

Sociaal leren van leraren faciliteren aan de hand van het dimensie interview

Citation for published version (APA):

Vrieling, E., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2015). *Sociaal leren van leraren faciliteren aan de hand van het dimensie interview*. Iselinge Hogeschool.

Document status and date:

Published: 16/07/2015

Document Version:

Peer reviewed version

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[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.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

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 Nov. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



Sociaal leren van leraren faciliteren aan de hand van het dimensie interview

Emmy Vrieling, Welten Instituut, Open Universiteit
Eric Besselink en Eline Seinhorst, Iselinge Hogeschool

Belang van sociaal leren

Door ontwikkelingen in het onderwijsveld worden er andere eisen aan leraren en de schoolorganisatie gesteld. Ook de visie op het leraarschap en het opleiden van leraren is de laatste decennia veranderd. De focus ligt steeds minder op het 'trainen' van studenten door het aanbieden van theoretische kennis en methoden, noch op formele bijscholingen van zittende leraren (Cochran-Smith, 2011). Een verschuiving heeft plaatsgevonden naar professionele ontwikkeling van leraren als een levenslang leerproces waarin zowel formele, non-formele als informele activiteiten plaats vinden. Leren vindt grotendeels plaats op de werkplek en is collectief van aard door interactie met collega's. Deelnemen aan professionele communities, informele leernetwerken of formele teams draagt bij aan het stimuleren van de professionele ontwikkeling van docenten (Little, 2003; Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005).

Naar deze sociale aspecten van de professionele ontwikkeling van docenten is al veel onderzoek gedaan vanuit de verschillende invalshoeken van teamleren, communityleren en netwerkleren. Hierbij wordt teamleren gekarakteriseerd door de focus op taken in plaats van kennis, gestructureerd door een formeel schema binnen organisaties (Knapp, 2010). Binnen een community wordt informele kennis gedeeld in lossere structuren buiten de grenzen van de organisatie. De community wordt gekenmerkt door een gezamenlijke identiteit rond een bepaald thema (Wenger, Trayner, & de Laat, 2011). Het netwerkleren perspectief focust op de diversiteit aan sociale relaties tussen docenten en kijkt naar het karakter en de sterkte van deze relaties (Hanraets, Hulsebosch, & de Laat, 2011).

Hoewel de onderwijsliteratuur een duidelijk onderscheid maakt tussen deze drie perspectieven van sociaal leren, laat de dagelijkse praktijk van groepen in scholen zien dat groepen dynamisch zijn en dat hun structuur gedurende hun levensloop kan veranderen, afhankelijk van de behoeften van de groepsleden. In bepaalde situaties of bij bepaalde activiteiten zal een groep meer aspecten tonen van een community; in andere situaties of contexten is een focus op een netwerk of team geschikter om professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren. Wij zien daarom communities, teams en netwerken niet als te onderscheiden structuren, maar als configuraties van sociaal leren, op basis waarvan groepsstructuren kunnen worden beschreven en geanalyseerd. Binnen deze sociale configuraties wordt voortdurend (op)nieuw onderhandeld op zoek naar vormen van legitimatie en realisatie.

Faciliteren van sociaal leren op basis van dimensies

Het voortdurend onderhandelen en bepalen van betekenis in sociale configuraties geeft het leerproces een zekere onvoorspelbaarheid. Alhoewel het leren binnen de sociale configuratie geen vaststaand gegeven is, kan het wel worden gefaciliteerd (Wenger, 1998). Om de ondersteuning van het leren van lerarengroepen zo goed mogelijk vorm te kunnen geven, gingen Vrieling, Van den Beemt, en De Laat (geaccepteerd voor publicatie) in een eerdere studie op zoek naar de dimensies of kernwaarden van sociaal leren, op basis waarvan de diversiteit van een groepsstructuur kan worden beschreven

en geanalyseerd. Op basis van een literatuurstudie over teamleren, communityleren en netwerkleren zijn vier dimensies met daarbinnen 11 indicatoren van sociaal leren gedefinieerd (zie Figuur 1). Deze indicatoren geven geen waardeoordeel over lerarengroepen, maar analyseren de positie van de groep. In principe kan men de indicatoren zien als 'schuifjes' waarmee men zelf de configuratie van het sociale leren kan bepalen en volgen. Kijkend naar de bestaande context en de sociale structuren die men reeds heeft ontwikkeld in de praktijk, kan iedere groep gekarakteriseerd worden op ieder 'schuifje'. Ook kan het zo zijn dat de stand van de 'schuifjes' in de loop van de tijd verandert, passend bij de doelen van de groep zodat de groep 'schuift' op de betreffende dimensie.

