

Collectief leren door participatief actieonderzoek

De functie van PAO-leercyclus als basisstructuur

Collective learning through participatory action research

The function of PAO learning cycle as a design framework

Thesis Master Leren en Innoveren

Ans van Velthoven

Studentnummer: 3029191

Cohort: 2019 – 2020

Datum: 12 september 2021



Aeres Hogeschool, Wageningen
Mansholtlaan 183

6708 PA Wageningen

Studiecoach: Tom van Oeffelt

Interne beoordelaar: Pieter Seuneke

Externe beoordelaar: Dr. Kariene Mittendorff



IKC Donatushof

locatie Flierenhofstraat 34
6681 BZ Bommel

locatie Hoijingstraat 5
6681 XL Bommel

Opdrachtgever: Margriet de Leeuw

Collectief leren door participatief actieonderzoek

De functie van PAO-leercyclus als basisstructuur

Samenvatting

Leerachterstanden door coronacrisis in combinatie met het leerkrachtentekort doet de urgentie groeien dat een goede leerkracht cruciaal is voor de klas. Een goede leerkracht blijft zichzelf ontwikkelen om een optimale onderwijsomgeving te kunnen aanbieden. Verbeteren van de onderwijsomgeving lijkt het meest effectief in een omgeving waar collega's als collectief leren waarbij iedere docent zelf actief en onderzoekend leert. Dit onderzoek gaat over collectief leren van een groep leerkrachten waarbij het participatief actieonderzoek (PAO) als interventie is ingezet. De PAO-leercyclus is als basisstructuur ingezet tijdens een PAO om het collectief leren te versterken. In dit onderzoek is onderzocht hoe de PAO-leercyclus bijdraagt aan collectief leren. Om hierover een uitspraak te kunnen doen zijn individuele en groepsinterviews afgenomen bij deelnemers aan het PAO en zijn interactiemomenten geobserveerd. Uit de resultaten kan worden geconcludeerd dat het doorlopen van de stappen in de PAO-leercyclus heeft bijgedragen aan het komen tot collectief leren. Echter door het ontbreken van dialoog tijdens een stap in de cyclus, is het leerproces nog niet voltooid om te kunnen spreken van collectief leren.

Aanbevolen wordt PAO, ondersteund met de PAO-leercyclus als basisstructuur, in te zetten om leerkrachten te laten leren zodat zij de onderwijspraktijk kunnen verbeteren. Essentieel hierbij is aandacht te hebben voor het voeren van de dialoog.

Summary

Learning disadvantages due to corona crisis combined with the teacher shortage is increasing the urgency that a good teacher is crucial to the classroom. A good teacher continues to develop oneself in order to provide an optimal learning environment. Improving the learning environment seems most effective in an environment where colleagues learn as a collective where each teacher learns actively and inquisitively on their own. This study is about collective learning of a group of teachers where Participatory Action Research (PAO) was used as an intervention. The PAO learning cycle was used as a basic structure during a PAO to enhance collective learning. This study examined how the PAO learning cycle contributes to collective learning. To be able to make a statement about this, individual and group interviews were conducted with PAO participants and observations took place during interaction. From the results it can be concluded that the PAO learning cycle contributed to collective learning. However, due to the lack of dialogue during a step in the cycle, the learning process is not yet complete to be able to speak of collective learning.

It is recommended that PAO, supported with the PAO learning cycle as a basic structure, be used to enable teachers to learn so that they can improve teaching practice. Essential here is to pay attention to conducting dialogue.

Inleiding

“Een goede leerkracht is cruciaal”. Deze uitspraak is actueel in het licht van het lerarentekort (Remie & Veldhuis, 2021). De recente ontwikkelingen rondom het lerarentekort laat de urgentie toenemen dat een goede leerkracht voor de groep cruciaal is zodat de kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen op de basisschool. Een goede leerkracht is een leerkracht die met de eigen kennis en kunde het werk als leerkracht kan uitvoeren en is iemand die zich blijft ontwikkelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Dit onderzoek gaat over een groep leerkrachten die zich hebben ontwikkeld door *samen* een actief en onderzoekend leerproces aan te gaan.

Deze groep leerkrachten (verder genoemd als stamgroepleiders) is werkzaam op Integraal Kindcentrum (IKC) Donatushof. IKC Donatushof is in augustus 2016 ontstaan na een fusie van twee basisscholen^a en is verdeeld over twee locaties. Het verloop van gebeurtenissen na de fusie hebben gevolgen gehad voor de wijze waarop het onderwijs is vormgegeven. Toen gekozen is voor de naamvoering IKC, heeft de school moeten voldoen aan een aantal kenmerken (Doornenbal, 2012). Zo moet er sprake zijn van één team dat werkt vanuit één visie. Door omstandigheden heeft het komen tot één visie vertraging opgelopen. Dit heeft tot gevolg gehad dat het verschil in visie op onderwijs tussen beide locaties eind 2020 nog steeds bestond en daarmee ook de manier waarop het onderwijs werd ingericht. Eind 2020 is ook het moment geweest dat leerlingen van beide locaties meer gemengd moesten worden omdat het aantal leerlingen op een van de locaties ver was teruggelopen. Dit is een kans geweest om een flinke stap te zetten in het worden van één IKC. Na een intensief proces is met ingang van schooljaar 2020-2021 een IKC ontstaan waarbij leerlingen gelijkmatig over beide locaties zijn verdeeld. Het proces te komen tot een gezamenlijke visie gebaseerd op het jenaplanconcept is voortgezet. Tegelijkertijd had en heeft het eigen inzicht voortkomend uit een eigen referentiekader van de stamgroepleiders nog grote invloed op het onderwijs in de eigen groep. Het eigen referentiekader bepaalt hoe de omgeving werkelijkheid wordt en heeft invloed op het handelen in die omgeving (Biesta et al., 2015; Jarvis, 2018, p. 15; Mezirow, 2018, p. 114). Dit is terug te zien in de praktijk. Leerlingen krijgen op verschillende manieren onderwijs aangeboden waarbij continuïteit, samenhang

tussen onderwijs in verschillende groepen, voor deze leerlingen nog niet gewaarborgd is. Continuïteit zorgt voor duidelijkheid voor leerlingen en draagt bij aan een veilig (leer)klimaat waarin leerlingen zich maximaal kunnen ontwikkelen (Korpershoek et al., 2016). Met de gelijke verdeling van leerlingen is op het IKC een beweging gestart die verschillen in basisaanpak tussen stamgroepleiders kleiner heeft gemaakt. Zo willen stamgroepleiders nu graag meer *samen* de leeromgeving van leerlingen vormgeven waardoor de aanpak van de stamgroepleiders meer gelijk wordt en de continuïteit in aanpak voor de leerlingen toeneemt. Stamgroepleiders hebben aangegeven dat ze elkaar willen ontmoeten en inhoudelijk met elkaar in gesprek willen over het onderwijs. Dat ze meer willen dan alleen in de wandelgangen ervaringen met elkaar uitwisselen. Bewust *samen* leren vraagt een juiste leeromgeving waarin het samen leren ook werkelijk kan plaatsvinden. Alleen bij elkaar zitten en in gesprek gaan over wat zich ter plaatse aandient, is niet voldoende om *samen* bewust tot leren te komen. Een gezamenlijk gesprek leidt vaak meer tot een individueel leerresultaat dan een gezamenlijk leerresultaat (Ruijters, 2017a). Voor een gezamenlijk resultaat is onder andere nodig het gesprek te voeren over een onderwerp waarin een gezamenlijke ambitie wordt gevoeld en dat de diversiteit in de groep groot genoeg is om van elkaar te kunnen leren (Vermeulen, 2016).

Een aanbeveling uit een in 2019 uitgevoerde audit heeft kans geboden aan dit gezamenlijk leren vorm te geven. Eén van de aanbevelingen in het rapport is geweest de zelfsturing van kinderen bij leren te versterken. Zelfsturing van kinderen is een belangrijk concept binnen het Jenaplan omdat dit concept uitgaat van stamgroepen waarin kinderen uit twee of driejaargroepen in één groep samen onderwijs genieten. De stamgroepleider spreidt de aandacht onder de verschillende jaargroepen. Kinderen die géén instructie volgen, werken zelfstandig. Om leertijd efficiënt te laten zijn, is het belangrijk dat kinderen een zelfstandige en taakgerichte werkhouding ontwikkelen en zichzelf tijdens het leren kunnen sturen. Een taakgerichte werkhouding geeft blijk van betrokkenheid en is belangrijk omdat het leidt tot verbeterde leerprestaties en de cognitieve- en sociale ontwikkeling bevordert (Reeve & Lee, 2014). Werken aan toenemende zelfsturing is daarnaast één van de indicatoren binnen de kwaliteitskenmerken van het Jenaplanonderwijs (Velthausz & Winters, 2014). Zelfsturing neemt toe naar mate de motivatie van kinderen toeneemt (Pintrich, 2000). Motivatie is essentieel voor leren (Ros et al., 2020, Panadero, 2017; Pintrich, 2000). Een aantal stamgroepleiders wil zich dan ook meer verdiepen in het onderwerp motivatie en leren hoe zij motivatie bij leerlingen nog meer kunnen stimuleren. Dit leidt tot de volgende praktijkvraag: Hoe kunnen stamgroepleiders samen leren en komen tot een gezamenlijk resultaat zodat zij hun bekwaamheden vergroten met betrekking tot het motiveren van kinderen?

Theoretisch kader

In het theoretisch kader is de praktijkvraag verder verkend. In eerste instantie wordt stilgestaan bij het begrip leren en hoe dit leidt tot het vergroten van bekwaamheden. Leren vindt echter altijd plaats in interactie met anderen omdat mensen sociale wezens zijn (Wenger, 1998). De ander is nodig om jezelf aan te spiegelen en uiteindelijk betekenis te geven aan de ervaring van niet-weten (Jarvis, 2018, p. 15). Daarom heeft na verkenning van het begrip leren, een verdere verkenning plaatsgevonden van ‘samen leren’. Voor dit ‘samen leren’ is het kernbegrip ‘collectief leren’ gekozen. In het theoretisch kader is verder onderzocht welke leeromgeving nodig is om dit collectief leren plaats te laten vinden.

Vergroten van bekwaamheden betekent dat het bestaande repertoire van bekwaamheden moet worden uitgebreid of veranderd. Dit vraagt om een proces van *leren* (Ruijters, 2017a). Door de complexiteit van leren, geeft Illeris (2018; p. 1) een definitie van leren die breed is: Leren is elk proces dat in een levend organisme leidt tot permanente verandering in bekwaamheid waarbij deze verandering uit meer voortkomt dan de ontwikkeling van het organisme in de tijd. Verandering in bekwaamheid maakt het mogelijk een actie succesvol uit te voeren waar dat eerder niet lukte. Als het gaat om mensen start leren door interactie met de omgeving waarbij een gevoel ontstaat van niet-weten/niet-kunnen. Dit gevoel leidt tot een intern psychologisch proces waar de lerende de opgedane ervaringen verwerkt en daardoor leert om zo te komen tot bekwaamheid. Illeris (2018; p.1) maakt bij dit psychologisch proces onderscheid tussen een inhoudelijke en een stimuleringsdimensie.

