

Dimensies en indicatoren van sociaal leren in een pabo leernetwerk

Citation for published version (APA):

Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2014). *Dimensies en indicatoren van sociaal leren in een pabo leernetwerk*. Paper presented at Onderwijs Research Dagen, Groningen, Netherlands.

Document status and date:

Published: 22/12/2014

Document Version:

Peer reviewed version

Document license:

CC BY-NC-ND

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: 04 Jul. 2022

Open Universiteit
www.ou.nl



Dimensies van sociaal leren in een pabo leernetwerk

ORD paper, juni 2014

Emmy Vrieling, Antoine van den Beemt, Maarten de Laat
Open Universiteit (Welten-instituut)

Samenvatting

De laatste decennia is er steeds meer aandacht voor het samenwerken van (aanstaande) leraren in groepen als een stimulans voor hun professionele ontwikkeling. Aan de hand van een theoretisch kader met 4 dimensies en 11 indicatoren van sociaal leren is de sociale configuratie van een leernetwerk van pabodocenten, pabostudenten en leerkrachten primair onderwijs in kaart gebracht. Op basis van deze analyse is bekeken op welke wijze het sociaal leren van de groep kan worden gefaciliteerd, passend bij de doelen van de groep. Hierbij is met name onderzocht welke sociale configuratie van de groep ondersteunend kan zijn voor het optimaliseren van de rol van de student in een leernetwerk van experts.

Kernwoorden: sociaal leren, leernetwerken, professionele ontwikkeling, lerarenopleiding

Introductie

Van oudsher werken en leren de meeste leraren individueel, in hun eigen klas (Doppenberg et al., 2012). Bovendien is de voorbereiding van aanstaande leraren op hun rol als collega binnen de school meestal onvoldoende uitgewerkt in curricula van lerarenopleidingen (Dobber, 2011) waardoor de bestaande situatie gehandhaafd blijft. Deze geïsoleerde positie kan de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren echter in de weg staan (Lieberman & Pointer-Mace, 2010). In reactie op dit knelpunt komt er vanuit onderwijsbeleid, onderwijswetenschap en de onderwijspraktijk steeds meer aandacht voor het belang van sociaal leren van leraren als stimulans voor hun professionele ontwikkeling. Sociaal leren in lerarengroepen kan worden gedefinieerd als het uitvoeren van (een serie) leeractiviteiten door leraren in samenwerking met collega's, resulterend in een verandering op het gebied van cognitie en/of gedrag op het individuele en/of groepsniveau (Doppenberg, Bakx, & Den Brok, 2012).

Leraren kunnen hun expertise dus bundelen in lerarengroepen waardoor de mogelijkheden tot verdere professionele ontwikkeling min of meer zelfgestuurd uit kunnen worden gebreid (Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2010). Professionalisering van leraren in dergelijke leernetwerken is het meest kansrijk als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vak inhoud, de vakdidactiek en het leerproces (Kessels, 2012). Het zelf actief analyseren van problemen en construeren van oplossingen, gerelateerd aan de lespraktijk, versterkt de ontwikkeling van bekwaamheid bij leraren. Naarmate collega's vaker samen leren in leernetwerken, waarbij ze een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema's, inhoud, opzet en methodieken, is de opbrengst groter. Belangrijk kenmerk van deze werkwijze is dat er niet geprofessionaliseerd wordt volgens een formeel professionaliseringstraject, maar juist gezocht wordt naar informele ontmoetingen, waar ruimte is om in een 'werkplaats' ideeën te delen, te ontwikkelen en te evalueren (Wenger, Trayner, & De Laat, 2011).