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

Figuur 1. Dimensies en indicatoren van sociaal leren

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

Een tweede dimensie van lerarengroepen betreft de mate van gedeeld **domein en waardecreatie** (Figuur 1, dimensie 2). Met gedeeld domein doelen we op het 'wat' binnen de groep: een gezamenlijke onderneming zoals gedeeld en continu besproken door de leden van de groep. Hierbinnen kunnen groepen zich richten op het *uitwisselen* versus het *verbreden* en *verdiepen* van kennis en vaardigheden. Ook kunnen deelnemende teamleden streven naar *individuele* of *gezamenlijke* doelen. Groepen die

meer op elkaar afgestemd raken, bewegen steeds meer in dezelfde richting van gezamenlijke doelbepaling, leidend tot resultaten die door alle teamleden wordt gewaardeerd.

De derde dimensie, **verbondenheid**, kan worden gekarakteriseerd als de samenhang van de groep: een wederzijds commitment dat leraren bindt in een sociale structuur. Binnen de groep kunnen de leden als een verzameling individuen (*kennissen*) werken aan een gezamenlijk doel, maar kan ook sprake zijn van een *gedeelde identiteit*. Soms laten de deelnemers langdurige sociale relaties zien (*sterke verbindingen*) die gekarakteriseerd kunnen worden als dichtbij, frequent, wederkerig en waardevol. De deelnemers ervaren een sterke naar binnen gerichte focus die diepere kennisontwikkeling bevordert. Deze sterke verbindingen kunnen echter een externe, innovatieve focus van de groep in de weg staan. Externe gerichtheid van de groep vereist namelijk *zwakke verbindingen* die kunnen worden beschreven als op afstand, niet frequent en niet wederkerig. Deze bevindingen indiceren het belang voor lerarengroepen om zowel interne als externe connecties na te streven voor professionele ontwikkeling. Een derde indicator binnen deze dimensie betreft de mate waarin de leden van de groep zichzelf zien als min of meer *zakelijke taakuitvoerders* richting een bepaald doel of als *kenniswerkers* innovatie nastreven.

Organisatie, tenslotte, begeeft zich op het terrein van het 'hoe' van de groep: de wijze waarop het leren van de groep wordt georganiseerd. Onderzoek benadrukt het belang van *zelfgestuurd leren* voor succesvolle resultaten (Vrieling, 2012), waarbij de lerende actief zijn eigen leren kan plannen, monitoren, evalueren en bijstellen in een cyclisch proces. Hoewel zelfgestuurd leren meestal vanuit een individueel perspectief wordt belicht, laat Beishuizen (2008) zien dat het ook binnen groepen belangrijk is activiteiten te ontplooiën die zelfgestuurd leren aanmoedigen ter verhoging van de professionele ontwikkeling. Om voldoende kennisopbouw binnen de groep te waarborgen, moet de ontwikkeling van *extern gestuurd* naar *zelfgestuurd* leren geleidelijk plaatsvinden. Een tweede indicator binnen de dimensie organisatie betreft het onderscheid tussen *lokale* en *globale* activiteiten. Lerarengroepen ontwikkelen specifieke, context gebonden (lokale) en meer globale kennis. Beide vormen van kennis zijn van belang voor de ontwikkeling van de groep. Zonder lokale kennis (bijvoorbeeld specifieke vakinhoudelijke kennis binnen een project) kan geen algemene kennis worden ontwikkeld, maar lerarengroepen hebben ook algemene kennis (bijvoorbeeld kennis over succesfactoren van een project) nodig voor succesvolle ervaringen. Een derde indicator op het gebied van de organisatie van de groep betreft het onderscheid in *hiërarchische* en *gelijkwaardige* relaties. Het leren van groepen in een hiërarchische structuur kan spontaan leren in meer informele contexten belemmeren. Kijkend naar de doelen van de groep, is het van belang dat alle leden actief betrokken zijn en zich eigenaar voelen van het leerproces voor een mooi groepsresultaat. Tenslotte zijn interacties essentieel voor het aanmoedigen van leerprocessen in de groep. Bij deze indicator wordt onderscheid gemaakt tussen groepen met *gedeelde of niet gedeelde interactienormen*.