De inhoudelijke dimensie betreft hetgeen dat geleerd wordt, vaak beschreven als kennis en vaardigheden. De stimuleringsdimensie zorgt voor de mentale energie die nodig is om het leren plaats te laten vinden. Zo wordt deze energie onder andere beïnvloed door affecten^b. De derde dimensie die het leren beïnvloedt, is volgens Illeris (2018, p.1) de omgeving: in welke context vindt het leren plaats? De omgeving geeft de impuls om te gaan leren.

Leren kan een spontaan proces zijn maar kan ook een bewust gestuurd proces zijn. Bij een spontaan proces, waarbij van bewuste inspanning geen sprake is, wordt gesproken over onbewust of impliciet leren. Het levert uiteindelijk kennis op die opnieuw impliciet kan worden ingezet (Reber, 1989; Ruijters, 2017a). Wanneer een oplossing gewenst is voor het gevoel van niet-weten en impliciet leren geen oplossing biedt, is sprake van bewust leren waarbij bewust inspanning nodig is. De leeromgeving heeft, zoals ook aangegeven door Illeris (2018, p.1), invloed op dit leerproces en daarmee op het resultaat van dit bewuste leren. Het kan het leren bevorderen of juist tegenwerken (Hattie, 2012). Bij het inrichten van een leeromgeving is het behalve bewust te zijn van de Inhoudelijke dimensie van leren, ook belangrijk rekening te houden met de stimuleringsdimensie van leren omdat, zoals Jackson (2018, p. 139) aangeeft “Affect is a integral and crucial aspect of all learning processes”.

Leren vindt dus plaats in een al dan niet bewust ingerichte leeromgeving waar een leerproces wordt doorlopen. Komt uit de eerste verkenning van leren naar voren dat leren verschillende dimensies kent, is nu de volgende vraag hoe het leren concreter kan worden beschreven zodat dit tools geeft om die leeromgeving in te richten. Shulman (2002) geeft hiervoor handvaten in zijn beschrijving van de taxonomie van leren. Zijn taxonomie (verder genoemd als ‘taxonomie van leren’) bestaat uit de elementen: nieuwsgierigheid en betrokkenheid, betekenis en begrip, toepassen en actie, afstand en reflectie, beoordeling en (her)ontwerp, identiteit en commitment (Ruijters, 2017b; p. 531) en kan als ontwerpkader ingezet worden voor het inrichten van een leeromgeving om zo te komen tot leren. Shulman (2002) beschrijft deze taxonomie vanuit de ogen van de individueel lerende. Dus wat is zichtbaar bij een lerende tijdens een leerproces en andersom, welke elementen moeten tijdens een leerproces aanwezig zijn om tot leren te kunnen komen. Nieuwsgierigheid en betrokkenheid is volgens Shulman (2002) het belangrijkste element omdat dit de voedingsbodem is van het leerproces waarmee kennis wordt vergroot. Dit sluit aan bij de stimuleringsdimensie en de inhoudelijke dimensie van leren zoals beschreven door Illeris (2018, p. 1).

Er zijn meer theorieën die het leerproces vanuit de individueel lerende beschrijven waarbij zowel de inhoudelijke als de stimuleringsdimensie een plek krijgt. Zo gebruiken Hattie & Donoghue (2016) in hun theorie de termen ‘skill’ (de inhoudelijke kant van leren) ‘will’ en ‘thrill’ (beide de stimuleringskant van leren). In dit onderzoek wordt voor het invullen van het leerproces gekozen voor de taxonomie van Shulman (2002) omdat deze taxonomie meer subprocessen beschrijft en zich daardoor beter leent om deze in te zetten in de praktijk. Hoewel de taxonomie sterk betrekking heeft op de individueel lerende, vindt altijd plaats in interactie met anderen (Wenger, 1998). Dit sluit aan bij de wens van de stamgroepleiders meer samen te leren. Tijdens het ‘samen leren’ versterken individuen elkaar en worden resultaten behaald die individueel niet behaald kunnen worden (Ruijters, 2017a). Voor het begrip ‘samen leren’ is in dit onderzoek de term ‘collectief leren’ gebruikt. Collectief leren verwijst naar leerprocessen die ontstaan vanuit de werksituatie wanneer deelnemers die het collectief vormen bewust streven naar gezamenlijke leer en/of werkresultaten (Lodders, 2013).

Shulman heeft ook een model voor teamleren^c ontwikkeld (Shulman & Shulman, 2007). De elementen in dit model, visie, begrip, praktijk, motivatie en reflectie, worden gecombineerd op individueel en collectief niveau. Waar Shulman & Shulman (2007) *elementen* beschrijven in een collectief leerproces, doen Castelijns et al. (2013), verder genoemd als model Castelijns, dit in een cyclus waarin stappen worden beschreven wat het mogelijk maakt dit model goed toe te passen in de praktijk. Omdat deze stappen toe te passen zijn in de praktijk en daarmee een antwoord kunnen geven op de praktijkvraag is verder verkend of de stappen in de taxonomie van leren (Shulman, 2002) ook terug te vinden zijn in model Castelijns. In tabel 1 zijn elementen uit de taxonomie van leren (Shulman, 2002) naast de stappen gezet uit het model Castelijns. Daarna zijn deze stappen met elkaar vergeleken.

tabel 1: overeenkomsten tussen taxonomie van leren en model Castelijns

Taxonomie van leren	model Castelijns
nieuwsgierigheid en betrokkenheid	definiëren ambitie
betekenis en begrip beoordeling en herontwerp	informatie verzamelen betekenis geven aan informatie
toepassen en actie	doen en observeren (‘acting’)
afstand en reflectie	betekenis geven aan informatie consequenties afleiden evaluatie van proces en product
identiteit en commitment	ambitie

Het element ‘nieuwsgierigheid en betrokkenheid’ is in de taxonomie van leren het meest belangrijke aspect van leren. Het is de motor om een leerproces te starten en voort te laten gaan (Shulman, 2002). Betrokkenheid betreft het op een langere termijn de aandacht willen richten op een bepaald onderwerp. Het heeft ook betrekking op motivatie omdat steeds weer overgegaan wordt op actie om meer te weten te komen over dat onderwerp. In het model voor collectief leren is sprake van de stap ‘definiëren ambitie’. De ambitie geeft volgens Castelijns et al (2013) op langere termijn richting aan het collectieve leerproces. Er is sprake van ‘a commonly shared drive’ wat aangeeft dat actoren in het collectief betrokken zijn bij het doel en gemotiveerd zijn hieraan te werken. De elementen nieuwsgierigheid en betrokkenheid zijn daarmee te vergelijken met de stap ‘definiëren ambitie’.

Het element ‘betekenis en begrip’ gaat om het verwerven van nieuwe kennis. Kennis die ontstaat doordat informatie van buiten de persoon betekenis krijgt en begrip ontstaat waardoor diegene iets *kan* met de informatie (Brandsen, 2019). Het element ‘beoordeling en herontwerp’ lijkt op ‘betekenis en begrip’ met dat verschil dat kennis na toetsing in de praktijk een nieuwe of aangepaste betekenis kan krijgen. Het model Castelijns beschrijft dat de verzamelde informatie is afgeleid van empirische gegevensverzameling binnen de context (informatie van buiten) waaraan leden van het collectief betekenis geven. Het geven van betekenis is de opmaat naar handelen, er iets mee kunnen, in de praktijk. Gegevensverzameling in de praktijk gaat samen met betekenis geven hieraan wat na beoordeling kan leiden tot aanpassingen. De elementen ‘betekenis en begrip’ en ‘beoordeling en herontwerp’ krijgen hiermee soortgelijke betekenis als de stappen ‘informatie verzamelen’ en ‘betekenis geven aan informatie’.

Het element 'toepassen en actie' is het vervolg op het voorgaande element. Op basis van begrip wordt overgegaan op handelen. Dit element is in model Castelijns vergelijkbaar met de stap 'doen en observeren' waarbij uitvoering van gemaakte plannen en monitoring plaatsvindt. Hoewel beide processen met elkaar vergelijkbaar zijn, is er ook een verschil. In de taxonomie van leren is sprake van een element dat in het leerproces op elke moment kan voorkomen. Zo kan 'toepassen en actie' na 'betekenis en begrip' plaatsvinden maar het kan ook andersom zijn. Immers 'betekenis en begrip' kan ontstaan door in de praktijk kennis toe te passen (Ruijters, 2017b). In model Castelijns is sprake van een cyclus waarbij de ene stap (doen en observeren) de andere stap (betekenis geven aan informatie) opvolgt. In dit onderzoek is ervoor gekozen de stap 'doen en observeren' meer te benaderen als een element en niet als een vaststaande stap in een cyclus. Immers zoals Ruijters (2017a) stelt zijn 'denken en doen twee kanten van dezelfde medaille' en niet los van elkaar te zien.

Het element 'afstand en reflectie' geeft het proces weer waarbij van een afstand teruggekeken wordt op de actie die is uitgevoerd. Door reflectie vindt bewustwording plaats van de essentiële aspecten tijdens de actie opgedane ervaringen. Van hieruit worden alternatieven ontwikkeld om deze vervolgens weer toe te passen in de praktijk. Reflectie is essentieel voor het leren van ervaringen en voor verbetering van het handelen. Het voeren van een onderzoekende dialoog is een instrument om reflectie te laten plaatsvinden. Door het voeren van de dialoog is herstructurering van bestaande kennis mogelijk. Een andere kijk op opgedane ervaringen maakt het mogelijk dat nieuwe handelingsperspectieven ontstaan die de bekwaamheid vergroten (Migchelbrink, 2019; Kortehagen & Nuijten, 2019). De onderzoekende dialoog is een vorm van gespreksvoering waarbij luisteren, respecteren, opschorten van eigen mening en het juiste op het goede moment zeggen door individuen die de dialoog voeren, voorwaardelijk zijn (Isaacs, 1999) en is de steunpilaar voor het generen van nieuwe kennis of verbeteren van bestaande kennis (Bereiter & Scardamalia, 2016). Het collectieve leerproces vindt dan ook met name plaats tijdens het uitwisselen van perspectieven van de deelnemers (Castelijns et al., 2013). De kwaliteit van de interactie heeft invloed op het resultaat van het uiteindelijke collectieve leerproces. Volgens Lodders (2013) is de dialoog dan ook de kern van het collectief leerproces. De stappen met betrekking tot reflectie zijn het model Castelijns terug te vinden in de stappen 'betekenis geven aan informatie', 'consequenties afleiden' en 'evaluatie van proces en product'. De stap 'consequenties afleiden' vloeit voort uit de stap 'betekenis geven aan informatie' en leidt uiteindelijk tot nieuwe acties. Tijdens deze stappen vindt reflectie plaats van opgedane ervaringen in de praktijk waaraan vervolgens consequenties worden verbonden. De stap 'evaluatie van proces en product' waarbij waarde wordt gegeven aan proces en product, is onderdeel van deze reflectie. Het element 'afstand en reflectie' is daarmee vergelijkbaar met de stappen 'betekenis geven aan informatie', 'consequenties afleiden' en 'evaluatie van proces en product' uit het model Castelijns.

