Deelnemers (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=8$; TLG2 $n=27$; TLG3 $n=8$) ervoeren ‘Gelijkwaardigheid’ fysiek positief. Het gevoel van gelijkwaardigheid tussen studenten en andere deelnemers werd daarentegen fysiek negatief

ervaren (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=13$; TLG2 $n=6$): “Soms heb je wel het idee dat je wat ervaring mist en wat kennis wat zij [externen en projectleiders] al hebben en jij nog niet” (interview_student_TLG1). Negatieve ervaringen in TLG3 ($n=5$) kwamen voort uit een ongelijkwaardige inbreng van de subgroepen.

Een gelijkwaardige inbreng van alle deelnemers en het werken in subgroepen zorgden online voor positieve ervaringen (TLG2 $n=8$; TLG3 $n=2$). Online negatief ervaren ‘Gelijkwaardigheid’ (TLG1 $n=3$; TLG3 $n=2$) kwam doordat projectleiders vaak aan het woord waren: “Maar online vervalt dat [gelijkwaardigheid] een beetje omdat dan snel de rol van de docent bovenaan staat. Zij geeft dan uitleg en dan vervalt de rest een beetje” (interview_student_TLG3).

3.1.3.3 Onderlinge Verbondenheid. Deelnemers (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=13$; TLG2 $n=14$; TLG3 $n=20$) ervoeren ‘Onderlinge verbondenheid’ fysiek positief door de informele momenten tijdens de fysieke bijeenkomsten en beter zichtbare lichaamstaal en mimiek: “Je kunt op het moment dat je echt fysiek bij elkaar bent ook veel meer lichaamstaal lezen en dat je daar dan ook nog allerlei informatie krijgt die je met een beeldscherm toch minder krijgt” (interview_externe_TLG2). Fysiek negatieve ervaringen (TLG1 $n=4$; TLG3 $n=5$) kwamen door de geringe verbondenheid tussen studenten en andere deelnemers.

Online werd ‘Onderlinge verbondenheid’ minder vaak positief ervaren (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=8$; TLG2 $n=6$; TLG3 $n=6$) dan fysiek (zie Tabel 3). Deelnemers gaven echter aan dat er tijdens beide type bijeenkomsten sprake was van verbondenheid. Onlinebijeenkomsten werden ingezet als extra contactmoment voor de hele TLG. Tevens werd verbondenheid met de eigen subgroep ervaren door het gebruik van applicaties, zoals WhatsApp. Negatieve ervaringen (TLG1 $n=6$; TLG2 $n=5$; TLG3 $n=1$) kwamen doordat deelnemers online een grotere afstand tot elkaar ervoeren: “Er zit een grotere muur tussen iedereen in, waardoor je minder makkelijk met elkaar in discussie gaat...Online moet ik meer moeite doen om mezelf precies te duiden dan als het fysiek zou zijn”

(interview_externe_TLG1). Bij het onlinewerken in subgroepen werd TLG-overstijgend ($n=1$) ook minder verbondenheid met de hele TLG ervaren.

3.1.3.4 Eigenaarschap. Fysiek positief ervaren ‘Eigenaarschap’ (TLG1 $n=2$; TLG2 $n=5$; TLG3 $n=8$) kwam voort uit het geven van de eigen mening, eigen keuzes maken en het tonen van initiatief: “...ik weet niet meer wat mij triggerde om daar [keuze van een boek] over te beginnen...Ik heb het dus live gedaan en online zou ik dat minder snel doen” (interview_externe_TLG3).

Online positieve ervaringen (TLG1 $n=1$; TLG2 $n=3$; TLG3 $n=5$) kwamen voort uit gespreksdeelname en deelnemers (TLG2 en TLG3) die initiatief toonden voor het inrichten van de online-omgeving: “Wat ik heel eigenwijs heb gedaan...een mapje gemaakt voor inspiratie in Teams... (audio_TLG3_fysiek_18_januari_2023). Deelnemers (TLG1 $n=2$; TLG3 $n=2$) toonden tijdens online bijeenkomsten echter minder initiatief en stelden minder vragen.

3.1.3.5 Veiligheid in Interacties. Alle deelnemers omschreven de sfeer in hun TLG als veilig. Het tonen van kwetsbaarheid en het stellen van vragen zorgden voor fysiek positieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=11$; TLG2 $n=9$; TLG3 $n=10$). Online hadden deelnemers van TLG2 ($n=3$) en TLG3 ($n=3$) ook positieve ervaringen: “Ik denk dat dat [kennismakingsopdracht] heel belangrijk is geweest en dat dat de goede basis heeft gelegd waarbij iedereen zijn mening kan geven, durft te geven in de fysieke en online bijeenkomsten” (interview_externe_TLG2).

3.1.3.6 Wederkerige Relaties. Deelnemers (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1; $n=6$; TLG2; $n=13$; TLG3 $n=15$) ervoeren ‘Wederkerige relaties’ fysiek positief vanwege gesprekken vanuit verschillende perspectieven tijdens de bijeenkomsten. Online positieve ervaringen (TLG2 $n=2$; TLG3 $n=3$) kwamen voort uit informatie-uitwisseling en onlinewerksessies: “We hadden ook letterlijk gewoon de microfoons aan en het beeld

aanstaan. Ik was met mijn deel bezig, de student met haar deel en tussendoor stelden we elkaar vragen” (interview_projectleider_TLG2).

3.2 Overeenkomsten en Verschillen in de Cycli van Waardecreatie

Tabel 4

Positieve en Negatieve Ervaring per Waardecreatiecycli Tijdens Fysieke en Online TLG-bijeenkomsten TLG-overstijgend en per Deelnemende TLG

	TLG1				TLG2				TLG3				TLG-overstijgend	
	Fysiek		Online		Fysiek		Online		Fysiek		Online		Fysiek	Online
	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	F	F
Directe waarde														
Relevantie	+	+	+		+	+	+	+	+	+	-	+	+	
	(n=11)	(n=3)	(n=9)		(n=7)	(n=5)	(n=8)	(n=3)	(n=8)	(n=7)	(n=10)	(n=1)	(n=2)	(n=4)
	(n=1)	(n=1)	(n=6)			(n=1)	(n=4)		(n=1)		(n=8)		(n=3)	(n=11)
Uitwisseling ideeën en ervaringen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n=10)	(n=11)	(n=5)	(n=2)	(n=3)	(n=17)	(n=2)	(n=2)	(n=5)	(n=19)	(n=1)	(n=4)	(n=8)	(n=6)
	(n=1)		(n=1)					(n=1)					(n=1)	(n=1)
Erkenning en herkenning		+			+	+		+	+	+		+		
		(n=20)			(n=5)	(n=29)		(n=12)	(n=1)	(n=21)		(n=5)		
Diepgang/ reflectie	+	+	-		+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
	(n=3)	(n=11)	(n=1)		(n=4)	(n=28)	(n=1)	(n=4)	(n=7)	(n=17)	(n=3)	(n=1)	(n=3)	(n=1)
Ondersteuning		+		+		+			+	+	+	+		+
		(n=3)		(n=1)		(n=4)			(n=2)	(n=17)	(n=2)	(n=1)		(n=2)
										(n=1)				
Ervaren verbondenheid	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	(n=10)	(n=3)	(n=8)		(n=11)	(n=3)	(n=3)	(n=3)	(n=9)	(n=11)	(n=4)	(n=2)	(n=2)	(n=1)
	(n=2)	(n=2)	(n=6)				(n=4)	(n=1)	(n=2)	(n=3)		(n=1)		(n=1)
(Sociale) interacties	+	+	+		+	+	+		+	+	+		+	+
	(n=8)	(n=16)	(n=2)		(n=7)	(n=17)	(n=1)		(n=6)	(n=31)	(n=3)		(n=1)	(n=1)
			(n=8)				(n=5)		(n=1)		(n=7)		(n=1)	(n=2)
Plezier	+	+			+	+			+	+				
	(n=2)	(n=8)			(n=4)	(n=14)			(n=3)	(n=17)				
Potentiële waarde														
Inspiratie	+	+	+		+	+			+	+		+	+	
	(n=4)	(n=5)	(n=1)		(n=1)	(n=1)			(n=1)	(n=10)		(n=1)	(n=6)	
			(n=1)											
Nieuwe contacten	+	+	+		+	+			+	+			+	-
	(n=3)	(n=2)	(n=2)		(n=1)	(n=1)			(n=2)	(n=4)			(n=1)	(n=2)
Nieuwe kennis/ vaardigheden	+	+	+		+	+		+		+			+	
	(n=4)	(n=6)	(n=1)		(n=2)	(n=1)		(n=2)		(n=5)			(n=1)	
										(n=1)				
Toegang (nieuwe) producten	+	+	+	+		+			+	+	+	+	+	+
	(n=2)	(n=7)	(n=2)	(n=2)		(n=1)			(n=4)	(n=11)	(n=3)	(n=1)	(n=1)	(n=1)
Vertrouwen eigen professe	+	+								+				
	(n=1)	(n=1)								(n=1)				
Toegepaste waarde														
Ergens mee geëxperimenteerd	+	+										+	+	
	(n=6)	(n=4)										(n=1)	(n=2)	
Inzetten opgedane contacten										+				-
										(n=2)				(n=1)
Transfer eigen praktijk/ minor/ bij stakeholders	+	+		+	-	+				+	+	+		-
	(n=6)	(n=3)		(n=1)	(n=1)	(n=3)				(n=6)	(n=1)	(n=3)	(n=2)	
	(n=1)	(n=1)				(n=2)								
Gerealiseerde waarde														
Persoonlijk functioneren	+								+	+				-
	(n=1)								(n=1)	(n=3)				(n=1)
Uitbreiding kennis/ middelen/ tijd	+	+	+							+				
	(n=4)	(n=4)	(n=1)							(n=5)				
Geherformuleerde waarde														
Andere gedachtegang eigen functioneren														
Andere perspectieven eigen werkzaamheden		+			+	+			+	+				
		(n=1)			(n=1)	(n=1)			(n=1)	(n=1)				
Urgentiebesef	+									+				
	(n=1)									(n=1)				

Noot. I = data uit interview; A = data uit audio-opname TLG-bijeenkomst; F = data uit focusgroep; n = aantal relevante citaten; + = positieve ervaring; - = negatieve ervaring; lege cel = geen ervaring.