Toetsing van het dimensiekader

Vervolgens is het theoretische dimensiekader in het studiejaar 2013-2014 getoetst aan de praktijk in een casestudie binnen Iselinge Hogeschool waarover in dit jaarboek meer uitgebreid verslag wordt gedaan in het artikel 'Dimensies van sociaal leren in het

paboleernetwerk 'Schrijven Kun Je Leren'. Hierbij is een leernetwerk van 2 pabodocenten, 12 derde- en vierdejaars pabostudenten en 12 leerkrachten primair onderwijs gevolgd vanuit de dimensies met onderliggende indicatoren. De groep kwam maandelijks bij elkaar voor verdere professionalisering op het gebied van het stelonderwijs. Naast deze face to face ontmoetingen werd gecommuniceerd in een online Simulise omgeving.

In deze casestudie werd het groepsproces gevolgd aan de hand van het dimensiekader. Hierbij werd het geanalyseerde beeld tussentijds steeds teruggekoppeld met de groep met aan de groepsleden de vraag of ze zich in het beeld herkenden, wat ze anders ervoeren en welke richting ze op zouden willen 'schuiven' gedurende het studiejaar. Van daaruit werden interventies ontwikkeld om de professionele ontwikkeling van de (aanstaande) leraren in het leernetwerk te faciliteren. Voor de uitwerking van de interventies werd gebruik gemaakt van de 'Toolkit Netwerkleren' (Wenger et al., 2011). De onderzoeksbevindingen lieten zien dat de analyse van een leernetwerk op dimensies en indicatoren leidt tot een voor de groep herkenbaar beeld van de sociale ruimte en dat het voor de groep mogelijk is, op basis van interventies, te 'schuiven' in de gewenste dimensierichting.

Ondanks deze positieve bevindingen gaven de deelnemers aan behoefte te hebben aan een verdere concretisering van de dimensies in een instrument om het sociaal leren nog beter te kunnen faciliteren. Als onderzoeksdoel van deze studie hebben we ons vanuit die probleemstelling gericht op het ontwikkelen en valideren van een praktijkinstrument waarmee deelnemers aan leernetwerken de door hen ervaren kwaliteit en effectiviteit van het netwerk kunnen beschrijven en waar nodig aanpassen. Besproken wordt hoe we in het studiejaar 2014/2015, aan de hand van dimensies van sociaal leren, een interview leidraad hebben ontwikkeld en toegepast in de praktijk van enkele netwerken binnen Iselinge Hogeschool.

Netwerkleren binnen Iselinge: een procesbeschrijving

Het uitgangspunt van het netwerkleren binnen Iselinge hogeschool bleef dat leerkrachten, studenten, docenten en onderzoekers gelijkwaardig in een leernetwerk zouden werken aan voor hen betekenisvolle activiteiten om door hen gezamenlijk ondervonden knelpunten in de praktijk van het onderwijs te verbeteren. De ervaringen binnen het leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren' hadden het nodige opgeleverd: vanuit het perspectief van de student werd een leeromgeving beschikbaar gesteld waarin zij met leerkrachten uit de opleidingsschool, met docenten en met onderzoekers gericht konden bijdragen aan een gezamenlijke ontwerp- en onderzoeks-agenda. Hun minorwerkstuk of afstudeerwerkstuk kreeg een 'functie' binnen het leernetwerk. Zij sparden over hun inzet met collega's en ervoeren dat het werken aan een werkstuk geen eenzaam avontuur hoefde te zijn. Leerkrachten werkten concreet aan het verbeteren van de schrijfpraktijk in de school: ze waren actief met het ontwerpen van materialen en werkwijzen, met het implementeren ervan en met het onderzoek naar de effectiviteit van de implementatie. Docenten en onderzoekers droegen op eigen wijze bij aan het tot bloei komen van een mooi netwerk en het ontwikkelen van de opbrengsten. De inspanningen van het leernetwerk leidden tot het handboek 'Schrijven kun je leren', ondersteund door een mooie digitale omgeving.