Dimensies van sociaal leren

Om de ondersteuning van het leren in leernetwerken zo goed mogelijk vorm te kunnen geven, is al veel onderzoek gedaan naar sociaal leren vanuit de drie 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 netwerken 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 de drie perspectieven van teamleren, community leren en netwerken binnen sociaal leren, laat de dagelijkse praktijk in scholen zien dat groepen dynamisch zijn en dat hun structuur gedurende de levensloop kan veranderen, afhankelijk van de behoeften van de groepsleden (Doornbos & De Laat, 2012). Het leren binnen deze groepen verandert dus door voortdurende onderhandeling. Wij zien daarom het leren binnen lerengroepen niet als te onderscheiden vaststaande perspectieven, maar gaan op zoek naar de dimensies of kernwaarden van sociaal leren, op basis waarvan de diversiteit van de sociale ruimte van een groep kan worden beschreven en geanalyseerd.

De sociale configuratie van een dergelijk leernetwerk kan weer worden gegeven aan de hand van een raamwerk van vier dimensies (of kernwaarden) en elf onderliggende indicatoren van sociaal leren zoals in een eerdere reviewstudie onderzocht door Vrieling, Van den Beemt en De Laat (Under review, zie Figuur 1). Op basis van dit raamwerk kan de diversiteit van de groepsstructuur van een leernetwerk van (aanstaande) leraren in kaart worden gebracht. Het ontstane beeld geeft geen waardeoordeel over lerengroepen, maar beschrijft de positie van de groep. De indicatoren kunnen worden gezien als 'schuifjes' waarmee men zelf de configuratie van het sociaal 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, als gevolg van het voortdurend onderhandelen over legitimatie en realisatie, de stand van de 'schuifjes' in de loop van de tijd verandert, passend bij de doelen van de groep.

| |
|--|
| <i>1. Praktijk</i> |
| <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? |
| <i>2. Domein en waardecreatie</i> |
| <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? |
| <i>3. Verbondenheid</i> |
| <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? |
| <i>4. Organisatie:</i> |
| <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

Praktijk

Een eerste dimensie die wordt 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.

Domein en waardecreatie

Een tweede dimensie van lerarengroepen betreft de mate van gedeeld **domein en waardecreatie** (Figuur 1, dimensie 2). Met gedeeld domein wordt het 'wat' binnen de groep bedoeld: 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/verdiepen* van kennis en vaardigheden.

Deelnemende teamleden kunnen streven naar *individuele of gezamenlijke* doelen. Groepen die meer op elkaar afgestemd raken, bewegen steeds meer in de richting van gezamenlijke doelbepaling, leidend tot resultaten die door alle teamleden wordt gewaardeerd.

Verbondenheid

De derde dimensie, **verbondenheid** (Figuur 1, dimensie 3), kan worden gekarakteriseerd als de samenhang van de groep: een wederzijds commitment dat leraren bindt in een sociale entiteit. 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 deelnemers van een leernetwerk 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. Het is dus voor lerarengroepen belangrijk 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* die een bepaald doel nastreven of als *kenniswerkers* die gericht zijn op het bereiken van langere termijn doelen.

Organisatie

Organisatie (Figuur 1, dimensie 4), tenslotte, begeeft zich op het terrein van het 'hoe' van de groep: de wijze waarop het leren van de groep wordt georganiseerd. Aangezien zelfgestuurd leren van de leden van de groep vraagt om voldoende metacognitieve (sturen van je cognitie) vaardigheden, moet de ontwikkeling van *extern gestuurd* naar *zelfgestuurd* leren geleidelijk plaatsvinden.

Een tweede indicator binnen de dimensie organisatie betreft het onderscheid tussen de uitvoering van *lokale* en *globale* activiteiten. Alhoewel lerarengroepen meestal vooral gericht zijn op *lokale*,

context gebonden activiteiten, is het waardevol daarnaast ook een meer *globale* oriëntatie te ontwikkelen.

Een derde indicator op het gebied van de organisatie van de sociale groep betreft het onderscheid in *hiërarchische* of *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.

De finale indicator betreffende de organisatie van de groep betreft het wel of niet tentoonspreiden van gedeelde *interactienormen*. Interacties zijn essentieel voor het aanmoedigen van leerprocessen in de groep. Daarbij moeten groepsleden een balans zoeken tussen te behalen individuele doelen en het werken aan groepsdoelen.