3.2.1 Directe Waarde

Op DW kwamen fysiek ($n=474$) meer positieve ervaringen voor dan online ($n=116$), met de grootste verschillen op de subschalen: ‘(Sociale) interacties’, ‘Erkenning en herkenning’, ‘Uitwisseling van ideeën en ervaringen’ en ‘Plezier’. Daarentegen kwamen online ($n=71$) meer negatieve ervaringen voor dan fysiek ($n=20$), met de grootste verschillen op de subschalen: ‘Relevantie’ en ‘(Sociale) interacties’ (zie Tabel 4).

3.2.1.1 Relevantie. Fysiek positief ervaren ‘Relevantie’ (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=14$; TLG2 $n=12$; TLG3 $n=15$) kwam voort uit: (a) kennismaking (b) naar elkaar toe lopen voor overleg, (c) brainstormen en diepgang, (d) reflectiemomenten en (e) bekijken van materialen. Fysiek negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=3$; TLG1 $n=2$; TLG2 $n=1$) hadden te maken met de hoeveelheid tijd voor overleg in relatie tot de hoeveelheid werktijd: “Maar in het begin was het dus bij fysieke bijeenkomst twee uur lang met elkaar in gesprek gaan en dingen uitwisselen. Dat is gewoon veel te lang” (interview_projectleider_TLG1). In TLG3 zorgde een workshop voor een negatieve ervaring ($n=1$).

Online ervoeren deelnemers (TLG-overstijgend $n=4$; TLG1 $n=9$; TLG2 $n=11$; TLG3 $n=10$) relevantie bij het bespreken van de stand van zaken, praktische zaken, korte mededelingen en afspraken en keuzes maken. Daarnaast vonden deelnemers het prettig dat er vaker contactmomenten waren, er geen reistijd was en dat ongeacht de locatie kon worden deelgenomen. Tevens ervoeren deelnemers van TLG2 en TLG3 het onlinewerken in subgroepen positief. Deelnemers van TLG2 ervoeren daarbij weinig verschil tussen fysiek en online. Online negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=11$; TLG1 $n=6$; TLG2 $n=4$; TLG3 $n=9$) hadden te maken met beperkingen in de techniek, minder diepgaand overleg, enkel het bespreken van praktische zaken en de planning van de bijeenkomsten.

3.2.1.2 Uitwisseling Ideeën en Ervaringen. Deelnemers (TLG-overstijgend $n=8$; TLG1 $n=21$; TLG2 $n=20$; TLG3 $n=24$) hadden fysiek positieve ervaringen: “Dat [uitwisseling ideeën en ervaringen] hebben we meerdere keren gedaan en met elkaar in gesprek gaan door

een bepaalde werkvorm” (interview_student_TLG3). Fysiek negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=1$) kwamen voort uit teveel tijd voor uitwisseling en minder werktijd.

Online ervoeren deelnemers de uitwisseling van informatie positief (TLG-overstijgend $n=6$; TLG1 $n=7$; TLG2 $n=4$; TLG3 $n=5$): “Het doel is het uitwisselen van de ervaringen die je tussendoor hebt opgedaan en dat is prima online” (interview_projectleider_TLG1). Negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=1$; TLG2 $n=1$) hadden te maken met ervaren beperkingen bij het online uitwisselen, zoals het elkaar aan kunnen kijken en minder diepgaande gesprekken.

3.2.2.3 Erkenning en herkenning. Er waren enkel positieve ervaringen op de subschaal ‘Erkenning en herkenning’. Het herkennen van ervaringen van anderen, het benoemen van waardering en wanneer deelnemers hun mening gaven of met ideeën kwamen zorgden voor positieve ervaringen fysiek (TLG1 $n=20$; TLG2 $n=34$; TLG3 $n=22$) en online (TLG2 $n=12$; TLG3 $n=5$): “...maar [de studenten] hebben wel een heel mooie voorzet gedaan. Dus misschien is het wel goed om daar mee te beginnen...” (audio_TLG2_fysiek_10_mei_2023).

3.2.1.4 Diepgang en Reflectie. Fysiek werd ‘Diepgang en reflectie’ enkel positief ervaren (TLG-overstijgend $n=3$; TLG1 $n=14$; TLG2 $n=32$; TLG3 $n=24$) vanwege de activiteiten tijdens de bijeenkomsten zoals diepgaande gesprekken en momenten van reflectie: “Als we fysiek bij elkaar zijn heb je ook momenten waarop het even stil is, dat iedereen aan het nadenken is” (interview_projectleider_TLG2).

Online ervoeren deelnemers (TLG2 $n=5$; TLG3 $n=4$) ook ‘Diepgang en reflectie’: “We moesten [online] feedback geven op elkaars product ... Ik had gisteren echt weer zoiets van: ‘Oh ja, dit is zo’n moment dat met dit overleg we echt iets beter maken door er samen over te praten” (interview_externe_TLG3). Deelnemers (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=1$)

ervoeren online minder ‘Diepgang en reflectie’ vanwege het hogere tempo online in vergelijking met fysieke bijeenkomsten.

3.2.1.5 Ondersteuning. Fysiek positief ervaren ‘Ondersteuning’ (TLG1 $n=3$; TLG2 $n=4$; TLG3 $n=19$) kwam voort uit de door de projectleiders geboden ondersteuning. Daarbij gaven projectleiders aan dat ondersteuning fysiek gemakkelijker te geven was dan online: “Als ik moet zeggen welke ik het meest zinvol vond, dan waren het die [fysieke] ontwerpbijskomsten. Dat ze in groepjes aan de gang gingen en dat ik rondliep om te helpen” (interview_projectleider_TLG3).

Online boden projectleiders (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=1$; TLG3 $n=3$) ondersteuning door uitleg te geven, deelnemers vragen te laten stellen en een onlinebijskomst om te zetten naar een facultatief vragenuurtje. In TLG3 vond onderlinge ondersteuning ook binnen de subgroepen plaats in WhatsApp-groepen. De projectleider van TLG3 merkte echter op dat online minder vragen werden gesteld ($n=1$): “...die drempel zouden ze niet voelen als we gewoon een georganiseerde [fysieke] bijskomst zouden hebben” (projectleider TLG3).

3.2.1.6 Ervaren verbondenheid. Deelnemers (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=13$), TLG2 $n=14$; TLG3 $n=20$) ervoeren ‘Onderlinge verbondenheid’ fysiek positief vanwege de informele momenten en de non-verbale communicatie. Fysiek negatieve ervaringen (TLG1 $n=4$; TLG3 $n=5$) kwamen voort uit de verbondenheid tussen studenten en andere deelnemers (zie paragraaf 3.1.3.3).

Online werd verbondenheid TLG-overstijgend ($n=1$) even vaak positief als negatief ervaren (zie Tabel 4). In TLG1 ($n=8$), TLG2 ($n=6$) en TLG3 ($n=6$) kwamen online positieve ervaringen vaker voor dan negatieve ervaringen in TLG1 ($n=6$), TLG2 ($n=5$) en TLG3 ($n=1$) (zie Tabel 4 en paragraaf 3.1.3.3).

3.2.1.7 (Sociale) Interacties. Fysiek positieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=24$; TLG2 $n=24$; TLG3 $n=37$) kwamen voort uit soepel verlopende formele en

informele gesprekken: “Iedereen is er op tijd, je pakt even koffie of thee, je kletst even met elkaar” (interview_projectleider_TLG1). Fysiek negatieve ervaringen hadden te maken met de hoeveelheid tijd voor gesprek (TLG-overstijgend $n=1$) en dat er fysiek eerder onduidelijkheid ontstond door onderling geklets (TLG3 $n=1$).

Online ervoeren deelnemers (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=2$; TLG2 $n=1$; TLG3 $n=3$) interacties positief wanneer de TLG een kleine groep was of in subgroepen werd gewerkt. Online negatief ervaren interacties (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=8$; TLG2 $n=5$; TLG3 $n=7$) kwamen door functionaliteiten in de online-omgeving die zorgden voor een drempel om te spreken: “Je ziet altijd wel een leuk blauw schermje eromheen, maar dat is toch altijd dat je denkt: is het nou klaar of wil iemand anders iets zeggen? Dat is toch een beetje terughoudender” (interview_student_TLG2).