Dankzij een toekenning van een subsidie in het kader van de regeling Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen en Scholen werd het mogelijk om meer leernetwerken in te richten. De subsidie was gericht op het creëren van een effectieve en ambitieuze samenwerking tussen scholen, besturen en de lerarenopleiding en met name op de versterking van de algemene samenwerking en het realiseren van een samenwerking op een aantal centrale thema's. Dat betekende dat het leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren' een doorstart kon maken en dat er nieuwe leernetwerken werden ingericht.

Na de toekenning van de subsidie, was de eerste zorg de inrichting van de verschillende leernetwerken. Omdat de subsidie op een 'onlogisch' moment in het cursusjaar werd toegekend, was het een puzzel om studenten (die al geplaatst waren op hun werkplek- en lio-stage en het thema voor hun werkstuk al vast hadden staan) te verbinden met de verschillende leernetwerken. Een ander aandachtspunt was om de goede afvaardigingen van leerkrachten rond te krijgen: opleidingsscholen hadden weliswaar de aanvraag voor de subsidie ondersteund, maar niet altijd was al duidelijk wie uit het team in de verschillende leernetwerken zou participeren. Vanaf september 2014 gingen de netwerken van start.

In 2014-2015 waren de volgende leernetwerken actief:

1. Omgaan met verschillen	Basisschool de Bosmark Dinxperlo Basisschool 't Montferland 's-Heerenberg
2. Opbrengstgericht werken en leesonderwijs	Antoniuschool Vragender
3. Opbrengstgericht werken in schrijfonderwijs	Basisschool 't Montferland 's -Heerenberg Basisschool de Schakel Eibergen Basisschool de Regenboog Eibergen Basisschool Op Koers Varsseveld
4. Ouderbetrokkenheid	Basisschool de Vordering Vorden
5. Voorkomen, signaleren en bestrijden van pesten	Basisschool de Dobbelsteen Ulft

Het startschot voor alle groepen werd gelost in september tijdens een centrale openingsdag. Op die dag werd van alle groepen verwacht een plan op hoofdlijnen te schetsen voor de drie komende jaren én een verbijzondering daarvan voor het eerste jaar. De maanden oktober en november werden in de groepen vooral besteed om te komen tot een helder deelprojectplan. Uitgangspunten hierbij waren dat de activiteiten moesten bijdragen aan een rijkere en gevarieerde leeromgeving van studenten (duurzame versterking van het opleidingscurriculum) en dat de activiteiten bijdroegen

aan een kwaliteitsverbetering binnen de scholen. De deelprojectplannen werden besproken met de beoordelingscommissie die door de stuurgroep Opleiden in School was ingesteld, en in een aantal gevallen bijgesteld. Er ontstond daarna een ritme van een maandelijks werkdag, waarop de groepen soms centraal, soms op eigen gekozen locatie bijeen kwamen. De rolverdeling (voorzitter, secretaris, beheerder GoogleDrive-omgeving) was in de groepen vastgelegd. Regelmatig werd tijdens centrale bijeenkomsten en op veldcontactdagen de voortgang binnen de groepen teruggekoppeld naar de andere leernetwerken en belangstellenden uit het veld. De werkdagen hadden een 'levendig' karakter: de dagen boden een afwisseling tussen terugblikken op de voorbije periode (wat is er in de scholen gebeurd, wat is er uitgeprobeerd? Hoe ver staan de studenten met hun werkstuk?), presentaties (van bestudeerde bronnen), ontwerpen en bekijken van materialen, intervisie en studie. Vanuit de onderzoeker werden de dimensiebevindingen per leernetwerk en netwerkoverstijgend teruggekoppeld met de trekkers van alle netwerken zodat we van elkaar konden leren.