Faciliteren van netwerklernen

De focus van de in dit paper beschreven studie ligt op het faciliteren van de professionele ontwikkeling van leraren in groepen. Binnen deze groepen wordt voortdurend (op)nieuw onderhandeld op zoek naar vormen van legitimatie en realisatie. Het voortdurend onderhandelen en bepalen van betekenis geeft het leerproces een zekere onvoorspelbaarheid. Hoewel het leren in lerarengroepen geen vaststaand gegeven is, kan het echter wel worden gefaciliteerd (Wenger, 1998). Volgens Buchel en Raub (2002) is het faciliteren van leernetwerken zelfs voorwaardelijk om tot leren te komen.

Om een dergelijke facilitering mogelijk te maken wilden we op de eerste plaats onderzoeken of en op welke manier de vanuit de theorie herleide dimensies en indicatoren zichtbaar waren in lerarengroepen. Hiervoor vonden we een rijke casus binnen een pabo leernetwerk zoals beschreven in de methodesectie. De bijbehorende onderzoeksvraag luidde: Op welke wijze krijgen de dimensies van sociaal leren vorm in een blended leernetwerk van pabostudenten, pabodocenten en leerkrachten primair onderwijs?

Optimaliseren van de studentrol

Ook pabostudenten geven vanaf het derde studiejaar aan dat ze behoefte hebben aan meer samenwerking met medestudenten en mogelijkheden voor feedback (Vrieling, 2012). Vanaf studiejaar 3 worden de studenten namelijk steeds meer geacht vanuit opleidingsscholen zelfgestuurd te werken bij het uitwerken van bijvoorbeeld school ontwikkelthema's, actieonderzoeken en afstudeerwerkstukken. Binnen de opleiding zijn de studenten dan minder in beeld. Het zelfgestuurd kunnen toepassen van eerder aangeleerde vaardigheden, zoals onderzoekvaardigheden, is echter niet eenvoudig. In leernetwerken kunnen extra mogelijkheden worden geboden voor het modelleren van dergelijke vaardigheden dat ten goede kan komen aan de kennisbasis van de pabostudenten (Vrieling, 2012). De tweede onderzoeksvraag luidde dan ook: welke sociale configuratie ondersteunt de studentrol in een blended leernetwerk van experts (leden met meer ervaring en opleiding)?

Methode

Respondenten en procedure

In het studiejaar 2013-2014 is de sociale configuratie van een pabo leernetwerk bestaande uit 2 pabodocenten, 12 derde- en vierdejaars pabostudenten (regulier en academisch) en 10 leerkrachten primair onderwijs van 10 scholen in de vorm van een casestudy 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.

Dataverzameling en analyse

Teneinde een zo compleet mogelijk beeld te verkrijgen van de sociaal leerprocessen in het leernetwerk is gebruik gemaakt van diverse databronnen die aan de hand van triangulatie zijn geanalyseerd. Voor de dataverzameling werden 6 bijeenkomsten van de groep gefilmd, vulden de studenten aan het einde van 4 sessies 3 reflectievragen (Engin, 2013) in (Wat is voor jou de meest waardevolle leeropbrengst van deze bijeenkomst? Welk onderdeel van deze bijeenkomst vond je top en waarom? Welke onderdeel van deze bijeenkomst zou je graag anders zien en waarom?) en werden retrospectieve interviews afgenomen aan het einde van het studiejaar met 2 studenten, 2 docenten en 2 leerkrachten. Tevens werd de Simulise omgeving gevolgd. Alle databronnen werden door 2 onderzoekers onafhankelijk van elkaar geanalyseerd op de wijze waarop de dimensies en indicatoren van sociaal leren in de groep zichtbaar waren, leidend tot een eerste operationalisering.