3.2.1.8 Plezier. Deelnemers (TLG1 $n=10$; TLG2 $n=18$; TLG3 $n=20$) ervoeren ‘Plezier’ enkel fysiek positief: “Ik vind het heel leuk om zo bij elkaar te zijn. Het is dan ook heel gezellig. We nemen koekjes mee en thee, dat is heel gezellig” (interview_projectleider_TLG1). Fysiek werd ook regelmatig gelachen en werden er grappen gemaakt. Voor de projectleider van TLG3 gold tevens dat zij het waardevol vond om deelnemers tijdens fysieke bijeenkomsten zichtbaar te zien genieten tijdens het samenwerken.

3.2.2 Potentiële Waarde

Op PW hadden deelnemers voornamelijk fysiek ($n=90$) positieve ervaringen. Alleen in TLG3 was er fysiek een negatieve ervaring ($n=1$). In mindere mate waren online positieve ervaringen ($n=16$) waarneembaar. Online waren er enkel TLG-overstijgend ($n=2$) en in TLG1 ($n=1$) negatieve ervaringen (zie Tabel 4).

3.2.2.1 Inspiratie. Deelnemers (TLG-overstijgend $n=6$; TLG1 $n=9$; TLG2 $n=2$; TLG3 $n=11$) werden tijdens fysieke bijeenkomsten geïnspireerd door activiteiten samen uit te

voeren, ervaringen en praktijkvoorbeelden te delen en diepgaande gesprekken. In TLG1 werden deelnemers tevens geïnspireerd door het werken op een andere locatie.

Online zorgde de inrichting van de online-omgeving voor positieve ervaringen (TLG1 $n=1$; TLG3 $n=1$): “Ik weet dat we in onze Teams-map bij elke AW kunnen kijken wat ze aan het doen zijn” (interview_student_TLG1). Er werd echter geen gebruik gemaakt van deze mogelijkheid ($n=1$)

3.2.2.2 Nieuwe Contacten. Fysiek positieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=5$; TLG2 $n=2$; TLG3 $n=6$) met het opdoen van nieuwe contacten kwamen voort uit kennismakingsactiviteiten die enkel fysiek plaatsvonden en gemakkelijker contact leggen met andere deelnemers: “Je leert elkaar toch meer kennen bij het pakken van de koffie of bij de thee” (interview_externe_TLG1).

Online positieve ervaringen (TLG1 $n=2$) kwamen voort uit het online benaderen van experts. Online negatieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=2$) kwamen doordat projectleiders van mening waren dat mogelijkheden voor het online betrekken van studentmentoren niet werden gebruikt.

3.2.2.3 Nieuwe Kennis en Vaardigheden. Fysiek leerden deelnemers (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=10$; TLG2 $n=3$; TLG3 $n=5$) nieuwe kennis en vaardigheden: “Ik heb daar [rijke rekenvragen ontwerpen] al zelf heel erg van geleerd dat ik beter kan onderscheiden wat een rijke rekenvraag is tegenover een niet-rijke rekenvraag” (interview_externe_TLG1). De negatieve ervaring in TLG3 ($n=1$) kwam voort uit een workshop waarbij onvoldoende diepgang werd ervaren. Het benaderen van een expert (TLG1 $n=1$) en het inzetten van onlinevaardigheden (TLG2 $n=2$) zorgden online voor positieve ervaringen.

3.2.2.4 Toegang (Nieuwe) Producten. Er waren enkel positieve ervaringen op de subschaal ‘Toegang (nieuwe) producten’. Fysiek positieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=9$; TLG2 $n=1$; TLG3 $n=15$) kwamen voort uit het delen van artikelen en het

bekijken van materialen: “De afgelopen keer in de fysieke bijeenkomst zijn we in groepjes uiteengegaan om wat uit te zoeken. Dan heb je op de hogeschool ook de materialen” (interview_externe_TLG1). Online werden ook artikelen gedeeld en bood de leeromgeving mogelijkheden voor toegang tot (nieuwe) producten (TLG-overstijgend $n=1$; TLG1 $n=4$; TLG3 $n=4$).

3.2.2.5 Vertrouwen Eigen Professie. Deelnemers van TLG1 ($n=2$) en TLG3 ($n=1$) gaven aan dat hun vertrouwen in hun eigen professie was toegenomen door activiteiten tijdens fysieke bijeenkomsten: “Ik kijk terug op fijne fysieke bijeenkomsten met hele mooie gesprekken waarin ik echt wel dingen geleerd heb...Het liefste wat ik doe is gewoon lesgeven, het liefst zo goed mogelijk en ik vind dat ik daarin wel gegroeid ben” (interview_externe_TLG1).

3.2.3 Toegepaste Waarde

Op TW waren er een beperkt aantal waarnemingen. Fysiek waren vaker positieve ($n=32$) en negatieve ($n=8$) ervaringen ten opzichte van online positieve ($n=6$) en negatieve ($n=0$) ervaringen (zie Tabel 4). TLG1 had door de uitgevoerde deelonderzoeken meer positieve ($n=19$) ervaringen dan TLG-overstijgend ($n=2$), TLG 2 ($n=3$) en TLG 3 ($n=8$).

3.2.3.1 Ergens mee Geëxperimenteerd. Fysiek positieve ervaringen (TLG-overstijgend $n=2$; TLG1 $n=10$) kwamen door het uitproberen van materiaal en de terugkoppeling daarvan: “Dus hebben we tijdens de vorige [fysieke] bijeenkomst zelf rijke rekenvragen met elkaar geformuleerd die we nu gaan uitproberen in de praktijk” (interview_projectleider_TLG1). In TLG3 ($n=1$) vond de terugkoppeling van het uitproberen van ontwikkelde producten alleen online plaats.

3.2.3.2 Inzetten Opedane Contacten. Alleen in TLG3 ($n=2$) waren fysiek positieve ervaringen vanwege een uitnodiging om deel te nemen aan een evenement en werd aan deelnemers gevraagd om de ontwikkelde producten te gebruiken bij stakeholders. Fysiek was er eenmaal een negatieve ervaring (TLG-overtijgend $n=1$): “Ik heb niet het gevoel dat mensen

elkaar na de [fysieke] bijeenkomst nog opzoeken om nog even te sparren” (focusgroep_januari_2023).

3.2.3.3 Transfer Eigen Praktijk, Minor en bij Stakeholders. Fysiek positief ervaren ‘Transfer’ (TLG1 $n=9$; TLG2 $n=3$; TLG3 $n=6$) kwam doordat de inhoud voor studenten aansloot bij hun minor en voor externen en projectleiders bij hun lespraktijk: “Dat [inzet adaptieve leermiddelen bij sterke rekenaars] was voor mij echt wel een hele belangrijke conclusie en daar ben ik in de klas vervolgens veel bewuster mee omgegaan” (interview_externe_TLG1). Voor studenten en enkele externen sloot het onderwerp van de TLG echter niet aan bij de (stage)praktijk, wat zorgde voor negatieve ervaringen (TLG1 $n=2$; TLG2 $n=3$). TLG-overstijgend ($n=2$) werd ook opgemerkt dat transfer naar de praktijk niet plaatsvond. Online positieve ervaringen (TLG1 $n=1$; TLG3 $n=4$) kwamen voort uit het online publiceren van ontwikkelde materialen en producten.

3.2.4 Gerealiseerde Waarde

GRW werd in alleen TLG1 en TLG3 fysiek positief ($n=18$) ervaren en TLG-overstijgend eenmaal negatief ($n=1$). Online was er enkel in TLG1 ($n=1$) een positieve ervaring (zie Tabel 4).

3.2.4.1 Persoonlijk Functioneren. Fysiek positieve ervaringen (TLG1 $n=1$; TLG3 $n=4$) kwamen voort uit gesprekken en het beter kunnen nadenken over effecten van verschillende toepassingen tijdens fysieke bijeenkomsten: “...ik ben daar [kanselijkheid] afgelopen jaar samen met mijn mentor mee bezig geweest om ervoor te zorgen dat alle kinderen dezelfde kansen krijgen” (audio_TLG3_fysiek_14_juni_2023). Fysiek was er TLG-overstijgend eenmaal een negatieve ervaring ($n=1$). Een projectleider vertelde dat deelnemers wel geïnspireerd raakten tijdens fysieke bijeenkomsten, maar de bijeenkomsten niet leidden tot GRW (focusgroep_januari_2023).

3.2.4.2 Uitbreiding Kennis, Middelen en Tijd. Fysiek positieve ervaringen (TLG1 $n=8$; TLG3 $n=5$) kwamen voort uit het anders handelen in de (stage)praktijk door nieuw

opgedane kennis: "...dat je gaat kijken hoe een lesdoel is opgebouwd...Dus je kijkt wel iets kritischer naar het rekenen... (interview_student_TLG1).

Online was er alleen in TLG1 een positieve ervaring ($n=1$). De projectleider vertelde: "Volgend jaar gaan we starten met een nieuw curriculum, dit [rijke rekenvragen] is zeker een onderwerp wat we daarin gaan opnemen" (interview_projectleider_TLG1).

3.2.5 Geherformuleerde Waarde

GHW werd alleen in de TLG's waargenomen: in TLG1 ($n=2$) en TLG3 ($n=3$) enkel fysiek positieve ervaringen en in TLG2 zowel fysiek ($n=1$) als online ($n=1$) positief. Op de subschaal 'Andere gedachtegang eigen functioneren' waren geen waarnemingen (zie Tabel 4).