Het element 'identiteit en commitment' lijkt niet direct een overlap te hebben met het model Castelijns. Bij nader onderzoek is het echter mogelijk overlap te vinden met de stap 'definiëren ambitie'. Bij het element 'identiteit en commitment' gaat het om het internaliseren van waarden en normen en het ontwikkelen van een professionele identiteit. Daarbij wordt betrokkenheid gevoeld met een groep waarvan de kernwaarden worden herkend en groeit commitment. (Ruijters, 2017b). De kernwaarden zijn diepere drijfveren om in beweging te komen en hebben invloed op alle acties die ondernomen worden (Kortehagen & Nuijten, 2019). De stap 'definiëren ambitie' beschrijft het creëren van een collectieve ambitie of 'a commonly shared drive', die volgens Castelijns et al. (2013) kan worden afgeleid van de visie van de organisatie. Visie verwijst naar een lange termijnperspectief en komt voort uit de missie van de organisatie. Visie en missie horen bij elkaar waarbij missie staat voor de hogere doelstellingen van een organisatie (Dam et al., 2012). De hogere doelstelling zijn de kernwaarden van een organisatie en geeft identiteit aan de organisatie. Van daaruit krijgt de visie vorm die als basis dient voor de gedefinieerde ambitie. Het begrip ambitie is daardoor verbonden met identiteit van de organisatie en komt voort uit commitment met de organisatie. Het is daarmee mogelijk overeenkomsten te zien tussen het element 'identiteit en commitment' en de stap 'definiëren ambitie'.

Uit bovenstaande verkenning kan worden opgemaakt dat elementen uit de taxonomie van leren (Shulman, 2002) terug te vinden zijn in het model Castelijns. Zowel de inhoudelijke als de stimuleringsdimensie van leren zoals beschreven door Illeris (Illeris, 2018, p. 1) hebben hiermee een plaats in het model. Inzet van de taxonomie als ontwerpkader voor een leeromgeving biedt een onderbouwde structuur het *collectief leerproces* in te richten. Het doel van dit collectief leerproces is het samen verbeteren van de praktijk (Ruijters, 2017a). Bewust aansturen op collectief leren is echter géén garantie dat het collectief leren ook werkelijk plaatsvindt. Het leren blijft uit wanneer stappen in het collectieve leerproces worden overgeslagen (Castelijns et al., 2013) of dat aanwezige kennis en vaardigheden van de leden in het collectief te veel verschillen of als de werkcontext van de leden in het collectief te ver uit elkaar liggen (Desimone & Garet, 2015). Het samen verbeteren van de onderwijspraktijk en daarbij te leren en bekwaamheden te vergroten lijkt echter het meest effectief in een omgeving waar collega's als collectief leren waarbij iedere docent zelf actief en onderzoekend leert. Belangrijk daarbij is dat de interventie die hierop aanstuurt samenhang heeft met het schoolbeleid (van Veen et al., 2010). Een interventie die dit in zich heeft is participatief actieonderzoek (PAO). Gedurende een PAO is er sprake van actief en onderzoekend leren waarbij de nadruk ligt op het samen verbeteren, veranderen of vernieuwen van de (onderwijs)praktijk (Migchelbrink, 2019). Tijdens een PAO is sprake van leren maar dit is géén doel op zich. Om collectief leren tijdens een PAO een

bewuste plek te geven, is verder verkend of collectief leren zoals beschreven in model Castelijns gecombineerd kan worden met de basisstructuur van actieonderzoek (van Lieshout et al., 2017). De basisstructuur van actieonderzoek, dit is ook de structuur voor PAO, is een cyclus en start met het opstellen van een *plan* waarna *acties* (doen) worden uitgevoerd. Tijdens het uitvoeren van het plan wordt *geobserveerd* wat dit oplevert. De volgende stap is *reflectie* en het geven van betekenis aan de gevonden data waaruit vervolgens een nieuw plan wordt bedacht. In tabel 2 is een vergelijking gemaakt tussen het model Castelijns en de PAO-cyclus (van Lieshout et al., 2017).

tabel 2: vergelijking cyclus actieonderzoek met cyclus collectief leren

cyclus PAO (van Lieshout et al., 2017)	cyclus collectief leren (op basis van Castelijns et al, 2013)
plan	definiëren ambitie
doen en observeren	doen en observeren informatie verzamelen
reflectie	betekenis geven aan informatie consequenties afleiden evaluatie van proces en product
(nieuw) plan	

In het overkoepelend model zijn de termen ‘plan’, ‘doen en observeren’, ‘informatie verzamelen’, ‘betekenis geven aan informatie’ en ‘consequenties afleiden’ gebruikt. De keuze voor deze termen is gebaseerd op vergelijking van termen zoals hieronder beschreven:

Plan:

Tijdens het PAO wordt een actieplan gezamenlijk opgesteld naar aanleiding van vooronderzoek dat is uitgevoerd. Dit plan, ter verbetering van de huidige situatie, krijgt vorm door perspectieven op reeds aanwezige of opgedane kennis uit te wisselen met als doel opvattingen en houdingen van deelnemers te beïnvloeden en daarmee perspectieven te veranderen zodat een gezamenlijk plan kan ontstaan (Migchelbrink, 2019). Deze stap is vergelijkbaar met de stap ‘definiëren ambitie’ in het model Castelijns. De ambitie geeft volgens Castelijns et al (2013) op langere termijn richting aan het collectieve leerproces en is toekomstgericht net zoals het opgestelde plan in het PAO. Daarnaast is er is sprake van ‘a commonly shared drive’ wat aangeeft dat actoren in het collectief betrokken zijn bij het doel en gemotiveerd zijn hieraan te werken. Dit heeft overlap met het actieplan in PAO omdat dit actieplan ook ontstaat in gezamenlijk overleg.

Doen en observeren:

Tijdens het uitvoeren van het actieplan (doen), observeren de betrokkenen wat er in hun omgeving gebeurt. Ze observeren hun eigen handelen en ze observeren wat het gevolg is van hun handelen. In zowel PAO als in het model Castelijns is ‘doen en observeren’ een stap in het proces (van Lieshout et al., 2017; Migchelbrink, 2019; Castelijns et al., 2014).

Informatie verzamelen:

Het verzamelen van informatie vindt continu plaats zowel vooraf, tijdens en na uitvoeren van het lan in de praktijk. De informatie wordt verzameld vanuit de context waarin het onderzoek plaatsvindt en kan ook verzamelend worden buiten de context. (Migchelbrink, 2019; van Lieshout et al., 2017). In het model Castelijns wordt deze stap op gelijke manier beschreven. Net zoals bij PAO kan informatie verkregen worden door inzet van experts, vanuit literatuur en vanuit onderzoek in de praktijk (Castelijns et al., 2013).

Betekenis geven aan informatie

In de PAO-cyclus wordt gesproken over ‘reflectie’. Met reflectie wordt bedoeld: in gezamenlijkheid nadenken over een ervaring, probleem of bestaande kennis om deze te structureren of te herstructureren (Kortehagen & Nuijten, 2019). Het gaat dan ook over nieuwe inzichten opdoen en deze om te zetten in praktisch handelen om zo te komen tot nieuwe handelingsperspectieven (Migchelbrink, 2019). Onder de stap reflectie zijn twee stappen te duiden: ‘nieuwe inzichten op doen’ en ‘komen tot nieuwe handelingsperspectieven’. In model Castelijns wordt reflectie dan ook weergegeven in twee vergelijkbare stappen: gezamenlijk betekenis geven aan informatie en consequenties afleiden. In dit onderzoek is gekozen de stap ‘betekenis geven aan informatie’ afzonderlijk in een model weergegeven zodat deze en ook de volgende stap tijdens reflectie bewust kan worden gezet tijdens het uitvoeren van het PAO.

Consequenties afleiden

Dit element volgt vanzelfsprekend op het vorige. Nadat gezamenlijk betekenis is gegeven aan informatie en (her)structurering van opgedane kennis heeft plaatsgevonden, is de volgende stap het gezamenlijk afleiden van consequenties. Dit is de basis om te komen tot een nieuw plan in het onderzoek.

Uit verkenning van het model Castelijns en de basisstructuur voor PAO is gebleken dat het mogelijk is deze onderbouwd te combineren. Dit leidt uiteindelijk tot de PAO-cyclus als collectief leerproces: de PAO-leercyclus waarbij elke stap gezamenlijk wordt voltooid (zie fig. 1).

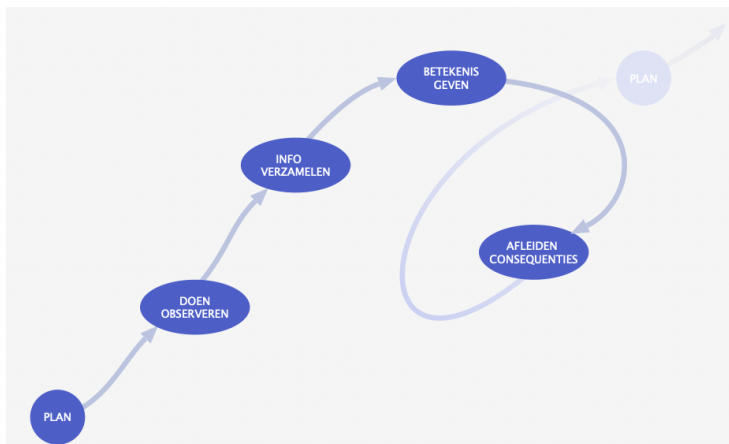


fig. 1: PAO-leercyclus op basis van Shulman (2002), Castelijns et al. (2013) en van Lieshout et al. (2017)
Inzet van de PAO-leercyclus als basisstructuur

Inzet van de PAO-leercyclus als basisstructuur tijdens het PAO geeft handvaten om een optimaal *collectief* leerproces in te richten. Het doorlopen van elke stap in de PAO-leercyclus is hierbij essentieel omdat elke stap bijdraagt aan het collectief leerproces (Castelijns et al., 2013). Het is echter mogelijk dat actoren de omgeving anders ervaren dan verondersteld. Dit verschil kan ontstaan doordat elke persoon de omgeving waarneemt en ervaart vanuit een eigen referentiekader. Dit eigen referentiekader krijgt vorm doordat elke persoon opgedane kennis op een eigen gestructureerde manier opslaat in het brein. Het structureren van opgedane kennis is daarmee niet alleen een afspiegeling van hoe een persoon de omgeving ervaart maar bepaalt ook hoe de persoon voortaan naar de omgeving kijkt (Kirschner & Hendrick, 2019; Jarvis, 2018 p. 15). Optimale inrichting van het collectief leerproces is daardoor geen garantie dat het collectief leren ook plaatsvindt.