Van daaruit zijn interventies ontwikkeld om de professionele ontwikkeling van de deelnemers aan het leernetwerk te faciliteren. Hierbij werd het geanalyseerde beeld teruggekoppeld met de groep en werd aan de groepsleden gevraagd of ze zich in het beeld herkenden, wat ze anders ervoeren en welke richting ze op zouden willen 'schuiven' gedurende het studiejaar. Voor de uitwerking van de interventies werd gebruik gemaakt van de 'Toolkit Netwerklernen' (Wenger et al., 2011).

Dimensies van sociaal leren in een pabo leernetwerk

In antwoord op onderzoeksvraag 1 wordt hieronder, op basis van de analyse van de data op gesignaleerde patronen op het gebied van dimensies en indicatoren, de sociale configuratie van de groep per dimensie beschreven, steeds geïllustreerd met een quote vanuit de dataset. Op het moment van schrijven van dit paper moeten de laatste bijeenkomst van het leernetwerk en de retrospectieve interviews nog plaatsvinden.

Praktijk

De intentie van de activiteiten van het leernetwerk betrof de uitvoering van geïntegreerde activiteiten. Er werden geen ad hoc problemen besproken, maar er werd gezocht naar structurele oplossingen voor een probleem, in dit geval kwaliteitsverbetering van het stelonderwijs. In de praktijk werden er echter geen afspraken gemaakt over de wijze waarop de deelnemers in de eigen lespraktijk aan het werk moesten gaan en werden praktijkbevindingen sporadisch teruggekoppeld tijdens de bijeenkomsten.

Leerkracht: 'Ik vind het altijd fijn als de bijeenkomsten heel praktisch zijn. Vorige keer hadden we bijvoorbeeld een filmpje gemaakt en dat is gewoon heel erg fijn. Ik heb dat samen met de studenten van onze school ook gedaan en leer dan ook heel veel van de studenten.'

De intentie van het leernetwerk betrof het samen leren rondom de thematiek stellen. Binnen de hogeschool stond de thematiek al langer op de (onderzoek)agenda en was sprake van een meer permanente leerhouding. De leerkrachten participeerden gedurende een of twee studiejaar, dus hun focus was divers. Bij de studenten was vooral sprake van een tijdelijke gerichtheid op stelonderwijs, passend bij hun uit te werken taken als school ontwikkelthema en afstudeerwerkstuk.

Student: 'Ik vind het vooral belangrijk dat ik mijn eigen ideeën kan uitwisselen en daar feedback op krijg. Ik heb bruikbare tips gekregen voor mijn school ontwikkelthema.'

Domein en waardecreatie

Het doel van het leernetwerk stellen betrof de kwaliteitsverbetering van het stelonderwijs. Tijdens de uitwerking in werkgroepen werd verdiepend gewerkt aan uit te werken sub-thema's waarbij het geven van feedback op elkaars werk een terugkerend onderdeel van de bijeenkomsten betrof. Door de grote diversiteit aan beginsituaties van de deelnemers werden de bijeenkomsten door de leerkrachten en studenten echter vooral ervaren als uitwisseling en niet als verdieping van hun kennis en vaardigheden met betrekking tot hun eigen schoolsituatie. De online leeromgeving betrof vooral het plaatsen van materiaal door de pabodocenten en enkele studenten. De meeste groepsleden investeerden geen extra tijd in activiteiten ter voorbereiding op de bijeenkomsten. In de praktijk bleek dat er binnen de scholen gaan flankerende maatregelen waren genomen om de taallearkracht tijd en middelen te geven.

Leerkracht: 'Het werken in Simulise moet geen verplicht nummer zijn. Voor de leerkrachten is het bijzaak, geen hoofdzaak.'