3.2.5.1 Andere Perspectieven Eigen Werkzaamheden. Positieve ervaringen (TLG1 $n=1$; TLG3 $n=1$) kwamen voort uit gesprekken en het delen van ervaringen tijdens fysieke bijeenkomsten. Tevens gold voor de projectleiders van TLG2 (fysiek $n=1$; online $n=1$) en TLG3 (fysiek $n=1$) dat zij anders zijn gaan kijken naar het begeleiden van een blended TLG: "Ik denk doordat we dat [onderlinge afstemming] nu één keer goed met elkaar hebben afgemaakt, nog meer dan toen we daarmee begonnen, dat ik kan bedenken welke activiteiten van belang zijn" (interview_projectleider_TLG2).

3.2.5.2 Urgentiebesef. Diepgaande gesprekken en het uitwisselen van ideeën en ervaringen tijdens fysieke bijeenkomsten leidden in TLG1 ($n=1$) en TLG3 ($n=1$) tot een ander urgentiebesef: "Dat is een beeld dat ik eerder niet zo heb gehad. Daarvoor was het: 'Nee, de kinderen moeten Nederlands leren en dus Nederlands lezen'. Terwijl nu denk ik dat dat niet uitmaakt, als het kind maar leest" (audio_TLG3_fysiek_14_juni_2023).

4. Discussie

4.1 Conclusie

In onderhavige studie is onderzoek gedaan naar door deelnemers ervaren overeenkomsten en verschillen in SC en waardecreatie tijdens fysieke en online bijeenkomsten van blended TLG's (HV). Geconcludeerd kan worden dat deelnemers zowel

overeenkomsten als verschillen in SC en waardecreatie tijdens fysieke en onlinebijeenkomsten ervaren. De verschillen tussen fysiek en online lijken (mede) bepaald te worden door de samenstelling, duur en uitvoering van de TLG's. Vanwege deze verschillen in TLG's verdienen de verschillen tussen de separate TLG's en TLG-overstijgend vanuit de focusgroep specifieke aandacht. Als antwoord op de HV worden de overeenkomsten en verschillen in de door deelnemers ervaren SC tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten (DV1) beschreven in paragraaf 4.1.1. In paragraaf 4.1.2 worden de overeenkomsten en verschillen in ervaren waardecreatie tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten (DV2) beschreven.

4.1.1 Overeenkomsten en Verschillen in SC Tijdens Fysiek en Online TLG-bijeenkomsten

SC wordt fysiek en online positief ervaren wanneer deelnemers: (a) producten ontwikkelen en aanpassen (PI; TLG3), (b) afspraken maken over het gebruik van materiaal in de (stage)praktijk (PI; TLG1, TLG3), (c) praktijkervaringen bespreken (PI; TLG-overstijgend), (d) langetermijndoelen en doelen per bijeenkomst bespreken (LTOD; TLG-overstijgend, TLG2, TLG3), (e) afstemming ervaren van activiteiten op de doelen (LTOD; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (f) in kleine groepen overleggen en werken (GIG; TLG1, TLG2, TLG3), (g) initiatief tonen en actief deelnemen aan gesprekken (GIG; TLG1, TLG2, TLG3) en (h) een gevoel van veiligheid en wederkerigheid ervaren (GIG; TLG2, TLG3). Daarentegen leidt een afwachtende houding van studenten (GIG; TLG1, TLG3) fysiek en online tot negatief ervaren SC.

Verschillen tussen fysieke en online TLG-bijeenkomsten zijn zichtbaar op alle SC-dimensies, met de grootste verschillen op de SC-dimensie GIG. Deelnemers ervaren SC tijdens fysieke bijeenkomsten positief wanneer zij: (a) materiaal ontwikkelen en aanpassen (PI; TLG1, TLG2), (b) afspraken maken over gebruik van materiaal in de (stage)praktijk (PI; TLG2), (c) praktijkervaringen opdoen en bespreken (PI; TLG1), (d) doelen beschrijven (LTOD; TLG1), (e) lichaamstaal en mimiek kunnen zien en door de informele momenten

(GIG; TLG-overstijgend, TLG1, TGL2, TGL3), (f) actief betrokken deelnemers zien (GIG; TLG1, TLG2, TLG3) en (g) een gevoel van gelijkwaardigheid, wederkerigheid en veiligheid ervaren (GIG; TLG-overstijgend, TLG1). Deelnemers ervaren SC fysiek negatief wanneer er sprake is van: (a) onduidelijkheid over de doelen (LTOD; TLG-overstijgend, TLG1), (b) veel tijd voor overleg in vergelijking met de hoeveelheid werktijd (LTOD; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2), (c) geringe verbondenheid tussen studenten en andere deelnemers (GIG; TLG1, TLG3) en (d) ongelijkwaardigheid tussen studenten en andere deelnemers (GIG; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2) en tussen subgroepen (GIG; TGL3).

Online positief ervaren SC komt voort uit het: (a) sneller kunnen komen tot afspraken (PI; TLG-overstijgend), (b) bespreken van praktijkervaringen (PI; TLG3), (c) inzetten van onlinebijeenkomsten als extra contactmoment (GIG; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (d) bevorderen van actieve deelname door gericht beurten te geven en gebruik van de chatfunctie en online samenwerkingstools (GIG; TLG1, TLG2, TLG3) en (e) gebruik van applicaties in subgroepen (TLG3) en de onlineleeromgeving (TLG-overstijgend) voor het bieden van ondersteuning (GIG). Online wordt SC negatief ervaren door: (a) onvoldoende afstemming van activiteiten op de leeromgeving door een vaststaande planning van de bijeenkomsten (LTOD; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (b) geringe actieve deelname (GIG; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (c) ongelijkwaardige inbreng van deelnemers doordat projectleiders veelal het woord voeren tijdens onlinebijeenkomsten (GIG; TLG1, TLG3), (d) geringe verbondenheid door de ervaren afstand en de non-verbale communicatie die via een scherm moeilijk te zien en interpreteren is (GIG; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (e) belemmeringen in interacties door functionaliteiten van de onlineleeromgeving (GIG; TLG1, TLG2, TLG3) en haperende techniek (GIG; TLG3) en (f) gebrek aan verbondenheid met de hele groep als in subgroepen wordt gewerkt (GIG).

4.1.2 Overeenkomsten en Verschillen in Waardecreatie Tijdens Fysiek en Online TLG-bijeenkomsten

Deelnemers ervaren waardecreatie fysiek en online positief wanneer er sprake is van: (a) uitwisseling van (praktijk)ervaringen en ideeën (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (b) samenwerking en overleg in kleine groepen (DW; TLG2, TLG3), (c) erkenning voor en herkenning van bijdragen van deelnemers (DW; TLG2, TLG3), (d) gespreksvoering en (peer)feedback (DW; TLG2, TGL3), (e) nieuwe kennis en vaardigheden opdoen (PW; TLG2), (f) toegang tot (nieuwe) producten (PW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG3), (g), uitbreiding van kennis en middelen (GRW; TLG1) en (h) heroverwegingen van projectleiders ten aanzien van het begeleiden van blended TLG's (GHW; TLG2, TGL3).

Verschillen in waardecreatie tijdens fysieke en online TLG-bijeenkomsten zijn op alle waardecreatiecycli zichtbaar, waarbij de grootste verschillen op DW. Fysiek ervaren deelnemers TLG-overstijgend, in TLG1, TLG2 en TLG3 waardecreatie positief vanwege: (a) fysieke nabijheid bij de kennismaking en elkaar beter leren kennen (DW, PW), (b) soepel verlopende interacties door het zien van lichaamstaal en mimiek (DW), (c) informele momenten (DW), (d) diepgaande gesprekken en reflectiemomenten (DW), (e) samenwerkingsactiviteiten en het delen van praktijkervaringen (PW) en (g) bekijken van materialen (PW). Daarnaast wordt waardecreatie TLG-overstijgend en/of in separate TLG's fysiek positief ervaren door: (a) plezier en humor tijdens de bijeenkomsten (DW; TLG1, TLG2, TLG3), (b) erkenning en herkenning (DW; TLG1), (c) gemakkelijker ondersteuning kunnen bieden (DW; TLG1, TLG2, TLG3), (d) bijeenkomsten op een (externe) locatie (PW; TLG1), (e) nieuw opgedane kennis en vaardigheden (PW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG3), (f) toename van het vertrouwen in de eigen professie (PW; TLG1, TGL3), (g) materialen uitproberen (TW; TLG-overstijgend, TLG1), (h) opgedane contacten inzetten buiten de TLG om (TW; TLG3), (i) transfer naar de minor van studenten en dagelijkse praktijk van externen en projectleiders (TW; TLG1, TLG2, TLG3), (j) uitbreiding van kennis en middelen (GRW;

TLG3), (k) verandering in het persoonlijk functioneren (GRW; TLG1, TLG3) en (l) andere perspectieven omtrent het handelen in de dagelijkse praktijk en een ander urgentiebesef (GHW; TLG1, TLG3). Fysiek negatief ervaren waardecreatie komt door: (a) geringe verbondenheid tussen studenten en andere deelnemers (DW; TLG1, TLG3), (b) te veel tijd voor uitwisseling en overleg (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2), (c) onduidelijkheid door gepraat tussendoor (DW; TLG3), (d) geen zinvolle invulling van een bijeenkomst (TLG3), (e) onvoldoende of geen aansluiting op de (stage)praktijk van studenten en externen (TW; TLG1, TLG2), (f) niet inzetten van opgedane contacten buiten de TLG om (TLG-overstijgend) en (g) geen transfer naar de dagelijkse praktijk (TW, GRW; TLG-overstijgend).