Of collectief leren plaatsvindt is terug te zien aan aantal kenmerken passend bij collectief leren: inbreng verschillende perspectieven, gedeelde invloed en collectieve uitkomst (Vermeulen, 2016; Castelijns et al., 2013). ‘Inbreng verschillende perspectieven’ door deelnemers draagt bij aan het collectief leerproces doordat nieuwe ideeën kunnen ontstaan. Juist doordat deelnemers verschillend betekenis geven aan ervaringen ontstaat volgens Engeström (2018, p 50) ‘expansive learning’ waarbij nieuwe ideeën ontstaan voortkomend uit oude ideeën. Om het mogelijk te maken dat deze nieuwe collectieve ideeën ontstaan, is het essentieel dat elke deelnemer input heeft tijdens het proces en dat deze wordt gewaardeerd. Hierdoor heeft iedere deelnemer het gevoel effectief te zijn, de eigen capaciteit te kunnen benutten en voelt zich daarmee competent (Ryan & Deci, 2017). ‘Gedeelde invloed’ betekent dat elke deelnemer invloed kan en mag uitoefenen op het collectieve proces. Dit geeft de deelnemer het gevoel controle uit te kunnen oefenen op de uiteindelijke actie. Dit versterkt het gevoel van autonomie (Verbeeck, 2010). Door ruimte te laten voor individuele inbreng, wordt tegemoetgekomen aan de existentiële basisbehoeften die in elk mens aanwezig zijn waardoor positieve energie wordt ervaren en welbevinden gestimuleerd (Ryan & Deci, 2000). Wanneer een deelnemer positieve energie ervaart, neemt onder andere cognitieve flexibiliteit toe, krijgt het werk meer betekenis wat vervolgens bijdraagt aan het aan het collectieve proces (Ruijters, 2019). Invloed van een enkele individu, gaat uiteindelijk over naar invloed van het collectief door keuzes die gemaakt worden door het collectief. Een ‘collectieve uitkomst’ komt voort uit het collectieve leerproces waarbij deelnemers betrokken zijn in een proces van kenniscreatie dat uiteindelijk leidt tot een nieuwe gezamenlijke uitkomst (De Jong, 2017, p. 287). Deze uitkomst bestaat uit gezamenlijk opgebouwde kennis tijdens het doorlopen van de stappen in de PAO-leercyclus en is behalve te zien in gezamenlijke gedachten, ook te zien in gezamenlijke geleverde producten. Naast deze drie elementen beschrijft Castelijns als vierde element ‘gedeelde interesse’ dat tijdens collectief leren een rol speelt. De aanname van dit onderzoek is dat de gedeelde interesse die deelnemers hebben gehad bij de start van het PAO gedurende het onderzoek is blijven bestaan omdat deelnemers de enige stakeholders zijn geweest gedurende het PAO.

Bovengenoemde kenmerken ook werkelijk tot uiting te laten komen stelt voorwaarden waarop deelnemers in het collectief ervaringen met elkaar uitwisselen. Gezamenlijk reflecteren op ervaringen waarbij uiteindelijk niet alleen gedrag maar ook overtuigingen veranderen draagt bij aan het collectief leren (Ohlsson, 2012). Hiervoor is nodig dat deelnemers in het collectief met elkaar de dialoog voeren waarbij elkaars perspectieven op ervaringen nader worden onderzocht (Lodders, 2013).

Toespitsing in onderzoeksvragen

De praktijkvraag in dit onderzoek luidt: Hoe kunnen stamgroepleiders samen leren en komen tot een gezamenlijk resultaat zodat zij hun bekwaamheden vergroten met betrekking tot het motiveren van kinderen? Uit het theoretisch kader blijkt dat collectief leren mogelijk is en dat gericht inzetten van interventies daaraan bij kan dragen. De gepresenteerde PAO-leercyclus biedt een ontwerp kader voor het inzetten van behulpzame interventies.

Elke stap in de PAO-leercyclus heeft invloed op het collectief leren waarbij het doorlopen van alle stappen (Castelijns et al., 2013). Na verdere verkenning in het theoretisch kader blijkt ook dat het collectief leren beïnvloed wordt door de manier waarop deelnemers aan het collectief de interventies tijdens het doorlopen van een stap, ervaren. Collectief leren kent een aantal kenmerken die door te observeren getoetst kunnen worden. Door zowel te onderzoeken hoe deelnemers in het collectief de doorlopen stappen in de PAO-leercyclus hebben ervaren en welke kenmerken van collectief leren zichtbaar zijn geweest, kan onderzocht worden of de ervaring van de deelnemers overeenkomt met hoe het collectief leren zichtbaar is en in hoeverre de PAO-leercyclus als ontwerpkader handvat biedt. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Onderzoeksvraag:

Hoe draagt de PAO-leercyclus bij aan het collectief leren wanneer deze wordt ingezet als basisstructuur voor het PAO?

deelvraag 1:

Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?

deelvraag 2:

Welke kenmerken van collectief leren komen tot uiting tijdens het PAO waarbij de PAO-leercyclus als basisstructuur wordt ingezet?

Opzet van het onderzoek

In dit onderzoek is het doel geweest dat stamgroepleiders (vanaf nu aangegeven als ‘deelnemers’) *samen* konden leren. Dit heeft om een leeromgeving gevraagd waarin collectief, actief en onderzoekend leren mogelijk was zodat de deelnemers effectief konden leren en hun bekwaamheden konden vergroten. Daarom is gekozen het collectief leerproces in te vullen als participatief actieonderzoek (PAO). De basisstructuur tijdens het PAO is een door de onderzoeker ontwikkelde model geweest: de PAO-leercyclus zoals weergegeven in fig. 1. De veronderstelling is geweest dat door de inzet van de PAO-leercyclus als basisstructuur voor het PAO, het collectief leren is gestimuleerd.

Tijdens het PAO hebben deelnemers en onderzoeker samengewerkt als onderzoeksgroep waardoor praktische kennis is gegenereerd om daarmee het handelen in de praktijk te veranderen (Migchelbrink, 2019; Van Lieshout et al., 2017). De onderzoeksgroep heeft bestaan uit de onderzoeker (niet werkzaam op Donatushof en daarmee géén onderdeel van de context) en zeven deelnemers. Deze onderzoeksgroep is gedurende zeven maanden regelmatig bijeengekomen.

Het PAO is gestart vanuit een gezamenlijk onderwerp: Hoe kunnen stamgroepleiders intrinsieke motivatie bij kinderen stimuleren? Alle activiteiten tijdens het PAO hebben als doel gehad antwoord te vinden op deze vraag. Het collectief leerproces heeft vorm gekregen doordat de onderzoeker bijeenkomsten heeft verzorgd waarbij de PAO-leercyclus als ontwerpkader heeft gediend. Tijdens het PAO hebben deelnemers de PAO-leercyclus zeven keer doorlopen.

Om antwoord te geven op deelvraag 1 (*Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?*) heeft de onderzoeker de deelnemers individueel en gezamenlijk geïnterviewd. Voor het beantwoorden van deelvraag 2 (*Welke elementen van collectief leren komen tot uiting tijdens het PAO waarbij de PAO-leercyclus als basisstructuur wordt ingezet?*) heeft de onderzoeker de onderlinge interactie onderzocht door het uitvoeren van observaties. Figuur 2 geeft het onderzoeksdesign.

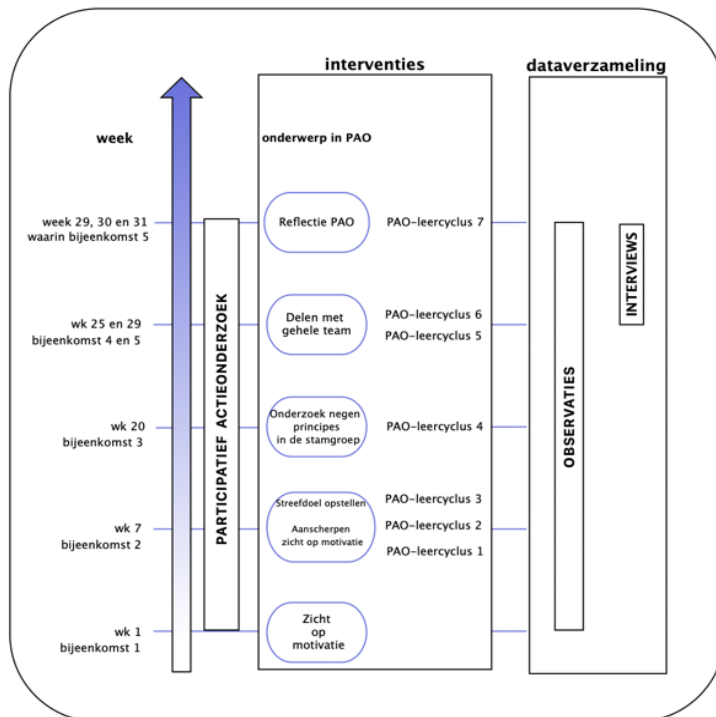


fig. 2: Onderzoeksdisein

Hoewel onderzoeker géén onderdeel is geweest van de context heeft deze wel belang gehad bij het onderzoek omdat het proces van de deelnemers als bron diende voor het schrijven van een thesis. Om bias te voorkomen heeft onderzoeker ingezet op democratische, katalyserende en dialogische validiteit (Andersson & Herr, 1999). Er is sprake geweest van democratische validiteit doordat leeractiviteiten vorm hebben gekregen in overleg met partijen die belang hebben gehad bij dit onderzoek. Dit zijn in de context van het onderzoek de directeur van Donatushof en de deelnemers aan het PAO geweest. Katalyserende validiteit in dit onderzoek is terug te vinden geweest doordat het onderzoeksproces gericht is geweest op het leren van de deelnemers zodat zij hun bekwaamheden hebben kunnen vergroten met het oog op verbetering van hun werkpraktijk. De onderzoeker heeft gedurende het onderzoeksproces overleg gevoerd over het onderzoek met medestudenten en experts die de rol kregen van medeonderzoeker en medebeoordelaar. Dit heeft bijgedragen aan de dialogische validiteit.