Het gekozen thema van het leernetwerk betrof een bij de start centraal bepaald thema dat relevant leek voor alle deelnemers van de groep en waar overeenstemming over was bereikt. De uitwerking van de thematiek in de maandelijkse sessies werd door de pabodocent aangestuurd die oog had voor de uiteindelijk te behalen doelen. Gezien de behoefte van studenten en leerkrachten aan concrete opbrengsten die ze respectievelijk voor hun eigen taak en eigen school konden gebruiken, bleek het een lastige opgave de centrale doelen overeind te houden.

In het leernetwerk werd de waarde van de ondernomen activiteiten divers ingeschat: studenten hadden meer behoefte aan feedback op hun afgebakende onderzoeks- of ontwikkelopdracht. De match tussen hun activiteiten en de activiteiten van het gezamenlijke leernetwerk was voor hen niet altijd logisch.

Verder bleek al snel dat de implementatie van de ontwikkelde materialen en middelen op de verschillende opleidingsscholen zich in een ongelijk ritme voltrok. Terwijl op de ene school direct de vertaling naar de collega's plaatsvond, was het op andere scholen –als gevolg van andere prioriteiten- niet mogelijk de opbrengsten binnen het team ruimer te delen.

Ook de waarde van het digitale platform Simulise werd verschillend beoordeeld: voor studenten was het vooral een plek waarin zij achtergrondartikelen konden vinden. Leerkrachten bezochten Simulise amper, waarschijnlijk mede als gevolg van onbekendheid, tijdgebrek en allerlei technische problemen en onvolkomenheden van de digitale omgeving.

Leerkracht: 'De leerlijn die we ontwikkelen lijkt los te staan van wat de studenten doen.'

Verbondenheid

Buiten de bijeenkomsten van het leernetwerk om hadden de deelnemers van de verschillende scholen geen onderling contact vanuit de thematiek van stellen. Er werden geen activiteiten georganiseerd om de verbondenheid van de groep te vergroten. De verbondenheid tussen scholen kwam onder druk te staan doordat de beginsituatie van de scholen zeer ongelijk was: terwijl twee scholen al een aantal jaren flink hadden geïnvesteerd, hadden andere scholen behoefte aan meer informatie over de basisbeginselen van de procesgerichte schrijfdidactiek.

Leerkracht: 'Ik zou graag hulp krijgen van andere mensen bij de verdere inbedding van de ontwikkelde instrumenten in het team, want als je je team niet meekrijgt zijn de resultaten aan het eind van de rit nog hetzelfde en creëren we geen verbetering van het stelonderwijs.'

De relaties tussen de groepsleden van het leernetwerk stellen binnen de eigen school (leerkrachten en studenten) waren sterk. Tussen scholen onderling bleef het contact beperkt tot de bijeenkomsten van het leernetwerk.

Leerkracht: 'De relaties zijn sterk op schoolniveau, maar zwak in de groep (het leernetwerk).'

De leerkrachten en studenten van het leernetwerk werkten vooral aan de uitvoering van de taak die ze zichzelf hadden gesteld voor het lopende studiejaar (korte termijn visie op leren). De inbedding hiervan in de organisatie van de scholen en het opleidingsinstituut (lange termijn visie op leren) was een belangrijk aandachtspunt voor de docenten en enkele leerkrachten die al langer in het leernetwerk meedraiden.

Leerkracht: 'Dit verschilt tussen 'oud' en 'nieuw'.'

Organisatie

De groep werd extern aangestuurd door de pabodocenten die de agenda bepaalden, de groep aanstuurden, notulen maakten, zorg droegen voor de inrichting en structurering van de digitale omgeving, informatie verzamelden en verspreidden. Er werden geen rollen verdeeld in het leernetwerk.

Leerkracht: 'We hebben behoefte aan een voorzitter die vasthoudt aan gemaakte afspraken zodat er niet teveel tijd verloren gaat aan overleg en afstemming tussendoor.'

De ontworpen instrumenten in het leernetwerk stellen werden gebruikt door de deelnemende scholen en de opleiding. Er werd over gepubliceerd in enkele praktijkartikelen door een van de pabodocenten die hierbij proactief relaties zocht met universiteiten.