In het leernetwerk staan concrete problemen uit de onderwijspraktijk centraal. In de groep 'opbrengstgericht werken met lezen' werd de uitdaging aangegaan ouders actiever te betrekken bij het enthousiasmeren van leerlingen voor het lezen. In de groep 'Schrijven Kun je Leren/opbrengstgericht werken met schrijfonderwijs' werden tools en instrumenten ontwikkeld waarmee leerkrachten hun instructies konden verbeteren in het leren schrijven van verhalen. Ook werd geprobeerd leerlingen handvatten te geven om meer zelfgestuurd te kunnen schrijven en de motivatie te bevorderen. In het leernetwerk 'ouderbetrokkenheid' werd gewerkt aan een instrument voor het vaststellen van de beginsituatie, behoeften en kansen op het gebied van ouderbetrokkenheid op de basisschool. Het leernetwerk 'pesten' bracht in beeld op welke manier pesten op scholen kon worden voorkomen én hoe hier –als het zich toch voordoet- tegen moet worden opgetreden. In het leernetwerk 'omgaan met verschillen' lag het accent op het ontwikkelen van een onderzoekend-leren-didactiek binnen de zaakvakken.

Van dimensies en indicatoren naar een interview leidraad

De operationalisering en validering van het dimensieraamwerk richting een praktijkinstrument omvatte de volgende stappen:

- De indicatoren uit het dimensieraamwerk werden vertaald naar de praktijk op basis van observaties van bijeenkomsten van het leernetwerk stellen in studiejaar 2013/2014 en de 5 beschreven leernetwerken in studiejaar 2014/2015;
- Deze observaties waren richtinggevend voor een leidraad voor retrospectieve interviews over de dynamiek en ontwikkeling van het leernetwerk. Aan de orde kwamen onderwerpen zoals: leerdoelen, activiteiten, deelnemers en ontwikkeling van het leernetwerk;
- De interviews werden in studiejaar 2013/2014 gehouden met 2 pabodocenten, 2 leerkrachten en 2 pabostudenten van het leernetwerk stellen (juni 2014);
- Op basis van deze beschrijving, gecombineerd met analyses van audiobestanden van 8 bijeenkomsten van de 5 leernetwerken in het lopende studiejaar (2014/2015) werd de leidraad bijgesteld en opnieuw afgenomen bij 5 studenten van deze 5 netwerken (mei 2015);
- Om de validering te verbreden naar een andere setting, is de leidraad ook afgenomen bij 5 trekkers van 5 verschillende netwerken in het primair

onderwijs. In de vorm van peer debriefing zijn de resultaten teruggekoppeld met de totale groep van trekkers, leidend tot een overzicht van belemmerende en bevorderende factoren ten aanzien van het groepsproces vanuit dimensie perspectief.

Resultaten

De hierboven beschreven stappen resulteerden in parallelle processen van enerzijds vertaling van indicatoren naar een in de praktijk bruikbaar instrument en anderzijds observaties van de dynamiek van leernetwerken op basis van het dimensieraamwerk. In beide processen zijn op een iteratieve manier de resultaten besproken met de deelnemende leernetwerken. Dit heeft geleid tot een interviewleidraad zoals weergegeven in Bijlage 1. Bij de vraagstelling in de leidraad staat steeds tussen haakjes weergegeven welke dimensie en bijbehorende indicatoren van toepassing zijn.

De resultaten van de retrospectieve interviews en de terugkoppeling in verschillende fasen van het proces hebben laten zien dat het dimensieraamwerk goed bruikbaar is om de ontwikkeling en kwaliteit van het leerproces in kaart te brengen vanuit de beoogde doelen van de netwerkleden. Ter illustratie schetsen we onze bevindingen bij het leernetwerk stellen. Voor alle dimensies brengen we de situatie in het beeld zoals herleid vanuit de analyses van de interviews. Hierbij lag de nadruk op het studentperspectief.

Praktijk

De doelen voor de korte en lange termijn zijn helder voor de betrokkenen. Dit studiejaar wil men de leerlijn 'verhalen schrijven' afronden. In het komende studiejaar werkt men verder aan de onderwerpen 'feedback geven' en 'het schrijven van argumentatieve teksten'. Als een paraplu boven dit alles hangt het thema 'taalatelier': een organisatievorm waarbij leerlingen zelfgestuurd teksten schrijven, hierop reflecteren met de leerkracht en medeleerlingen, en begeleiding en instructie van de leerkracht ontvangen. Alle activiteiten in de groep zijn gericht op het werken aan deze thema's. Naast de integratie van de activiteiten in het basisonderwijs, is de integratie van de activiteiten in het pabocurriculum een van de overkoepelende doelen van het netwerk. Aan het laatste aspect lijkt minder aandacht te zijn besteed.