Online ervaren deelnemers waardecreatie positief wanneer er sprake is van: (a) praktische zaken bespreken, korte mededelingen en afspraken en keuzes maken (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (b) meerdere contactmomenten (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (c) ongeacht locatie kunnen deelnemen en geen reistijd (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (d) ondersteuning middels gebruik van applicaties (DW; TLG3) en de onlineleeromgeving (DW; TLG-overstijgend), (e) gemakkelijk inzetten van externe experts (PW; TLG1), (f) informatie delen via de onlineleeromgeving (PW; TLG1, TLG3), (g) terugkoppeling van praktijkervaringen (TW: TLG3) en (h) online publiceren van ontwikkelde producten (TW; TLG1, TLG3). Waardecreatie wordt online negatief ervaren door: (a) geringe verbondenheid door de ervaren afstand (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (b) minder sociale interacties (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (c) beperkingen in techniek en functionaliteiten in de onlineleeromgeving (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (d) enkel het bespreken van praktische zaken (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (e) de vaststaande planning van bijeenkomsten (DW; TLG-overstijgend, TLG1, TLG2, TLG3), (f) minder diepgang en reflectie (DW TLG-overstijgend, TLG1), (g) minder snel vragen stellen (DW; TLG3), (h) geen zinvolle invulling

van de bijeenkomst (DW; TLG3) en (i) geringe verbondenheid met de hele groep bij het werken in subgroepen (DW; TLG-overstijgend).

4.2 Discussie

Het inrichten van blended leeromgevingen waar in gezamenlijkheid geleerd wordt, is een complexe aangelegenheid en vraagt om goed doordachte fysieke en online activiteiten die naadloos op elkaar aansluiten (e.g. Van Dorresteijn et al., 2020). Net als uit eerdere studies (e.g. De Vocht et al., 2023) blijkt in onderhavig onderzoek het werken vanuit een collectieve ambitie en gezamenlijke doelen richting te geven aan activiteiten. Door bij de start van blended TLG's gezamenlijke doelen en ambities te formuleren ervaren deelnemers meer verbondenheid met de TLG (Vrieling-Teunter, Hebing et al., 2021) en is er een grotere mate van betrokkenheid (Bruck et al., 2022).

Voorwaardelijk voor het collectief leren in (blended) TLG's is aansluiting van ambities en doelen op de dagelijkse (stage)praktijk van deelnemers (e.g. Vrieling-Teunter et al., 2019). In onderhavige studie zijn de SC-dimensie PI en waardecreatiecycli TW, GRW en GHW in beperkte mate gerapporteerd doordat voor TLG1 en TLG2 het onderwerp onvoldoende aansloot op de dagelijkse praktijk van deelnemers. Dit komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek naar fysieke TLG's waar eveneens een grote mate van DW en PW waarneembaar was en in mindere mate TW, GRW en GHW (Huiskamp et al., 2017). Aansluiting op de (stage)praktijk kan zorgen voor een hogere mate van betrokkenheid en verbondenheid met de TLG en zal daardoor eerder leiden tot PI, TW, GRW en GHW (e.g. Vrieling-Teunter et al., 2019).

Op basis van de op de praktijk afgestemde doelen kunnen leeractiviteiten worden gekozen die zorgen voor een optimale afstemming van fysieke en onlineleeractiviteiten (e.g. Bruck et al., 2022). Uit onderhavige studie blijkt dat wanneer activiteiten niet passend zijn bij het beoogde doel er onvoldoende afstemming op de leeromgeving wordt ervaren. Een mogelijke verklaring hiervoor zou de vaststaande planning van het type bijeenkomst kunnen

zijn. Volgens Bruck et al. (2022) zou de volgorde niet vaststaand moeten zijn, maar af moeten hangen van de doelstellingen. Boelens et al. (2017) adviseren om in nieuwe groepen de eerste bijeenkomst fysiek te organiseren met aandacht voor de doelstellingen, wederzijdse verwachtingen en een basis leggen voor de sociale cohesie van de groep. Ook uit onderhavige studie blijkt het kennismaken tijdens fysieke bijeenkomsten te zorgen voor een goede start om de daarop volgende bijeenkomsten fysiek dan wel online te organiseren.

In lijn met eerdere bevindingen (e.g. Bruck et al., 2022) geven deelnemers de voorkeur aan fysieke bijeenkomsten (e.g. vanwege de informele momenten, diepgaande gesprekken en non-verbale communicatie). Bij het inzetten van BL is specifieke aandacht voor het gemeenschapsgevoel tijdens onlinebijeenkomsten belangrijk (Pei et al., 2023). Een gemeenschapsgevoel draagt bij aan betekenisvolle interacties, betrokkenheid bij groepsdoelen, kennisdeling en ondersteuning door andere deelnemers (Pei et al., 2023) en kan daarmee zorgen voor SC (e.g. Vrieling-Teunter et al., 2022) en waardecreatie (e.g. Wenger et al., 2011). Het creëren van een online gemeenschapsgevoel sluit aan bij het *Community of Inquiry model* (CoI; Garrison et al., 2000) dat gericht is op het online gezamenlijk creëren van betekenisvolle kennis door aandacht te hebben voor *social presence*, *cognitive presence* en *teaching presence*. *Social presence* kan globaal omschreven worden als de ‘echtheid’ van personen in online interactie (Kreijns, 2020) en verdient vanwege de letterlijke en figuurlijke afstand tussen deelnemers bij BL extra aandacht (e.g. Last & Jongen, 2021). *Cognitive presence* betreft de mate waarin deelnemers door middel van reflectie en gesprek betekenis verlenen en kennis construeren (Ten Berge et al., 2022). *Teaching presence* gaat over het ontwerp, facilitering en inrichting van cognitieve en sociale processen (Pei et al., 2023). Vertaalt naar onlinebijeenkomsten van blended TLG’s kan tegemoet worden gekomen aan de uitgangspunten van het CoI-model door onlinebijeenkomsten informeler en persoonlijker te maken (e.g. middels een ‘check in’ bij de start, het vertellen van anekdotes en humor; (Boelens et al., 2017). Daarnaast kan het activeren van deelnemers tijdens

onlinebijeenkomsten (e.g. middels samenwerkingsopdrachten en faciliteren van online (peer)feedback) bijdragen aan de *social* en *cognitive presence* en daarmee de onderlinge verbondenheid, gelijkwaardigheid en betrokkenheid vergroten (e.g. Pei et al., 2023).

De rol van de docent als facilitator van het online samenwerkend leren is een cruciale factor (e.g. Singh et al., 2021). Docenten zijn gewend aan het inrichten van fysieke leeromgevingen waar actieve betrokkenheid en interacties als vanzelf lijken te ontstaan. Dit geldt niet voor blended leeromgevingen (e.g. Singh et al., 2021). Voor docenten is het belangrijk dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken met betrekking tot BL, op de hoogte te zijn van online onderwijspedagogiek en didactiek (e.g. Graham & Halverson, 2023) en zich bewust zijn van hun eigen overtuigingen aangaande BL (e.g. Bruggeman et al., 2022). Overtuigingen van docenten over de effecten van BL kunnen zorgen voor het vasthouden aan traditionele strategieën (Singh et al., 2021), zoals ook blijkt uit onderhavige studie waar tijdens fysieke bijeenkomsten gezamenlijk activiteiten werden uitgevoerd en online voornamelijk praktische zaken werden besproken. Voor projectleiders van blended TLG's zou professionalisering met betrekking tot online onderwijspedagogiek en didactiek en reflecteren op de eigen overtuigingen omtrent BL kunnen bijdragen aan het optimaliseren van de onlineleeromgeving (Singh et al., 2021).

Ten slotte blijken beperkingen in techniek belemmerend te werken voor deelname aan onlinebijeenkomsten. Goede faciliteiten en voldoende vaardigheden dragen bij aan de motivatie en betrokkenheid van deelnemers (e.g. Graham & Halverson, 2023). Voor onlinebijeenkomsten is het belangrijk dat de bandbreedte van het netwerk toereikend is, deelnemers over goed functionerende hardware (e.g. voor het gebruik van beeld) beschikken en voldoende vaardig zijn (e.g. mogelijkheden binnen MS Teams kunnen toepassen; Mintii, 2023). Door bij de start aandacht te hebben voor verwachtingen en vaardigheden van deelnemers kan richting gegeven worden aan de invulling van de bijeenkomsten en kan waar nodig ondersteuning worden geboden (Vermeulen et al., 2023).

4.3 Beperkingen en Vervolgonderzoek

In onderhavige studie is sprake van enkele beperkingen waar suggesties voor vervolgonderzoek uit voortvloeien. Als eerste beperking geldt de geringe hoeveelheid onlinebijeenkomsten. Alle TLG's hebben één of meerdere onlinebijeenkomsten vervangen door fysieke bijeenkomsten of hebben onlinebijeenkomsten geannuleerd. Hierdoor was het aantal onlinebijeenkomsten veel kleiner dan beoogd. Mogelijk hebben deelnemers andere ervaringen aangaande SC in relatie tot waardecreatie wanneer er vaker onlinebijeenkomsten zijn of alle onlinebijeenkomsten doorgang vinden. Het verdient dan ook de aanbeveling om in vervolgonderzoek naar blended TLG's het aantal en de doorgang van onlinebijeenkomsten te monitoren.