Onderzoekseenheden

Samen was een belangrijk begrip vooraf en tijdens dit onderzoek. Om hieraan meer inhoud te geven heeft de onderzoeker ervoor gekozen bewust deelnemers te benaderen werkend op verschillende locaties en in verschillende groepen. Het PAO is uiteindelijk uitgevoerd door zeven deelnemers die met elkaar het collectief vormden (zie tabel 3).

tabel 3: deelnemers aan het actieonderzoek

code	m/v	werkzaam	lokatie	bouw	aanwezig bij bijeenkomst				
A	v	groep 1 / 2	1	OB	1	2	3	4	5
B	v	groep 1 / 2	1	OB	1	2	3	4	5
C	v	groep 3 / 4	1	MB	1		3		
D	v	groep 5 / 6	2	MB	1	2	3	4	
E	v	groep 5 / 6	2	MB	1	2 (gedeeltelijk)	3	4	5
F	m	groep 7 / 8	2	BB	1	2	3	4	
G	v	groep 7 / 8	2	BB		2	3	4	5

De deelnemers hebben toestemming gegeven voor het maken van opnamen tijdens de bijeenkomsten en tijdens de individuele interviews. De onderzoeker heeft tijdens het onderzoek een actieve faciliterende rol gehad en is zowel waarnemer als participant geweest (Saunders et al., 2019)

Onderzoeksinstrumenten

Om gericht antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag (*Hoe draagt de PAO-leercyclus bij aan het collectief leerproces wanneer deze wordt ingezet als basisstructuur voor het PAO?*) zijn drie onderzoeksinstrumenten ingezet: individuele semigestructureerde interviews, interactief semigestructureerd groepsinterview en observaties (via beeldopnamen). De dataverzameling is kwalitatief van aard geweest.

Ter beantwoording van deelvraag 1 (*Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?*) zijn het individuele en het groepsinterview als onderzoeksinstrumenten ingezet. Hiermee zijn ervaringen van deelnemers tijdens het doorlopen van elke stap in de PAO-leercyclus in beeld gebracht en hoe zij deze ervaringen hebben gewaardeerd.

Het individuele interview heeft plaatsgevonden met zes deelnemers uit de onderzoeksgroep en heeft de lengte gehad tussen 45 en 60 minuten. Tijdens het interview heeft de onderzoeker de LSD-techniek toegepast om deelnemers zoveel mogelijk te laten vertellen over hun ervaringen. Het interview is semi-gestructureerd geweest waarbij de interviewleidraad is gebaseerd op stappen in de PAO-leercyclus zodat data zijn verzameld ten aanzien van individuele ervaringen met iedere stap in de PAO-leercyclus. Voorbeeld van vragen die hierbij zijn gesteld: "In hoeverre ben je gemotiveerd bezig met het onderzoeken van motivatie bij kinderen in je groep?" en "Hoe is/was het je ervaringen betreffende onderzoek naar motivatie bij kinderen te delen met anderen in de onderzoeksgroep". Bijlage 1 geeft het volledige overzicht van de gestelde vragen. Van het interview is een verslag gemaakt door transcriberen van de opnamen. Dit verslag is ter goedkeuring aan de geïnterviewde voorgelegd. Dit heeft de validiteit verhoogd doordat op deze manier sprake is geweest van membercheck (Birt et al., 2016).

Het groepsinterview is semi-gestructureerd geweest waarbij de interviewleidraad is gebaseerd op de basisstructuur actieonderzoek (van Lieshout et al., 2017). Het doel van het groepsinterview is geweest het *gehele* PAO te evalueren waarin de deelnemers de PAO-leercyclus meerdere keren hebben doorlopen. Dit groepsinterview heeft de lengte gehad van ca. 30 minuten. Daarbij zijn door het groepsinterview data verzameld over gezamenlijke ervaringen tijdens het PAO. Voorbeeld van een vraag die hierbij is gesteld: "Welke verandering heeft actieonderzoek naar motivatie bij kinderen tot nu toe gebracht in de praktijk?". Bijlage 2 geeft het volledige overzicht van de gestelde vragen. Tijdens het groepsinterview heeft de onderzoeker de rol van gespreksleider aangenomen. Door het karakter van PAO hebben deelnemers data gegenereerd en vervolgens geanalyseerd. Datageneratie heeft plaatsgevonden doordat deelnemers in eerste instantie individueel antwoord gegeven op de gestelde vragen en dit weer te geven op post-its. Vervolgens hebben deelnemers in een analyseproces post-its met daarop korte zinnen en woorden bij elkaar gezet, zoals beschreven als 'pattern coding' door Saldaña (2013), om te komen tot patronen. Validiteit is hierbij gewaarborgd doordat sprake is geweest van democratische en katalyserende validiteit (Andersson & Herr, 1999).

Ter beantwoording van deelvraag 2 (*Welke elementen van collectief leren komen tot uiting tijdens het PAO waarbij de PAO-leercyclus als basisstructuur wordt ingezet?*) zijn observaties ingezet als onderzoeksinstrument. Voor dataverzameling door observaties zijn vier filmopnamen gemaakt van interactiemomenten in kleine groepen (duur ca. 20 min.) zonder aanwezigheid van de onderzoeker en vier filmopnamen van interactiemomenten tussen alle deelnemers in de onderzoeksgroep (duur ca. 70 min.) waarbij de onderzoeker wel aanwezig is geweest. Om gericht data te kunnen verzamelen naar aanleiding van observaties is een gestructureerde observatiemethode gebruikt. Tijdens het observeren is sprake geweest van het vastleggen van primaire waarnemingen waarbij uitspraken van deelnemers zijn opgetekend. Om gericht te kunnen observeren zijn regels voor deze observatiemethode vastgelegd in twee observatieschema's die hierna zijn beschreven.

Voor het genereren van data met betrekking tot collectief leren van deelnemers aan de onderzoeksgroep is observatieschema I (zie bijlage 6) ingezet bestaande uit de categorieën: inbreng verschillende perspectieven, gedeelde invloed en gezamenlijke uitkomst (Castelijns et al., 2013). Bijlage 6 geeft observatieschema I, observatiecriteria en voorbeeldfragmenten weer. Dit observatieschema I is toegepast op vier filmopnamen gemaakt van interactiemomenten in kleine groepen zonder aanwezigheid van de onderzoeker en op vier filmopnamen van interactiemomenten tussen alle deelnemers in de onderzoeksgroep waarbij de onderzoeker wel aanwezig is geweest. Omdat de onderzoeker actor is geweest in het onderzoek is ook onderzocht wat de invloed van de onderzoeker op het collectief leerproces is geweest. Hiertoe zijn categorieën toegevoegd die betrekking hebben op de onderzoeker of op deelnemers en onderzoeker samen. Dit wordt geïllustreerd in het volgende voorbeeld: één van de categorieën is geweest: 'inbreng verschillende perspectieven' met als topics: alleen perspectief deelnemers, alleen perspectief onderzoeker en perspectief deelnemers en onderzoeker samen.

Voor het genereren van data met betrekking tot het voeren van de dialoog is observatieschema II (zie bijlage 7) ingezet bestaande uit drie kenmerken van dialoog weergegeven in categorieën (Lodders, 2013). Bijlage 7 geeft observatieschema II, observatiecriteria en voorbeeldfragmenten weer. Dit observatieschema II is toegepast op zeven door de onderzoeker geselecteerde filmfragmenten waarin deelnemers hebben gereflecteerd op verzamelde informatie. De geselecteerde filmfragmenten hebben een lengte gehad tussen 6 en 20 minuten. De reflectiemomenten zijn een weergave geweest van de stap 'betekenis geven' in de PAO-leercyclus en zijn gekozen omdat deze de kern zijn van het collectief leerproces (Lodders, 2013).

Interventies

De interventie in dit onderzoek was het doen van PAO waarbij het onderwerp is geweest: Hoe kunnen stamgroepleiders intrinsieke motivatie bij kinderen stimuleren? Het doel van deze interventie betrof het stimuleren van collectief leren tijdens het uitvoeren van het PAO zodat deelnemers hun bekwaamheden konden vergroten. De onderzoeker heeft gedurende het PAO de rol van facilitator ingenomen waarbij deze zichzelf en werkvormen tijdens sub-interventies heeft ingezet zodat deelnemers individueel en als collectief, hun ervaringen hebben kunnen structureren en herstructureren met betrekking tot het thema van het onderzoek. De sub-interventies hebben als doel gehad het stimuleren en ondersteunen van collectief leren en zijn zo ontworpen dat collectief leren steeds heeft kunnen plaatsvinden, zichtbaar in de kenmerken voor collectief leren (Vermeulen, 2016; Castelijns et al., 2013).

De interventie in de vorm van PAO heeft plaatsgevonden in de periode van 24 september 2020 tot 8 april 2021. Tijdens deze periode hebben deelnemers gedurende vijf bijeenkomsten ervaringen met elkaar uitgewisseld waarbij vanaf bijeenkomst 2 sub-interventies zijn ingezet.

In bijeenkomst 2 heeft de sub-interventie vorm gekregen doordat deelnemers elkaar een interview hebben afgenomen naar aanleiding van de opbrengst van onderzoek in de eigen groep^d waarbij als leidraad de SHOWeD-methodiek van Wang (1999) is ingezet. Elke deelnemers heeft tijdens het interview antwoorden gegeven met betrekking tot de eigen gemaakte foto. Deze sub-interventie heeft als doel gehad betekenisvolle reflectie te versterken wat een stimulans is geweest voor diepgaander en op langer termijn werkend leergedrag (Korthagen, 2014). Vervolgens heeft een gezamenlijk onderzoekend gesprek plaatsgevonden waarin betekenis is gegeven aan getrokken conclusies waarbij de eerste PAO-leercyclus is afgesloten en de tweede cyclus in gang is gezet.

De tweede PAO-leercyclus is gestart met een sub-interventie waarbij het doel is geweest het opstellen van een gezamenlijk streefdoel door de deelnemers. Door inzet van een methodiek gebaseerd op de placemat-methode^e is vanuit individuele doelen tijdens een onderzoekend gesprek een gezamenlijk streefdoel ontstaan. Met het streefdoel voor ogen hebben deelnemers vervolgens individueel de weg naar het streefdoel toe gevisualiseerd. Het doel hiervan is geweest deelnemers dichterbij de essentie van het probleem, hun wensen en behoeften te brengen. De tekening was hierbij een hulpmiddel dit concreter te krijgen en zichtbaar te maken (Dols en Gouwens, 2011). Na het maken van de tekening hebben de deelnemers de derde PAO-leercyclus doorlopen. Deelnemers hebben voor hen belangrijke woorden passend bij de tekening op aparte blaadjes geschreven en deze vervolgens bij elkaar gelegd en geordend. Het doel van deze sub-interventie is geweest inzicht te krijgen in gezamenlijke belemmerende en stimulerende factoren richting het streefdoel. Het gezamenlijk geven van betekenis aan de getrokken conclusies was de start voor de vierde PAO-leercyclus. Deelnemers zijn gestart met onderzoek in de eigen groep naar intrinsieke motivatie bij kinderen en de invloed hierop van de inzet van de negen praktijkprincipes zoals beschreven door Hornstra et al (2016). De ervaringen tijdens dit onderzoek hebben de deelnemers opgeschreven in een logboek.