Domein en Waardecreatie

De gekozen thema's van het leernetwerk stellen zijn bij de start van het studiejaar bepaald op basis van een brainstormronde met alle betrokkenen. Ook de studenten hebben bij de start en tussentijds gepresenteerd wat ze wilden onderzoeken en ontwerpen en wat de stand van zaken was met betrekking tot hun werkstuk. Alle ontwikkelde materialen zijn steeds in de groepen op de opleidingsscholen uitgeprobeerd en vervolgens aangepast.

Waar de studenten in het vorige studiejaar nog vaak moesten zoeken naar aansluiting bij het centrale thema van de groep, is het studiejaar gelukt deze aansluiting op een veel natuurlijker wijze te laten verlopen. De gekozen onderzoeksvragen sluiten ook beter aan bij de gekozen thema's van de groep. Zo namen twee studenten de ontwikkelde materialen bij de leerlijn 'verhalen' als aanknopingspunt om onderzoek te doen naar het effect ervan.

Deelname aan het leernetwerk geeft de studenten houvast en ook wel een stok achter de deur waardoor je meer tempo kunt maken. Ook al verschillen de onderzoeksvragen, er wordt veel besproken en de studenten zijn minder op een eilandje bezig. Daarnaast maken studenten een werkstuk dat voortbouwt op eerdere uitkomsten van het leernetwerk zodat het geen herhaling van bestaande afstudeeronderzoeken wordt. Er zijn competenties ontwikkeld die anders niet ontwikkeld zouden zijn op het vlak van het samenwerken met collega's. De studenten voelen zich nu zekerder voor wat betreft deze competentie, ook in andere samenwerkingsituaties in bijvoorbeeld hun opleidingsschool (transfer).

Er is aandacht voor de ontwikkeling van een kwalitatief hoogwaardig product dat kan ontstaan door de aanwezigheid van veel expertise en een onderzoekende houding. Ook de studenten hebben, naast de groepsbijeenkomsten, in eigen tijd verder gewerkt aan het groepsproduct: 'Je doet het samen. Je wilt ook een goede indruk achterlaten. Samen zijn we sterk' (zie ook de dimensie 'verbondenheid'). Daarbij was voor alle groepsleden helder dat de studenten niet overvraagd mochten worden i.v.m. de prioritering die zij moesten geven aan hun afstudeerwerkstuk en andere werkzaamheden.

Verbondenheid

De studenten hechten veel waarde aan deelname aan het leernetwerk voor de ontwikkeling van hun afstudeerwerkstuk. Vanuit het thema is er sprake van verbondenheid. Hierdoor ontwikkelen de deelnemers zich steeds meer van taakuitvoerders tot kenniswerkers. Voor de studenten ligt dit wat genuanceerder aangezien zij aan het einde van het studiejaar natuurlijk wel hun taken gereed moeten hebben. Doordat je samen met anderen een product ontwerpt, dragen allen ook een steentje bij aan het afstudeerwerkstuk. Op die manier zijn ook de leerkrachten van de stageschool van het begin af aan betrokken bij de afstudeeropdracht. Ondanks de grootte van de groep zijn de verbindingen binnen de groep sterk en daarnaast zijn er veel contacten met externe deskundigen (vooral via de docentvoorzitter).

Organisatie

Ondanks het feit dat studenten vanuit de koppeling aan een bepaalde opleidingsschool *verplicht* zijn aan het netwerk deel te nemen, voelt de deelname als *vrijwillig*.

De bijeenkomsten werden door de docenten aangestuurd. Vanuit de perceptie van de studenten was dit een logische gang van zaken en was er geen behoefte aan meer sturing door hen zelf. Zij werden daar ook niet toe aangespoord.

Tijdens de bijeenkomsten werd er gezamenlijk overlegd waarbij iedereen inspraak had en feedback kon geven. Er was geen gevoel van hiërarchie. In subgroepen werd er zelfgestuurd gewerkt aan de thema's 'verhalen schrijven' en 'feedback'. Er werden kaarten, voorbeeldteksten, instructiefilmpjes en feedbackinstrumenten ontwikkeld voor het primair onderwijs. De leerkrachten en studenten voerden de opdrachten uit in de basisschool en de ervaringen werden ingebracht bij de betrokken docenten. Alle deelnemers leverden een volwaardige inbreng.