Een tweede beperking betreft de wijze van *sampling*. TLG's zijn geselecteerd door middel van *purposeful sampling* met als selectie criterium 'de compleetheid van het aantal audio-opnames van TLG-bijeenkomsten'. Hierdoor is er mogelijk een onvoldoende representatieve steekproef genomen. Enige voorzichtigheid met de interpretatie van de resultaten is daarmee op z'n plaats. In vervolgonderzoek kan het nemen van een meer representatieve steekproef (e.g. variatie in duur en grootte van de TLG's) de betrouwbaarheid ten goede komen.

Een derde beperking betreft de aard van de studie. Ondanks de rijkheid aan data, is enkel kwalitatieve data verzameld in de vorm van een *casestudy* op één hogeschool. Resultaten zijn daarmee niet generaliseerbaar naar andere TLG's. Vervolgonderzoek op meerdere hogescholen is nodig om te kijken of resultaten generaliseerbaar zijn. Tevens is het een aanbeveling om in vervolgonderzoek een *mixed method design* te hanteren. Kwantitatieve data kan verkregen worden door de gevalideerde zelfrapportagevragenlijsten van de SRT (Vrieling-Teunter, De Vreugd et al., 2021) te gebruiken. Aangevuld met kwalitatief onderzoek (e.g. door middel van semigestructureerde interviews en een focusgroep) kan zo een rijker beeld worden verkregen.

4.4 Aanbevelingen voor de Praktijk

Uit de ervaren overeenkomsten en verschillen in SC en waardecreatie tijdens fysieke en online bijeenkomsten van blended TLG's kunnen richtinggevende adviezen worden herleid om het collectief leren in blended TLG's te optimaliseren, te weten:

- a. Zorg voor voldoende aansluiting op de (stage)praktijk van alle deelnemers zodat deelnemers actief betrokken zijn en praktijkervaringen kunnen opdoen en uitwisselen;
- b. Werk vanuit langetermijndoelen en doelen per bijeenkomst om de betrokkenheid en verbondenheid met de TLG te vergroten (e.g. bespreek in de eerste bijeenkomst de collectieve ambitie en bepaal gezamenlijk de doelen) en monitor deze doelen tussentijds;
- c. Integreer fysieke en online leeractiviteiten op een manier die past bij de beoogde doelen. Geef TLG's daarbij regie over de uitvoering van bijeenkomsten zodat een zorgvuldige afweging kan worden gemaakt welke bijeenkomsten fysiek dan wel online worden georganiseerd (e.g. bekijken van materialen en voeren van diepgaande gesprekken tijdens fysieke bijeenkomst en online uitwisseling van praktijkervaringen). Zorg daarbij voor voldoende momenten waarop alle TLG-deelnemers aanwezig zijn zodat de onderlinge verbondenheid gewaarborgd blijft;
- d. Organiseer de eerste bijeenkomst van blended TLG's fysiek om enerzijds een basis te leggen voor de sociale cohesie waarin deelnemers kennismaken met elkaar, formele en informele interactie wordt gestimuleerd en de vorming van de groep gemakkelijker verloopt, anderzijds om praktische zaken en wederzijdse verwachtingen ten aanzien van deelname en actieve betrokkenheid met name tijdens online bijeenkomsten (e.g. gebruik van camera, microfoon en chatfunctie) te bespreken;
- e. Benut de mogelijkheden van de fysieke leeromgevingen (e.g. het werken op een inspirerende locatie) en onlineleeromgevingen (e.g. gebruik onlineleeromgeving voor het delen van informatie) optimaal. Zorg daarbij voor voldoende kennis, vaardigheden

- en mogelijkheden met betrekking tot de fysieke (e.g. welke ruimtes zijn beschikbaar) en onlineleeromgeving (d.w.z. hardware en software) van alle deelnemers en geef daarbij indien nodig ondersteuning;
- f. Zorg voor professionalisering van deelnemers en in het bijzonder van projectleiders met aandacht voor belangrijke aspecten bij de inzet van BL in TLG's (e.g. CoI-model) en besteed aandacht aan de overtuigingen van projectleiders ten aanzien van BL;
 - g. Besteed tijdens onlinebijeenkomsten expliciet aandacht aan de *social presence* door interactieve startactiviteiten (e.g. check in), persoonlijke anekdotes te (laten) vertellen en humor te gebruiken;
 - h. Activeer deelnemers tijdens beide typen bijeenkomsten door het faciliteren van samenwerkingsopdrachten (e.g. door coöperatieve werkvormen, beurtverdeling en deelnemers een actieve bijdrage te laten leveren) en (peer)feedback. Het werken in breakoutrooms, met onlinesamenwerkingstools of het werken met een forum kunnen online bijdragen aan een gelijkwaardige inbreng en het activeren van deelnemers.

Geconcludeerd kan worden dat BL geen *one-size-fits-all*-aanpak is (e.g. Bruck et al., 2022), zeker niet als in gezamenlijkheid geleerd wordt, zoals in TLG's. Het is belangrijk dat vooraf wordt nagedacht over langetermijndoelen en doelen per TLG-bijeenkomst, op welke wijze (d.w.z. fysiek of online) dat gerealiseerd kan worden en of aan belangrijke voorwaarden is voldaan (e.g. technische mogelijkheden en vaardigheden, aansluiting bij de dagelijkse praktijk). Daarnaast is tijdens onlinebijeenkomsten expliciete aandacht voor het gevoel van verbondenheid, een gelijkwaardige inbreng en actieve betrokkenheid van deelnemers een belangrijke voorwaarde. Wanneer aan deze voorwaarden wordt voldaan biedt BL unieke mogelijkheden om het collectief leren in blended TLG's te optimaliseren.

Referenties

- Azorín, C., & Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23(1), 131-143.
<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Van der Velden, T. (2018). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (4e dr.). Noordhoff Uitgevers.
- Boelens, R., Wever, B. D., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Bruck, S., Van Loenen, B., Vermeulen, E., Pareja Roblin, N., Cornelissen, L., Voogt, J., & Volman, M. (2022). *Characteristics of effective and meaningful blended education: A literature review*. Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 23 februari 2024, van https://tlc.uva.nl/wp-content/uploads/2023/02/221220_Literature_Review_Final_Version.pdf
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: Using stimulated recall to explore design choices. *Australasian Journal of Educational Technology, Journal Article*, 100-114. <https://doi.org/10.14742/ajet.7175>
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402.
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9209-6>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th dr.). Pearson.
- De Jong, F. (2019). *Kennis in-(ter)-actie: Responsief leren als kennis construeren* [Oratie]. Open Universiteit. <https://doi.org/10.46884/2020.4>

- De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). *Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie*. Geraadpleegd op 15 oktober 2022, van http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2019/11/collectiefieren_literatuurstudie.pdf
- 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>
- Del Rio-Roberts, M. (2016). How I learned to conduct focus groups. *Qualitative Report, Journal Article*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.2849>
- García-Martínez, I., Tadeu, P., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2022). Networking for online teacher collaboration. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1736-1750. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1764057>
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Graham, C. R., & Halverson, L. R. (2023). Blended learning research and practice. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 1159-1178). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_68
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & de Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.576513>

- Huiskamp, M., Vrieling, E., & Wopereis, I. (2017). Het leren van studenten in leernetwerken faciliteren. *OnderwijsInnovatie*, 19(3), 30-33.
- Kreijns, C. (2020). *Online samenwerkend leren en social presence*. Geraadpleegd op 05 november 2022, van https://www.ou.nl/documents/40554/1186340/Oratieboekje_Karel_Kreijns_web_20200317_def.pdf/5cd85582-fe0c-67fd-485a-098b621d5830?t=1589818540070
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (2de dr.). Sage Publications.
- Last, B., & Jongen, S. (2021). *Blended learning en onderwijsontwerp*. Boom Uitgevers Amsterdam.
- Mintii, I. S. (2023). Blended learning for teacher training: Benefits, challenges, and recommendations. *Educational Dimension*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.31812/ed.581>
- Nijland, F., Van Amersfoort, D., Schreurs, B., & De Laat, M. (2018). Stimulating teachers' learning in networks: Awareness, ability, and appreciation. In *Networked by design* (pp. 152-173). Routledge.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406919899220. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Pei, L., Poortman, C., Schildkamp, K., & Benes, N. (2023). Teachers' and students' perceptions of a sense of community in blended education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11853-y>
- Robbers, S., & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties*. Welten-instituut - Open Universiteit. Geraadpleegd op 06 november 2022, van <https://go.exlibris.link/ZYDWTJrB>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-

- pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50, 1-32.
<https://doi.org/10.1177/00472395211047865>
- Ten Berge, H., Slot, E., Bijlsma, L., & Engels, F. (2022). *Teaching presence: Hoe faciliteer je online samenwerkend leren in het hoger onderwijs? Een systematisch literatuuronderzoek*. Utrecht University Repository. Geraadpleegd op 26 februari 2024, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/425251>
- Van Dorresteijn, C., Fajardo Tovar, D., Roblin, N., Cornelissen, F., Meij, M., Voogt, J., & Volman, M. (2020). *What factors contribute to effective online and blended education? (Summary)*. Research group 'Online education during COVID-19'. University of Amsterdam. Geraadpleegd op 12 november 2022, van https://pure.uva.nl/ws/files/55408784/Executive_Summary_Review_Online_Education_during_COVID_19_.pdf
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84(Journal Article), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
- Vermeulen, E., Bruck, S., van Loenen, B., Pareja, N., Roblin, F. C., Voogt, J., & Volman, M. (2023). *What makes blended courses successful in the experience of teachers and students?* Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 23 februari 2024, van <https://tlc.uva.nl/wp-content/uploads/2023/07/What-makes-blended-courses-successful.pdf>
- Vermeulen, M., & Vrieling-Teunter, E. (2020). Bevorderen-van-netwerklernen. In A. Ros, F. Geijssel, J. Dengerink, & B. De Wit (Eds.), *Leraar: Een professie met perspectief 3: Een leeromgeving voor leraren (48-57)* (pp. 48-57). Didactief onderzoek. Geraadpleegd op 20 november 2022, van https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/Leraar_professie_met_perspectief_deel3.pdf

Vrieling-Teunter, E., De Vreugd, L., Bakx, A., & Baartman, L. (2021, 24-26 november).