Tijdens bijeenkomst 3 is deze PAO-leercyclus voortgezet en heeft verder vorm gekregen doordat deelnemers met elkaar een onderzoekend gesprek hebben gevoerd over individuele ervaringen opgeschreven in het logboek. Het doel van deze sub-interventie is geweest dat deelnemers meer inzicht kregen in elkaars praktijk wat essentieel is om te komen tot collectief leren (Lodders, 2013; Castelijns et al., 2013). Een methodiek gebaseerd op de werkvorm ‘van twee naar meer’^f is ingezet om verandering van perspectieven te stimuleren en daarmee de verschillende perspectieven van deelnemers dichterbij elkaar te brengen. Naast dat dit een stimulans is geweest voor het collectieve leerproces, heeft dit ook de mogelijkheid geboden voor deelnemers hun bekwaamheden te laten toenemen door vanuit aangepast perspectief opnieuw te handelen in de eigen groep en zo het handelingsperspectief te vergroten. Vervolgens heeft een gezamenlijk onderzoekend gesprek plaatsgevonden waarin betekenis is gegeven aan getrokken conclusies: de deelnemers hebben geconcludeerd dat zij hun ervaringen wilden delen met hun overige collega's. De vierde PAO-leercyclus is hiermee afgesloten en de vijfde cyclus in gang is gezet.

Tijdens bijeenkomst 4 en 5 hebben de deelnemers het proces van informatie verzamelen met betrekking tot het delen van opgedane ervaringen tijdens het onderzoek met het volledige team voortgezet. Deze sub-interventie is ingezet om helderheid te krijgen over het doel van het delen van deze ervaringen. De interventie heeft bestaan uit het maken van een woordveld naar aanleiding van de vraag: “Wat is het doel van het delen van onze ervaringen met het team?”. Elke deelnemer heeft individueel woorden of korte zinnen ingegeven die vervolgens werden gecombineerd tot woordveld^g. Na gezamenlijk betekenis te hebben gegeven aan getrokken conclusies met betrekking tot dit woordveld heeft het gezamenlijk doel vorm gekregen waarna de zesde cyclus in gang is gezet.

Tijdens bijeenkomst 5 is de zesde cyclus vervolgd met een sub-interventie waarbij deelnemers in trio's middels de methodiek ‘brainstorm’^h ideeën hebben gegenereerd rondom het thema: ervaringen delen met het team. Het doel van deze sub-interventie is geweest een groot aantal ideeën los te krijgen doordat het waardeoordeel is uitgesteld. In trio's zijn door thematisch coderen gezamenlijke ideeën samengevoegd waarna door inzet van de een methodiek gebaseerd op de methodiek ‘van twee naar meer’ een aantal gezamenlijke ideeën zijn verwoord.

De zevende en laatste PAO-leercyclus hebben de deelnemers gevolgd tijdens de reflectie en evaluatiefase van het uitgevoerde PAO. Het doel van deze sub-interventie is geweest dat deelnemers reflecteerden op welke veranderingen het PAO gebracht heeft in de praktijk, wat geleerd is en welke nieuwe kennis is gegenereerd. Ook is dieper ingegaan op de vraag welke invloed het *samen* uitvoeren van het PAO op het collectief leren en op de uiteindelijke opbrengst heeft gehad. Tijdens de sub-interventie zijn middels een werkvorm gebaseerd op de methodiek ‘brown-paper-sessie’¹ individuele antwoorden verzameld waarna betekenis is gegeven aan gezamenlijk getrokken conclusies.

Procedure

Het onderzoek heeft gelopen van september 2020 tot mei 2021. Grotendeels volgens opzet is door de deelnemers het PAO uitgevoerd en heeft dataverzameling kunnen plaatsvinden. Uiteindelijk hebben de deelnemers de PAO-leercyclus tijdens het PAO zeven keer doorlopen en zijn data gegenereerd voor het onderzoek naar de bijdrage van de PAO-leercyclus aan het collectieve leerproces. Hiertoe zijn individuele interviews afgenomen en heeft een groepsinterview plaatsgevonden. Ook zijn filmopnamen gemaakt tijdens interactiemomenten die later als observaties zijn gebruikt. De individuele interviews en de filmopnamen zijn geanalyseerd door de onderzoeker. Tijdens het groepsinterview hebben deelnemers data gegenereerd en vervolgens gezamenlijk geanalyseerd.

De eerste bijeenkomst heeft gediend als kennismakingsbijeenkomst. Vanaf bijeenkomst 2 heeft de onderzoeker de PAO-leercyclus als ontwerpkader ingezet voor sub-interventies. Interactie tussen deelnemers tijdens de bijeenkomsten heeft zowel in kleinere als in de gehele groep plaatsgevonden. Door de coronacrisis zijn twee bijeenkomsten live en drie online geweest. Tijdens de live bijeenkomsten zijn alleen filmopnamen gemaakt van gezamenlijke interactiemomenten. Bij onlinebijeenkomsten was het ook mogelijk filmopnamen te maken van interactiemomenten tussen deelnemers in kleinere groepen.

Als uitnodiging voor een bijeenkomst heeft de onderzoeker steeds een filmpje gemaakt en als uitnodiging vóór elke bijeenkomst gestuurd aan de deelnemers. Het doel hiervan is geweest de deelnemers te primen. Door te primen zijn bij de deelnemers een set van associaties opgeroepen die pasten bij het thema van een volgende bijeenkomst waardoor de inhoud van de bijeenkomst beter opgemerkt kon worden. Inzet van filmmateriaal is een bewuste keuze geweest van de onderzoeker. Beelden zeggen meer dan woorden omdat het brein daarop is ingesteld. De beelden hebben het mogelijk gemaakt dat deelnemers de inhoud snel konden interpreteren (Aerts et al., 2015). Daarnaast hebben de filmpjes als stimulatiemiddel gewerkt zoals ook een deelnemer verwoordde: *‘als iemand mij vroeg: ‘Heb je het nieuwe filmpje voor de volgende bijeenkomst al gezien?’ dan liep ik direct naar mijn computer om het filmpje te bekijken om te zien wat in een volgende bijeenkomst aan bod zou komen’*.

Net als de deelnemers is de onderzoeker hierdoor actor geweest in het onderzoek met dat verschil dat deelnemers als actoren informatie hebben verzameld in de praktijk. Daarnaast heeft de onderzoeker overwegend de rol van waarnemer als participant aangenomen waarbij activiteiten zijn geobserveerd zonder inhoudelijk hieraan deel te nemen (Sanders et al., 2019). Uitzondering hierop is het moment geweest van inbreng van informatie vanuit de literatuur.

De aanwezigheid van deelnemers is wisselend geweest tijdens het onderzoek. Eén deelnemers heeft door omstandigheden nauwelijks onderzoek kunnen doen in de eigen groep en moest deelname aan het PAO halverwege staken. Hierdoor is het aantal deelnemers gedurende het PAO veranderd van zeven naar zes. Als deelnemers niet aanwezig konden zijn bij een bijeenkomst is van tevoren bij deze deelnemers informatie opgehaald door de onderzoeker of andere deelnemers middels een vraaggesprek passend bij het thema. Samenvatting van dit gesprek is ingebracht tijdens de bijeenkomst. Van elke bijeenkomst is door de onderzoeker een verslag gemaakt om overzicht te houden op het gehele PAO en tevens informatie te delen met deelnemers die niet aanwezig konden zijn.

Het individuele interview heeft plaatsgevonden met zes deelnemers en tijdens het interview heeft de onderzoeker aantekeningen gemaakt. Door omstandigheden is één audio-opname verloren gegaan. De aantekeningen die gemaakt zijn tijdens het interview van de deelnemer waarvan de audio-opname verloren is geraakt, zijn vergeleken met uitspraken van de overige deelnemers. Deze bleken met elkaar in overeenstemming waardoor verondersteld is dat dit interview waarvan de audio-opnamen verloren zijn gegaan soortgelijke analysesresultaten zou hebben gegeven.

Het groepsinterview heeft plaatsgevonden met vier deelnemers. Na de bijeenkomst is het resultaat voorgelegd aan de niet aanwezige deelnemers en hebben zij, na het bestuderen van deze resultaten hiermee ingestemd.

Data-analyse

Bij de data-analyse van het semigestructureerde individuele interview en groepsinterview ter beantwoording van deelvraag 1 (*Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?*) heeft de analyse bestaan uit twee stappen. Eerst wordt dit beschreven voor het individuele interview. Daarna voor het groepsinterview.

Bij analyse van de individuele interviews is de eerste analyse stap een inductief coderingsproces geweest van getranscribeerde interviews om zicht te krijgen op ervaringen van deelnemers tijdens het doorlopen van elke stap in de PAO-leercyclus en hoe zij deze ervaringen hebben gewaardeerd. Hierbij zijn coderingsmethodieken gebruikt zoals beschreven door Saldaña (2013). In de tweede analyse stap heeft vervolgens een deductief coderingsproces plaatsgevonden om zicht te krijgen op wat de waardering van de ervaring zegt over het dienstbaar zijn van die ervaring aan het collectief leren.

De eerste analyse stap bij de data-analyse van de individuele interviews heeft bestaan uit een coderingsproces dat meerder cycli heeft gekend. In de eerste cyclus is thematisch gecodeerd waarbij de focus heeft gelegen op ervaringen van deelnemers tijdens het doorlopen van stappen in de 'PAO-leercyclus. Dit wordt geïllustreerd met het volgende voorbeeld: de getranscribeerde tekst "*Ik ben er zeer gemotiveerd mee aan de slag te zijn. Als kinderen gemotiveerd zijn, leren ze.*" heeft tijdens de eerste coderingscyclus als thema 'motivatie deelnemers' gekregen. De gecodeerde fragmenten zijn vervolgens gekopieerd en in Excel geplaatst. Getranscribeerde tekst uit de interviews die dezelfde thematisch code kregen, zijn in één Excel-document geplaatst waarbij elke getranscribeerde tekst uit afzonderlijke interviews een eigen tabblad heeft gekregen. Vervolgens heeft de tweede en waar nodig de derde cyclus van coderen plaatsgevonden.