In de begeleiding van de studenten gaven de docenten aanvullende suggesties voor literatuur, bewaakten het proces, gaven feedback en beoordeelden het studentenwerk. Dit gebeurde zowel face to face als in de digitale omgeving. Er was ook sprake van

peerfeedback, maar dan was het werk eerst door de docenten bekeken. Studenten geven aan dat ze onderling elkaar wel verder helpen, maar niet echt peerfeedback geven. Dat krijgen ze liever van de docent zelf aangezien die ook de beoordelaar is.

Stand van de schuifjes

Samenvattend bleek uit het interview, maar ook uit de tussentijdse terugkoppelingen met de groep dat de stand van het schuifje op de dimensie 'domein en waardecreatie' zeer positief was en daarmee als bevorderende factor voor het groepsproces kan worden beschouwd. Er was veel aandacht voor de ontwikkeling van een kwalitatief hoogwaardig product met mogelijkheden voor feedback, inbedding van expertise (ook van buiten het netwerk) en het toewerken naar mooie opbrengsten waaronder een boek.

Als belemmerende factor werd de aandacht voor de verbondenheid van de groep benoemd. Door het gesprek hierover aan te gaan werd de verbondenheid in de loop van het jaar vergroot door meer aandacht voor informele activiteiten zoals energizers aan het begin van de bijeenkomsten.

Discussie

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

Gebleken is dat de leidraad bruikbaar is voor het in kaart brengen van de sociale configuratie van het netwerk. Ook kan, op basis van het beeld, het gesprek in de groep tot stand komen, mogelijk leidend tot het stellen van toekomstige doelen. Met andere woorden: om lerarengroepen adequaat te kunnen ondersteunen op het sociale leerproces, kan door afname van de interviews per groep worden bekeken hoe de deelnemers zich ontwikkelen vanuit de dimensies die binnen groepen te onderscheiden zijn. Van daaruit kunnen interventies worden ontwikkeld om de professionele ontwikkeling van leraren in groepen te stimuleren. Door het instrument met regelmaat in te zetten kan de groep als het ware een assessment uitvoeren richting huidige en gewenste stand van zaken en zich blijven ontwikkelen (van foto naar film).

Een nadeel van de afname en analyse van een kwalitatief instrument als de interview leidraad betreft de benodigde tijd en expertise. Om naast een kwalitatief instrument ook te kunnen beschikken over een kwantitatief instrument, zijn we voornemens in het nieuwe studiejaar het dimensieraamwerk verder te operationaliseren tot een gevalideerde (online) vragenlijst. Op die manier kunnen we lerarengroepen nog beter faciliteren bij het vormgeven van het groepsproces en kunnen deelnemers ook steeds meer zelfgestuurd met hun eigen groepsproces aan de slag.

Van grote waarde voor studenten was het werken aan de competentie 'samenwerking met collega's'. In de meeste pabocurricula is hiervoor weinig aandacht, maar door het aangaan van samenwerkingsrelaties tussen docenten, leerkrachten en studenten in de vorm van netwerken worden reële mogelijkheden geboden aan deze competentie te werken. Een mooie stap voorwaarts.

Twee punten van aandacht ten aanzien van de studentbegeleiding betreffen het oefenen van peerfeedback en het verplaatsen van de sturing naar de studenten. Bij het begeleiden van studenten in zelfsturende teams wordt vaak vergeten dat studenten belangrijke metacognitieve vaardigheden echt in moeten oefenen (emulatie). Het leernetwerk biedt daartoe mooie kansen. Voor een toelichting verwijzen we naar een ander artikel in dit jaarboek getiteld 'Professionaliseren van lerarenopleiders: Modelleren kun je leren'.

Afrondend werd over de 5 leernetwerken heen duidelijk dat groepen zich steeds meer naar buiten richtten. Men ging meer op zoek naar experts binnen en buiten de eigen school, maar er werden ook conferenties bezocht. Deze ontwikkeling leidde vervolgens ook tot een behoefte aan nieuwe rollen. Waar de rollen zich eerst beperkten tot die van voorzitter, agenda maken en notuleren, werd nu gesproken over het belang van de coördinator (het aansturen), de creator (het afronden), maar zeker ook de innovator (het vernieuwen). En dit zal op zijn beurt in de toekomst weer leiden tot verdere verdieping van het groepsproces en groepsproduct.