Facilitating teacher learning groups with the 'Social Regulation Tool'. EAPRIL 2021.

Geraadpleegd op 15 januari 2023, van

https://research.ou.nl/files/43406675/EAPRIL_2021_SRT.pdf

Vrieling-Teunter, E., De Vreugd, L., Nijland, F., Bakx, A., & Vermeulen, M. (z.d.).

Facilitating professional development in Teacher Learning Groups: The 'Value Creation Questionnaire' [Ongepubliceerd manuscript]. Open Universiteit.

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. M., Van den Beemt, A. A. J. V., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018).

Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. Journal Article.

Geraadpleegd op 30 december 2022, van <https://research.ou.nl/en/publications/sociaal-leren-van-leraren-faciliteren-met-het-dimensie-interview>

Vrieling-Teunter, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2016). What's in a name:

Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 22(3), 273-292. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058588>

Vrieling-Teunter, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2019). Facilitating social learning in

teacher education: A case study. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 76-93.

Geraadpleegd op 15 januari 2024, van

<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1466779>

Vrieling-Teunter, E., Vermeulen, M., & De Vreugd, L. (2022). Assessing social

configurations in teacher learning groups: The 'Dimensions of Social Learning Questionnaire'. *Journal of Education for Teaching*, 1-13.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2139595>

Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework* (18). Ruud de Moor Centrum.

Geraadpleegd op 19 oktober 2022, van

https://www.researchgate.net/publication/220040553_Promoting_and_Assessing_Value_Creation_in_Communities_and_Networks_A_Conceptual_Framework

Bijlagen

Bijlage A. Vragen aan de Eerste Focusgroep

Tijdens de bijeenkomst worden de eerste twee vragen in drie subgroepen besproken. Vraag 3 is de plenaire terugkoppeling naar de gehele groep projectleiders.

Vraag 1: Karakterschets van jouw academische werkplaats (AW).

Aan de projectleiders is gevraagd om voorafgaand aan de focusgroep na te denken over hoe zij hun AW zouden typeren. De vraag die tijdens de focusgroep gesteld wordt:

- a. Hoe zou je jouw AW karakteriseren?

Vraag 2: Sociale configuratie en waardecreatie bij de inzet van BL in de academische werkplaats

Om te komen tot gezamenlijk leren zijn de dimensies van sociale configuratie (praktijkintegratie, langetermijnnoriëntatie en doelen en gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid en cycli van waardecreatie (directe waarde, potentiële waarde, toegepaste waarde, gerealiseerde waarde en geherformuleerde waarde) belangrijk. Uit de literatuur blijkt echter dat sommige dimensies van sociale configuratie en waardecreatie onder druk kunnen komen te staan bij de inzet van BL.

- a. Op welke wijze kom je tegemoet of zou je tegemoet willen komen aan de SC en waardecreatie tijdens de fysieke bijeenkomsten van de academische werkplaats?
- b. Op welke wijze doe je dit of zou je dit willen doen tijdens de online bijeenkomsten?
- c. Wat zou er volgens jou anders kunnen?

Vraag 3: Plenaire terugkoppeling van de drie focusgroepen

Naar aanleiding van de gesprekken in subgroepen over de sociale configuratie en waardecreatie in de AW's, is de vraag:

- a. Welke kansen zie je voor fysieke en online bijeenkomsten van de AW's?

Bijlage B. Vragen aan de Tweede Focusgroep

Vraag 1: Reflectie op uitkomsten van de kwantitatieve data

Jullie hebben de uitkomsten van de meting van april van je eigen academische werkplaats (AW) ontvangen. Deze uitkomsten geven inzicht in de ervaren sociale configuratie, oftewel processen zoals verbondenheid en gelijkwaardigheid, binnen jouw AW. Ook geven de uitkomsten inzicht in de ervaren waardecreatie, oftewel product. Bijvoorbeeld de ervaren onmiddellijke waarde, wat wil zeggen het genieten van het samen leren in de AW.

- a. Als je de visualisatie bekijkt, wat vertellen de uitkomsten jou over de SC en waardecreatie binnen jouw AW?
- b. Komen deze uitkomsten overeen met de verwachtingen en doelen die jullie vooraf hadden gesteld binnen de AW?

Vraag 2: Vooruitblik

Om te komen tot gezamenlijke leren zijn de sociale configuratie en ervaren waardecreatie belangrijke variabelen. Uit de literatuur blijkt dat sommige dimensies van sociale configuratie en de ervaren waarde onder druk kunnen komen te staan bij de inzet van BL. Op 31 mei staat de volgende online, tevens laatste bijeenkomst van dit studiejaar gepland. Met de inzichten verkregen uit de visualisatie en uitkomsten van focusgroep 1:

- a. Welke overwegingen heb je bij de invulling van de online bijeenkomst van 31 mei?

Bijlage C. Interviewleidraad Retroperspectief Biografisch Interview

De interviewleidraad is gebaseerd op de structuur van het Dimensies Sociaal Lerend Interview (DSLII) van Vrieling-Teunter et al. (2018) en op het waardecreatie-interview (WCI) van Wenger et al. (2011) aangevuld met vragen over verschillen tussen de online en F2F-bijeenkomsten. De aanvullende vragen over BL zijn cursief gedrukt.

De interviewer stelt zich voor, maakt het doel van het gesprek duidelijk en wijst op audio-opname en anonimiteit. “In de komende vragen proberen we door middel van reflecteren op concrete activiteiten in beeld te brengen wat de werkplaats voor u heeft opgeleverd en of u verschil heeft ervaren tussen online en F2F-bijeenkomsten.”

1. Inleidende vragen

- 1.1. Van welke werkplaats maak je deel uit?
- 1.2. Hoe ben je bij deze werkplaats betrokken geraakt?
- 1.3. Is er sprake van verplichte of vrijwillige deelname? Wat vind je daarvan?
- 1.4. Uit hoeveel personen bestaat uit jouw werkplaats? Wat vind je van dit aantal?
- 1.5. In hoeverre zijn er externen/ experts buiten het netwerk betrokken geweest tijdens de bijeenkomsten?
- 1.6. *Hoelang duurt een fysieke bijeenkomst gemiddeld?*
- 1.7. *Hoelang duurt een online-bijeenkomst gemiddeld?*
- 1.8. *Indien er verschillen zijn: Wat vind je van de verschillen in duur van de fysieke en online bijeenkomsten? [BL]*
- 1.9. *Kun je vertellen hoe je de fysieke bijeenkomsten hebt ervaren en hoe de online bijeenkomsten? [BL]*
- 1.10. *Heb je verschil ervaren in relevantie tussen online en fysieke bijeenkomsten? Zo ja, kun je dit toelichten? [BL]*
- 1.11. Wat zijn volgens jou de doelen van uw werkplaats? [LTOD]
- 1.12. Doorvragen op lange termijn en korte termijn doelen:
 - 1.12.1. Wanneer beoogde de werkplaats het door jou genoemde doel te hebben bereikt? Is dit gelukt?
 - 1.12.2. Zijn er tussendoelen benoemd om tot dit einddoel te komen?
 - 1.12.3. Op welke manier zijn de doelen in de bijeenkomsten van de werkplaats teruggekomen? [LTOD]
 - 1.12.4. *Wat kun je vertellen over de manier waarop online en fysieke bijeenkomsten hebben bijgedragen aan het realiseren van de gestelde doelen? [BL]*
 - 1.12.5. Welk doel (van de genoemde doelen) is volgens jou het meest belangrijk voor de kwaliteit van de werkplaats [LTOD]. En vanwaar deze keuze?

2. Netwerkagenda

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

Interviewer: “We gaan de agenda van de werkplaats proberen weer te geven op een tijdlijn. Teken een tijdlijn met links ‘start studiejaar 2022- 2023’ en rechts ‘einde studiejaar 2022-2023’ en noteer boven de tijdlijn het hoofdthema van de werkplaats.”

- 2.1. Kun je vertellen en als mindmap/ boomstructuur bij de tijdlijn weergeven welke activiteiten/ leermomenten aan bod zijn gekomen en voor jou van waarde (of het meest

waardevol) zijn geweest vanaf de start van jouw deelname aan de werkplaats tot nu?
 Waar kwam dit door?

- 2.2. *Hoe hingen deze activiteiten en leermomenten samen bij fysieke en online bijeenkomsten? Zo ja, kun je dit toelichten? [BL]*

Bij minimaal één deelonderwerp worden de volgende verdiepingsvragen gesteld. De keuze van het deelonderwerp wordt bepaald door de geïnterviewde.