De tweede cyclus heeft het mogelijk gemaakt het resultaat na de eerste cyclus verder uit te diepen om een beter beeld te krijgen van de waardering van de ervaring. Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 (*Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?*) is een passende methodiek voor de tweede coderingscyclus gekozen. Zo was in het vorige voorbeeld het doel zicht te krijgen *in welke mate* de deelnemers gemotiveerd waren zodat meer inzicht verkregen is over de waardering van deze ervaring. In dit geval is gekozen voor een tweede en daarna een derde coderingscyclus en daarbij 'magnitude coding' en vervolgens 'subcoding' toe te passen. Dit wordt geïllustreerd door de volgende beschrijving: als code is bij 'magnitude coding' gekozen voor 'mate motivatie' te herkennen in de uitspraak "*ik ben zeer gemotiveerd*". Vervolgens heeft een derde coderingscyclus plaatsgevonden waarbij 'subcoding' is toegepast. De delen tekst die zijn gecodeerd met code 'mate motivatie' zijn opnieuw gecodeerd wat aangaf in welke mate deelnemers gemotiveerd waren ("*zeer gemotiveerd*" en "*gemotiveerd*"). Na 'magnitude coding' en 'subcoding' van getranscribeerde tekst passend bij het thema 'motivatie deelnemers' zijn in dit overzicht de volgende codes te zien geweest: zeer gemotiveerd (2x), gemotiveerd (3x). De onderzoeker heeft vervolgens de volgende bevindingen geformuleerd: 'Deelnemers zijn gemotiveerd om onderzoek te doen naar het stimuleren van intrinsieke motivatie bij kinderen waarbij twee deelnemers zeer gemotiveerd en drie deelnemers gemotiveerd zijn'. Voor elke stap in de PAO-leercyclus zijn de bevindingen gegroepeerd.

Na het formuleren van deze bevindingen is overgegaan naar de tweede analyse stap die erop gericht is geweest de mate van dienstbaarheid aan collectief leren in beeld te brengen. Hiertoe is een schaal opgesteld: positief, neutraal en negatief (zie bijlage 4). Elke bevinding uit stap 1 – bijvoorbeeld: "Deelnemers zijn gemotiveerd om onderzoek te doen naar het stimuleren van intrinsieke motivatie bij kinderen waarbij twee deelnemers zeer gemotiveerd en drie deelnemers gemotiveerd zijn" – is daartoe gericht met een van deze schalen gecodeerd, - in dit voorbeeld met de schaal 'positief'. Hierdoor is het mogelijk geweest een indicatie aan te geven op welke manier de ervaringen zoals gevonden in stap 1 dienstbaar zijn geweest aan het collectief leren. Aangezien de bevinding uit stap 1 een weergave is van de gezamenlijke ervaringen en de waardering van deze ervaringen, is het mogelijk geweest een uitspraak te doen op welke manier het ervaren en waarderen van de stappen in de PAO-leercyclus dienstbaar zijn geweest aan het collectief leren.

Om de validiteit te vergroten van de eerste analyse stap heeft de onderzoeker samen met een medeonderzoeker overlegd gevoerd over welke categorieën tijdens het coderen van de getranscribeerde interviews het meest geschikt waren. De geformuleerde bevindingen zijn besproken met een medeonderzoeker. Voor het vergroten van de validiteit van de tweede analyse stap, heeft de onderzoeker opnieuw overlegd met een medeonderzoeker. Het gericht coderen van bevindingen is in gezamenlijk overleg uitgevoerd.

De eerste analyse stap van het groepsinterview heeft bestaan uit een coderingsproces dat één cyclus heeft gekend. De data die is gegenereerd door deelnemers bestond uit post-its met woorden en korte zinnetjes. Dit is door de deelnemers inductief gecodeerd. Hiervoor is de methodiek 'pattern coding' ingezet zoals in het volgende voorbeeld wordt geïllustreerd: de post-its met daarop de woorden/zin: 'trots', 'dit gun ik iedereen' en 'plezier, trots' zijn door de deelnemers geplaatst in de categorie die de naam heeft gekregen 'TROTS GEVOEL'. De deelnemers hebben vervolgens samen met de onderzoeker de volgende bevinding geformuleerd: 'Wij zijn trots op wat we de afgelopen maanden samen hebben neergezet'. Deze bevindingen zijn door de onderzoeker geplaatst bij een stap in de PAO-leercyclus. Het belangrijkste selectie criterium daarbij is geweest of de bevinding een observatie was zoals in: 'Wij hebben onze kennis vergroot met betrekking tot het stimuleren van motivatie bij kinderen' geplaatst bij de stap 'doen en observeren' of dat aan de een observatie betekenis is gegeven zoals in: 'We hebben meer inzicht gekregen in hoe de ander denkt en handelt' geplaatst bij de stap 'betekenis geven'.

Na het formuleren van deze bevindingen is overgegaan naar de tweede analyse stap van het groepsinterview die erop gericht is geweest de mate van dienstbaarheid aan collectief leren in beeld te brengen. Hiertoe is een schaal opgesteld: positief, neutraal en negatief (zie bijlage 4). Elke bevinding uit stap 1 –

bijvoorbeeld: “Wij hebben meer zicht gekregen op elkaar in hoe de ander denkt en handelt” – is daartoe gericht met een van deze schalen gecodeerd, - in dit voorbeeld met de schaal ‘positief’. Hierdoor is het mogelijk geweest een indicatie aan te geven op welke manier de ervaringen zoals gevonden in stap 1 dienstbaar zijn geweest aan het collectief leren. Aangezien de bevinding uit stap 1 een weergave is van de gezamenlijke ervaringen en de waardering van deze ervaringen, is het mogelijk geweest een uitspraak te doen op welke manier het ervaren en waarderen van de stappen dienstbaar zijn geweest aan het collectief leren. Om deze dienstbaarheid te koppelen aan stappen in de PAO-cyclus, zijn de bevindingen

Validiteit van de eerste analysestap is hierbij gewaarborgd geweest doordat sprake is geweest van democratische en katalyserende validiteit (Andersson & Herr, 1999). Om de validiteit van de tweede analysestap te vergroten heeft de onderzoekers overleg gevoerd met een medeonderzoeker over het plaatsen van bevindingen bij een stap in de PAO-leercyclus.

De resultaten voortkomend uit data-analyse van zowel het individuele als het groepsinterview hebben een overzicht gegeven hoe ervaringen van deelnemers, tijdens stappen in het PAO dienstbaar zijn geweest aan het collectief leren. Ervaringen geplaatst bij dezelfde schaalwaarde zijn bij elkaar gevoegd. Dit maakt het mogelijk antwoord te geven op deelvraag 1 (*Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?*).

Data-analyse van observaties in de vorm van filmopnamen ter beantwoording van deelvraag 2 (*Welke elementen van collectief leren komen tot uiting tijdens het PAO waarbij de PAO-leercyclus als basisstructuur wordt ingezet*) heeft plaatsgevonden met behulp van twee gestructureerde observatieschema's: observatieschema I: categorieën kenmerken collectief leren (bijlage 6) en observatieschema II: categorieën dialoog (bijlage 7). Observaties zijn deductief gecodeerd waarbij fragmenten zijn geplaatst in vooraf aangegeven categorieën. Als eerste is beschreven hoe de analyse heeft plaatsgevonden waarbij observatieschema I is ingezet. Daarna volgt de beschrijving van de analyse waarbij observatieschema II is ingezet.

De onderzoeker heeft tijdens het bestuderen van filmopnamen, filmfragmenten in observatieschema 1 geplaatst. Dit wordt geïllustreerd in bijlage 6. Vervolgens heeft de onderzoeker bevindingen geformuleerd per categorie. Hierbij is ook onderscheid gemaakt tussen live en onlinebijeenkomsten.

Voor het vergroten van validiteit heeft een medeonderzoeker ook een filmfragment gecodeerd waarna de resultaten van onderzoeker en medeonderzoeker met elkaar zijn vergeleken. Bij het toewijzen van fragmenten aan de categorie ‘uitwisselen van perspectieven’ en is géén verschil ontstaan. Bij het toewijzen van fragmenten aan de categorie ‘uitgeoefende invloed’ is wel verschil ontstaan. De onderzoeker had alleen fragmenten in de categorie ‘alleen invloed onderzoeker’ geplaatst wanneer de onderzoeker inhoudelijk invloed uitoefende op het proces. De medecodeur had ook filmfragmenten geplaatst waarin de onderzoeker invloed uitoefende op de procedure van het gesprek. In gesprek is overeenkomen dat de onderzoeker invloed uit heeft kunnen oefenen op zowel inhoudelijk als procedureel niveau omdat een facilitator invloed heeft op het verloop van een gesprek door interventies te plegen op drie lagen van communicatie: op inhouds-, op procedureel en op relatieniveau (Kessels & Smids, 2019). De onderzoeker heeft daarna de coderingsstrategie aangepast. Bij ‘gezamenlijke uitkomst’ is er geen verschil ontstaan tussen onderzoeker en medecodeur en zijn gelijke fragmenten in dezelfde categorie geplaatst. Na analyse van de observatie is de geformuleerde conclusie besproken met de medecodeur.

De onderzoeker heeft tijdens het bestuderen van gekozen filmfragmenten uitspraken van deelnemers in observatieschema II geplaatst. Dit wordt geïllustreerd in bijlage 7. Om een beeld te krijgen van hoe en hoe vaak de dialoog vorm heeft gekregen, zijn het aantal fragmenten per categorie bij elkaar opgeteld.

Voor het vergroten van validiteit heeft een medeonderzoeker ook een filmfragment gecodeerd waarna de resultaten van onderzoeker en medeonderzoeker met elkaar zijn vergeleken. Hierbij is verschil ontstaan in het aantal gecodeerde fragmenten tussen onderzoeker en medecodeur. Uit vergelijking na fragmenteren is gebleken dat het aantal gekozen fragmenten (aantal 14) door de medecodeur minder was dan die van de onderzoeker (aantal 26). Het verschil is ontstaan door het niet goed kunnen duiden van de medecodeur van hetgeen dat is gezegd in het filmfragment. Bij de medecodeur is minder sprake geweest van ‘priming’ waardoor gericht luisteren aan de hand van het observatieschema, moeilijker is geweest. Ook heeft de medecodeur langere fragmenten gekozen. Na een gezamenlijk gesprek is besloten elke uitspraak afzonderlijk te coderen zodat een beeld is ontstaan van de individuele bijdrage van de deelnemers aan de dialoog. Uiteindelijk zijn na gesprek de onderzoeker en medecodeur het eens geworden over het aantal fragmenten.

Een verschil is ontstaan in het aantal fragmenten in de categorie ‘wanneer groepsleden hun mening geven, vragen zij ook wat anderen denken’. De onderzoeker interpreteerde een gestelde vraag als mening en de medecodeur als vraag. Na bespreken van het fragment is geconcludeerd dat het verschil tussen mening en vraag te vinden is in de toon waarop een deelnemers de vraag stelde. De onderzoeker is hierdoor kritischer gaan observeren bij het stellen van een vraag en of deze geïnterpreteerd moest worden als mening.