Leerkracht: 'Onze producten zijn ook beschikbaar voor anderen.'

De deelnemers in het leernetwerk stellen zagen elkaar als gelijkwaardig en waardeerden elkaars inbreng.

Leerkracht: 'De leerkracht heeft ervaring, maar is niet per definitie de expert.'

Ondanks de geboden ruimte voor ieders inbreng voelden niet alle deelnemers zich voldoende vrij om in de grote groep openlijk te spreken over te maken keuzes. Dit leidde tot de behoefte aan samenwerking in kleine groepen zodat alle deelnemers actief konden meedenken vanuit positieve wederzijdse afhankelijkheid.

Student: 'De meest waardevolle opbrengst van deze bijeenkomst is voor mij dat je gericht kunt sparren in kleine groepjes.'

Concluderend laat de bovenstaande beschrijving zien dat de netwerkleeractiviteiten geassocieerd kunnen worden met de sociale configuratie van de groep op dimensies. Tevens leidt een analyse van een leernetwerk op dimensies en indicatoren tot een voor de groep herkenbaar beeld van de

sociale configuratie. Een dergelijk beeld geeft de groepsleden meer inzicht in de potentiële waarde van de groep voor toekomstige ontwikkeling en biedt vervolgmogelijkheden om te 'schuiven' in de gewenste richting op de dimensies en indicatoren.

Ondersteuning van pabostudenten in een pabo leernetwerk

In antwoord op onderzoeksvraag 2 zochten we naar een passende sociale configuratie van de groep die de professionele ontwikkeling van pabostudenten ondersteunde en hen een volwaardige deelname bood in een groep van medestudenten en experts. Vanuit de bevindingen tot nu toe wordt zichtbaar dat onderstaande interventies van belang zijn om een ondersteunende sociale leeromgeving voor studenten mogelijk te maken:

- Leerkrachten en studenten hebben behoefte aan het uitwerken van producten die direct toepasbaar zijn in de klassenpraktijk. Ook is het belangrijk de uitwerking van de ontwikkelde materialen in de praktijk en de terugkoppeling hiervan als terugkerend agendapunt op te nemen (*praktijk – speciale gebeurtenissen versus integratie*);
- Leerkrachten, maar vooral studenten zijn vooral gericht op een goede uitwerking van hun taken (bijvoorbeeld een school ontwikkelthema of afstudeerwerkstuk). Door bij de studenten bewustwording te creëren van het belang van het werkproces binnen een leernetwerk (werken aan competenties als samenwerking en reflectie) en deze op te nemen in de beoordeling wordt het belang van leren op de langere termijn benadrukt en wordt recht gedaan aan de inspanningen die zij met name in die samenwerking moeten steken (*praktijk: tijdelijk versus permanent*);
- Voor studenten is het van belang dat ze, ook tussentijds, voldoende feedback op hun werk krijgen. Het vragen om en geven van goede feedback is niet eenvoudig en kan geoefend worden aan de hand van de vier fasen van modelleren (Vrieling, 2012): (1) observatie (kijken naar een goed voorbeeld), (2) emulatie (oefenen onder begeleiding), (3) zelfcontrole (oefenen met begeleiding op afstand), (4) zelfregulatie (toepassen in je eigen situatie). Vooral de fase van emulatie verdient meer aandacht binnen pabocurricula (*Domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*);
- Om de wensen van docenten, studenten en leerkrachten op elkaar af te stemmen is het raadzaam uit te gaan van een centrale agendabepaling, leidend tot waardecreatie voor alle deelnemers (bijvoorbeeld met de werkvormen 'ideeënmuur' of 'toekomstweg' uit de 'Toolkit Netwerklere'). Met regelmaat kan met elkaar worden verkend of de centrale agenda nog steeds echt centraal is of wellicht aanpassing behoeft. Werkvormen als verbindende factor en mindmap uit de 'Toolkit Netwerklere' zijn interessant om weer een gezamenlijke leeragenda te creëren (*Domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*);
- Een gezamenlijke voorbereiding en uitvoering van de bijeenkomsten van het leernetwerk door pabodocenten met studenten en leerkrachten kan meer eigenaarschap bij alle deelnemers creëren, bijvoorbeeld door het 'zwaan kleef aan' principe (*Domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*). Het is van belang dat de agenda gedragen wordt vanuit de perceptie van de opleiding, student en leerkracht. Tevens kunnen taken worden verdeeld, leidend tot gespreid leiderschap (zie rollen in de 'Toolkit Netwerklere'). Hierbij kan ook Simulise als digitale leeromgeving mee worden genomen (*Organisatie – extern gestuurd versus zelfgestuurd*);
- Door de inzet van diverse werkvormen, zoals de 'placematmethode' (zie ook 'Toolkit Netwerklere') wordt een actieve inbreng van alle deelnemers vereist (*organisatie – gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*), mogelijk leidend tot gezamenlijke kennisdeling en eigenaarschap bij alle deelnemers (*Domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*);