- 2.3. Wat is de reden dat je voor dit deelonderwerp kiest?
- 2.4. Wie waren er bij dit deelonderwerp betrokken?
- 2.5. Beschrijf zo concreet mogelijk de uitgevoerde activiteiten binnen de bijeenkomsten. Wat voor activiteiten en/ of leermomenten vonden er plaats?
- 2.6. *Vonden de activiteiten online of fysiek plaats? [BL]*
- 2.7. Hoe relevant waren de activiteiten of leermomenten voor jou? [DW]
- 2.7.1. *Doorvragen op overeenkomsten en verschillen tussen de fysieke en online-bijeenkomsten. [BL]*
- 2.8. Hoe heb je het werken aan deze activiteiten ervaren (prettig, productief, gezellig, interessant)? [DW]
- 2.9. Op welke manier hingen de activiteiten samen met andere activiteiten van de werkplaats?
- 2.9.1. Is er een duidelijk verband tussen de activiteiten? [LTOD]
Doorvragen over het verband tussen de activiteiten bij fysieke en online bijeenkomsten? [BL]
- 2.10. Op welke manier werden producten of ideeën gedeeld en met wie?
- 2.10.1. *Hoe zag dat er in fysieke bijeenkomsten uit?*
- 2.10.2. *En hoe zag dat er in onlinebijeenkomsten uit? [BL]*
- 2.11. Heeft volgens jou iedereen een even grote bijdrage geleverd bij de ontwikkeling van een gemeenschappelijk product? Zo niet, waren er bepaalde mensen bij betrokken? [GIG].
 2.11.1 *Kun je hierbij iets vertellen over de fysieke en online bijeenkomsten? [BL]*
- 2.12. Heb je door de werkplaats toegang tot documenten en informatiebronnen die je anders niet zou hebben? [PW]
- 2.13. Welke specifieke inzichten, (nieuwe) informatie of materialen heb je opgedaan tijdens deze activiteiten of leermomenten? [PW]
- 2.14. Op welke manier heb je het ontwikkelde materiaal in de praktijk gebruikt en geïntegreerd [PI – TW]
- 2.15. Welk verschil heeft het ontwikkelde materiaal gemaakt voor jouw eigen prestaties? En wat voor verschil voor de prestaties van de leerlingen of de school? [TW]
- 2.16. Op welke manier heb je de geleerde vaardigheden in de praktijk gebruikt en geïntegreerd? [PI – TW]
- 2.17. Wat doe je anders als gevolg van deelname aan deze werkplaats? [TW]
- 2.18. Zijn er naar aanleiding van de werkplaats nog andere zaken die je meeneemt naar de dagelijkse werkpraktijk (school, opleiding of stage)? [TW]
- 2.19. Op welke manier zijn praktijkervaringen besproken binnen de werkplaats? [PI]
- 2.20. *Kun je vertellen over hoe het uitwisselen van praktijkervaringen tijdens de fysieke bijeenkomsten verliep? En hoe verliep het uitwisselen tijdens onlinebijeenkomsten? [BL]*

3. Samenstelling netwerk

Om te meten wat de samenstelling van de werkplaats 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.

- 3.1. Wie zijn er allemaal betrokken bij de werkplaats? En welke rollen hebben deze personen?
- 3.2. Welke nieuwe mensen heb je leren kennen [PW]

Neem een vel papier en noteer uw eigen naam in het midden. De overige deelnemers mag u er ergens omheen schrijven. Werkplaatsleden waar u een sterk gevoel van verbondenheid mee heeft, plaats u dicht bij uw eigen naam. Werkplaatsleden die verder van u afstaan plaatst u verder weg. De volgende vragen gaan verder in op het netwerk dat in beeld hebt gebracht.

- 3.3. Beschrijf de relaties tussen jezelf en de overige werkplaatsleden: wel of geen wederkerigheid, hiërarchie versus gelijkwaardigheid, wel of geen gevoel van veiligheid, wel of geen onderlinge verbondenheid? [GIG- DW].
- 3.4. Welke connecties zijn het meest van invloed (geweest) op jouw eigen ontwikkeling? [DW]
- 3.5. *Kun je iets vertellen over de relaties tussen jezelf en de overige werkplaatsleden tijdens fysieke bijeenkomsten? En over de relaties tijdens de onlinebijeenkomsten?* [BL]
- 3.6. Hoe zou je jouw eigen rol binnen het netwerk typeren (inbrengen van advies/ werkvormen/ feedback, halen van antwoorden en tips bij anderen? [DW]

4. Identiteit van de groep

- 4.1 Ontmoeten de leden van de werkplaats elkaar ook op informele basis buiten de bijeenkomsten? [GIG]
 - 4.1.1 Hoe gaat dat in zijn werk? *Vindt de ontmoeting online of fysiek plaats?* [BL]
 - 4.1.2 Wordt er binnen die informele context ook wel eens over de thematiek van de werkplaats gesproken?
- 4.2 Is de beschreven situatie passend bij jouw wensen of zou je dit graag anders zien? Zo ja, hoe zou je dit graag zien?
- 4.3 Hoe verliep de keuze voor de werkplaatsleden (voor de werkplaats en voor eventuele subgroepen)?
- 4.4 Welke invloed heeft deze manier van groepssamenstelling op: de sfeer in de groep, de samenwerking, de verbondenheid tussen de groepsleden en het leveren van een gelijkwaardige bijdrage?
- 4.5 Worden er wel eens activiteiten georganiseerd ter vergroting van de verbondenheid van de werkplaats? [GIG]
 - 4.5.1 Zo ja, wat voor activiteiten?
 - 4.5.2 *Vinden deze activiteiten fysiek of online plaats?* [BL]
- 4.6 Welk gevoel typeert het beste jouw verbondenheid met de werkplaats? [GIG]
- 4.7 *Op welke wijze beïnvloedt BL de onderlinge verbondenheid en sfeer in deze werkplaats?* [BL]
- 4.8 Geef in 1 kernwoord aan wat de groep het meest typeert.

5. Aanvullende vragen waardecreatie

- 5.1 Terugkijkend op deelname aan de werkplaats, ben je dan anders over dingen gaan denken door deelname aan de werkplaats? Zo ja, kun je dit toelichten? [GHW]
- 5.2 Verwacht je dat je alsnog dingen anders gaat doen naar aanleiding van de bijeenkomsten van de werkplaats? [GHW]

6. Tot slot

- 6.1 *Wat heb je als voordelen ervaren van de toepassing van BL?* [BL]
- 6.2 *Wat heb je als nadelen ervaren van de toepassing van BL?* [BL]

6.3 *Kun je minimaal 1 tip en top beschrijven voor het toepassen van BL in de werkplaats?*
[BL]

Bijlage D. Analysekader voor Kwalitatieve Analyse

Het analysekader is gebaseerd op het DSL-raamwerk (Vrieling-Teunter et al., 2022), het WCI (Wenger et al., 2011) en aangevuld met uit de literatuur gefilterde codes voor BL (Boelens et al., 2017; Kreijns, 2020; Last & Jongen, 2021). Inductieve codes zijn in het analysekader cursief gedrukt.

Dimensies, Waarden en BL		Codes	
Sociale Configuratie			
Praktijkintegratie (PI)	aanpassing materiaal afspraken gebruik materiaal	integratie ontwikkeld materiaal	praktijkervaringen ontwikkeld materiaal
Langetermijnnoriëntatie en doelen (LTOD)	beschrijving doelen	gesprek over doelen	afstemming doel-activiteit
Gedeelde identiteit en gelijke relaties (GIG)	actieve betrokkenheid <i>eigenaarschap</i>	gelijkwaardigheid onderlinge verbondenheid	veiligheid in interacties wederkerige relaties
Waardecreatie			
Directe waarde (DW)	meerwaarde <i>uitwisseling ideeën/ ervaringen</i> erkenning/ herkenning	<i>diepgang en reflectie</i> <i>ondersteuning</i> ervaren verbondenheid	<i>(sociale) interacties</i> plezier
Potentiële waarde (PW)	inspiratie nieuwe contacten	nieuwe kennis/ vaardigheden toegang (nieuwe) producten	vertrouwen eigen professie
Toegepaste waarde (TW)	Ergens mee geëxperimenteerd	<i>inzetten opgedane contacten</i>	transfer naar dagelijkse praktijk/ minor/ stakeholders
Gerealiseerde waarde (GRW)	persoonlijk functioneren	uitbreiding kennis/ middelen/ tijd	
Geherformuleerde waarde (GHW)	andere gedachtegang eigen functioneren	andere perspectieven eigen werkzaamheden	urgentiebesef
Blended Learning			
BL	beleving m.b.t. BL* diversiteit deelnemers** drempel om te spreken** functionaliteiten*** inrichting leeromgeving*** kwaliteit (leer)inhoud*** lichaamstaal**	meerwaarde BL*** <i>nadelen BL</i> overtuigingen*** plaatsgebonden*** <i>planning/ timing</i> realisatie doelen*** relevantie***	sociale interacties** techniek*** <i>tips/ aanbevelingen</i> vaardigheden*** verbondenheid ** vertrouwensrelaties* <i>voordelen BL</i>
Toegevoegde subcodes			
Vorm	fysiek	online	
Ervaring	positief	negatief	

Noot. Codes voor BL zijn onder andere verkregen uit: *Boelens et al., 2017; **Kreijns, 2020 en ***Last & Jongen, 2021