Literatuur

- Beishuizen, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193.
- Cochran-Smith, M. (2011). Does learning to teach ever end? *Kappa Delta Pi Record*, 47, 22-24.
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & De Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99
- Hammerness, K., L. Darling-Hammond, & J. Bransford (with D. Berliner, M. Cochran-Smith, M. McDonald, and K. Zeichner) (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, and J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285-299.
- Little, J.W. 2003. Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record* 105, 6, 913-945.
- Vrieling, E. (2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Doctoral dissertation, Open University of the Netherlands.
- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (accepted). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Vrieling, E., De Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk. *OnderwijsInnovatie*, 17(1), 17-24.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Telling stories about the value of communities and networks: A toolkit*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Bijlage 1. Interviewleidraad 'Opbrengsten van leernetwerken in kaart brengen'

Materialen: opnameapparatuur audiobestand, post its, groot vel papier per geïnterviewde of white board, fotocamera, stift

Tijdsduur: 60-75 minuten

Kennismaken, wijzen op audio-opname en anonimiteit

1. Inleidende vragen

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

2. Netwerkagenda

Biografische benadering

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

Interviewer:

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

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

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

- 2.2.1 Wie waren er bij dit onderwerp betrokken? [*organisatie*]
- 2.2.2 Beschrijf zo concreet mogelijk een uitgevoerde activiteit binnen een bijeenkomst. Wat voor activiteiten en werkvormen vinden plaats? [*praktijk/organisatie*]
- 2.2.3 Op welke manier hangen de activiteiten met elkaar samen? (Is er een duidelijk verband tussen de activiteiten) [*praktijk: geïntegreerde versus niet geïntegreerde activiteiten*]

- 2.2.4 Op welke manier wordt de uitvoering van activiteiten bepaald? Door het netwerk zelf of door anderen? Hoe gaat dat dan? [*organisatie: extern versus zelfsturing*]
- 2.2.5 Op welke manier is volgens u overeenstemming bereikt over de uitwerking van de concrete opbrengsten van het netwerk? [*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*]?
- 2.2.6 Hoeveel tijd en energie heeft u geïnvesteerd in dit thema? Was dat voldoende naar uw mening om tot verdieping te komen? Hoe wordt dat zichtbaar in de ontwikkelde producten of ideeën [*domein en waardecreatie: verbreding/verdieping*]
- 2.2.7 Heeft volgens u iedereen een even grote bijdrage geleverd bij de ontwikkeling van een gemeenschappelijk product? Zo niet, waren er bepaalde mensen die het trokken? [*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen - hiërarchie*]?
- 2.2.8 Op welke manier worden producten of ideeën gedeeld? En met wie? [*domein en waardecreatie: uitwisseling*]
- 2.2.9 Welke opbrengst (kennis en/of producten) heeft het werken met het thema opgeleverd voor uw eigen praktijk? [*domein en waardecreatie*]
- 2.2.10 Op welke manier zijn de praktijkervaringen besproken binnen het netwerk? [*praktijk: geïntegreerde – niet geïntegreerde activiteiten*]
- 2.2.11 Doorvragen op de perceptie van de rol van feedback binnen het netwerk. Bijvoorbeeld: Is feedback een terugkerend onderdeel in bijeenkomsten? Op welke manier wordt feedback gevraagd en gegeven? Hoe belangrijk vindt u feedback?) [*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*]
- 2.2.12 Doorvragen op mate van kennisdeling binnen het netwerk. Bijvoorbeeld: hoeveel tijd investeert u in het netwerk buiten de bijeenkomsten om? Waar bestaan die activiteiten dan uit? Op welke wijze wordt gebruik gemaakt van een digitale leeromgeving? Vindt u het belangrijk dat er een digitale leeromgeving is? [*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*]
- 2.2.13 Hebt u het in uw netwerk over problemen specifiek voor uw school/netwerk, of over grotere thema's (zoals kwaliteit van het onderwijs in Nederland, hoe creëer je belangstelling voor bèta-onderwijs, etc.)? [*organisatie: lokaal versus globaal*]

3. Samenstelling netwerk

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

Interviewer:

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

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

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

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

4. Identiteit van de groep

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

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

Einde interview. NB foto maken van tijdlijn en relaties.