- Een leernetwerk van meer dan 25 personen is in omvang te groot: het belemmert de informele ontmoeting en veroorzaakt dat niet ieder zich vrij voelt om een actieve bijdrage te leveren aan de bijeenkomsten. In de volgende fase zal gewerkt worden met een kleinere groep 'vindplaatsscholen' en zal gezocht worden naar 'satellietscholen' waar halfproducten worden uitgeprobeerd en met wie in de vorm van workshops gespard kan worden over de ontwikkelde materialen en opbrengsten (*organisatie – gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*).

Concluderend geven de onderzoeksbevindingen aan dat het voor lerarengroepen meerwaarde heeft om de volgende vragen te bediscussiëren: Gegeven de groep, hoe zijn de dimensies en onderliggende indicatoren met elkaar verbonden en geïntegreerd binnen de groep, hoe dragen ze bij aan de cohesie en het functioneren van de groep, welke lijkt te overheersen? Welke leermogelijkheden bieden ze en welke waarde levert het op? Het belang van deze aanpak is om de unieke sociale setting, dynamiek en wensen van iedere lerarengroep te erkennen zoals in de praktijk is gesitueerd.

In vervolgonderzoek gebruiken we de operationalisering van de dimensies en indicatoren zoals in deze studie gevonden, voor de ontwikkeling van een praktijkinstrument (interviewleidraad) op basis waarvan lerarengroepen zelf in staat worden gesteld de sociale configuratie van hun groep op dimensies en indicatoren in kaart te brengen. Gebaseerd op het beeld van de groep kan de professionele ontwikkeling van de groep vervolgens worden aangemoedigd en kunnen lerarengroepen 'schuiven' op de dimensies van sociaal leren, passend bij de gestelde groepsdoelen.

Referenties

- Buchel, B., & Raub, S. (2002). Building knowledge creating value networks. *European Management Journal*, 20(6), 587-596.
- Dobber, M. (2011). *Collaboration in groups during teacher education*. Dissertation. Leiden University School of Teaching.
- Doornbos, A., & De Laat, M. (2012). *De waarde van CoPs in het Groene Onderwijs: Onderzoeksrapport ter ondersteuning van de doorstart van CoPs met de nadruk op verbindend leren en zichtbaar ontwikkelen*. Heerlen: Scientific Centre for Teacher Research (LOOK).
- Doppenberg, J., Bakx, A., & Den Brok, P. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 547-566.
- Engin, M. (2013). Questioning to scaffold: An exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions. *European Journal of teacher Education*, 36(1), 38-54.
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & De Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99
- Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285-299.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88.
- Kessels, J. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie, Open University of the Netherlands.
- Vrieling, E. (2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Doctoral dissertation, Open University of the Netherlands.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2010). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 141-150.

- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (accepted). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- 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 University of the Netherlands.