Ook is verschil ontstaan in het aantal fragmenten in de categorie ‘groepsleden respectvol reageren op elkaars ideeën’ als deze ideeën *niet* gelijk waren aan elkaar. De onderzoeker had alleen fragmenten gecodeerd waar ‘groepsleden respectvol reageren op elkaars ideeën’ als deze ideeën *niet* gelijk waren aan elkaar. De medecodeur had ook fragmenten gecodeerd wanneer ideeën *wel* gelijk waren. Na overleg is besloten beide reacties

te coderen omdat respectvol reageren tijdens een dialoog in beide gevallen één van de basisvoorwaarden is voor het voeren van een dialoog (Isaacs, 1999).

Resultaten

Ter beantwoording van deelvraag 1 (*Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?*) zijn na analyse van het individueel en groepsinterview de volgende resultaten gevonden. Eerst volgt beschrijving van de resultaten van het individuele interview. Daarna van het groepsinterview.

Resultaat persoonlijk interview

Het resultaat is ontstaan na twee analysestappen: thematisch inductief coderen getranscribeerde interviews (zie bijlage 3) en formuleren van bevindingen en deductief coderen van deze geformuleerde bevindingen. De eerste analyse stap thematisch inductief coderen getranscribeerde interviews en formuleren van bevindingen geeft het volgende resultaat. Bevindingen zijn weergegeven voor elke stap in de PAO-cyclus.

Ervaringen/waardering met de stap: Plan

Deelnemers zijn gemotiveerd om onderzoek te doen naar het stimuleren van intrinsieke motivatie bij kinderen. Twee deelnemers zijn zeer gemotiveerd (*“Ik ben zeer gemotiveerd hiermee aan de slag te zijn”*), drie deelnemers zijn gemotiveerd (*“Dan ben ik normaal gemotiveerd”*). Alle deelnemers geven aan een innerlijke overtuiging te hebben dat motivatie bij kinderen positieve invloed heeft op het leren van kinderen (*“Ik geloof erin dat het werkt, dat het in alle opzichten iets moois, iets beters oplevert voor die kinderen”*). Daarnaast heeft volgens de deelnemers, de mate van motivatie bij kinderen invloed op het getoonde gedrag (*“Dat als iets gelukt is, dat ze iets kunnen. Het motiveert ze om verdere stappen te durven ondernemen”*).

Samen onderzoek doen en ervaringen hierover delen, draagt bij aan het leren van de deelnemers (*“Dan dacht je zelf aan twee dingen om in te zetten, maar zij konden dat verdubbelen. Dus dat was gewoon dat je samen meer kennis hebt dan alleen door te sparren.”*). Ideeën van anderen inspireert deelnemers deze ook toe te passen in de eigen groep (*“Natuurlijk alleen al de ideeën. Als je natuurlijk die logboek las, denk ik o, gaaf, nooit aan gedacht. Dus alleen al in die zin levert het je al wat op om in mijn eigen groep mee aan de slag te gaan”*). Drie deelnemers geven aan dat zij door deelname aan de onderzoeksgroep hun bewustzijn hebben vergroot met betrekking tot het stimuleren van motivatie bij kinderen (*“Nog bewuster zijn, ik denk dat ik het bij de kleuters al deed, maar dat ik dan toch bewuster ga handelen of juist niet handel”*).

Ervaringen/waardering met de stap: Doen/observeren

De vaardigheid om een principe in te zetten, is verschillend. Het ene principe is gemakkelijker in te zetten dan het andere (*“Nou, de ene keer ging gemakkelijk dat de andere, maar dat is gewoon omdat je de tijd en rust moet vinden om dat in te gaan vullen. Dat ging op zich wel goed, denk ik. Weerstand erkennen, dat herkende ik en kon ik vastleggen. Maar bespreken van feedback vond ik een lastige”*).

Ervaringen/waardering met de stap: Info verzamelen

Alle deelnemers zijn er in geslaagd informatie te verzamelen tijdens het onderzoek naar de inzet van negen praktijkprincipes (Hornstra et al., 2014) in de eigen groep en deze informatie te verwerken in het logboek (*“Ja, dat was wel te doen. En ik vond het wel handig zo op papier. Zo weet je dat je aantekeningen maakt”*). Een deelnemer vond het eigenlijk overbodig de informatie op te schrijven in het logboek omdat de kennis ook *“in het hoofd zat”*. Toch heeft deelnemer gekozen de informatie wel op te schrijven omdat *“het resultaat voor iedereen is”*. Voor twee deelnemers is het logboek juist een stimulans geweest om onderzoek te blijven doen in de eigen groep (*“het lag daar echt op mijn bureau. Dat zag ik ook de hele tijd. En dan ben je er dus echt heel bewust mee bezig”*).

Ervaringen/waardering met de stap: Betekenis geven

Het delen van ervaringen opgeschreven in het logboek ervaren alle deelnemers als positief (*“dat gevoel van saamhorigheid. Wij zijn dit aan het doen (...) Lekker gevoel vaak, omdat dit iets is waar in ieder geval wij als groepje blij van worden”*). Tijdens het overleg in de onderzoeksgroep hebben deelnemers elkaars perspectief leren kennen (*“Dat het net leek alsof heel veel principes nu mijn groep waren en niet bij haar. En dat we niet zo veel overeenkomsten hadden. Maar toen we in gesprek waren, bleek dat eigenlijk wel te zijn”*). Een deelnemer geeft daarbij aan dat deelnemers *“elkaar versterkten”*.

Het gezamenlijk delen van ervaringen heeft volgens alle deelnemers niet geleid tot herstructurering van gedachten en daarmee tot nieuwe inzichten: *“nee, geen nieuwe inzichten (...). Niet iets van: dat had ik niet geweten, gedaan of ingezien als ik de anderen niet had gehad”*. Vier deelnemers geven aan dat hun individuele kennis over stimuleren van intrinsieke motivatie is toegenomen (*“Ook al heb je een groep voor je, ik weet nu, je kunt altijd iets betekenen op individueel niveau op het gebied van motivatie”*). De vijfde deelnemer geeft te kennen dat de al

aanwezige kennis over het thema bevestigd is (*“Echt nieuwe inzichten niet, denk ik. Wel bevestiging van wat ik even vergeten was”*). Twee deelnemers geven aan dat samenwerken in een groep het leren versterkt (*“Ik denk dat we met elkaar, zo voelde ik het, dat we er samen zo veel meer uit haalde”*). Een deelnemer geeft aan dat samenwerken in een groep positieve affecten stimuleert (*“of vullen we elkaar aan van ‘ja, dat bedoel ik ook’ of (...) Dat is niet per se nieuw voor mij, maar dat vond ik wel heel mooi, tenminste zo heb ik dat ervaren. Iedereen doet z’n zegje”*).

Ervaringen/waardering met de stap: Afleiden consequenties

Het deelnemen aan de onderzoeksgroep heeft bij alle deelnemers invloed op het handelen in de eigen groep (*“Als ik het met de ideeën eens was of ik nam ze serieus, en veel ideeën waren goed, dan ging ik daarmee aan de slag. Dan dacht ik: ‘o, dat ga ik ook zo doen’. Dus die ideeën voerde ik dan uit”*). Ervaringen van anderen zijn direct toegepast in de eigen groep: *“dan komt er weer een stuk informatie waar ik iets mee kan doen”*.

Bijvangst:

Alle deelnemers hebben zowel tijdens het individuele als tijdens het groepsinterview dat zij het PAO voort willen zetten in het volgend schooljaar (*“Ja, dit is pas het begin. En als je dan kijkt van dit kleine groepje, hoe ver je dan toch al wel bent? Ja, nee, natuurlijk moet het doorgaan”*).

De tweede analyse stap het deductief coderen van deze geformuleerde bevindingen geeft het volgende resultaat (zie tabel 5) wat aangeeft hoe bevindingen dienstbaar zijn aan het collectief leren. In bijlage 4 is een voorbeeld gegeven hoe schaalwaarden zijn gegeven aan geformuleerde bevindingen.

tabel 5: Schaalwaarden van bevindingen bij stap in de PAO-leercyclus na analyse individueel interview

	stap in PAO-leercyclus				
schaalwaarde	plan	doen/observeren	info verzamelen	betekenis geven	consequenties afleiden
positief	6	1	4	5	3
neutraal	-	-	-	1	-
negatief	-	-	1	1	-

Resultaat groepsinterview

Het resultaat is ontstaan na twee analysestappen: 1) ‘pattern coding’ door de deelnemers van digitale post-its en samen met de onderzoeker formuleren van bevindingen en 2) door de onderzoeker deductief coderen van deze geformuleerde bevindingen. De eerste analyse stap ‘pattern coding’ door deelnemers van digitale post-its en formuleren van bevindingen geeft het volgende resultaat (zie tabel 6).

tabel 6: Benoemde categorieën door deelnemers na ‘pattern coding’, formuleerde bevinding geplaatst bij stap in PAO-leercyclus

categorie	geformuleerde bevinding	passend bij stap PAO-leercyclus
Trots gevoel	Wij zijn trots op wat we de afgelopen maanden samen hebben neergezet (<i>“Ik heb een trots gevoel over wat we afgelopen maanden hebben gedaan”</i>)	afleiden consequenties
Bewustzijn	Bewustzijn is gegroeid dat bewust aandacht voor intrinsieke motivatie belangrijk is (<i>“Ik ben bewuster in de groep gaan handelen”</i>)	afleiden consequenties
Inzicht	Wij hebben onze kennis vergroot met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie bij kinderen (<i>“We zijn er lang mee bezig geweest en dat heeft echt wel een stuk kennis opgeleverd”</i>)	doen/observeren
Kinderen zijn trots	Wij creëren een omgeving waarin kinderen trots kunnen zijn. (<i>“De kinderen waren eerder ook trots. Nu heb ik daar bewuster naar gekeken. En ik heb de situatie zo gemaakt dat de kinderen ook trots konden zijn”</i>)	doen/observeren
Meer zicht op elkaar	Wij hebben meer zicht gekregen op elkaar in hoe de ander denkt en handelt (<i>“delen levert meer begrip op voor elkaar”</i>)	betekenis geven
Ruimer zichtveld	Wij hebben een breder perspectief en meer inzicht gekregen (<i>“iemand met een ander karakter of uit een andere bouw brengt mij op andere dingen om over na te denken. Daarom is samen belangrijk”</i>)	betekenis geven
Samen enthousiast	Wij houden elkaar gemotiveerd en enthousiast (<i>“door verhalen van elkaar enthousiaster worden: we motiveren elkaar”</i>)	plan
Inhoud	Onze kennis en vaardigheden zijn vergroot met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie bij kinderen. Kennis van negen praktijkprincipes heeft hierbij veel bijgedragen. (<i>“dat je inzicht krijgt waardoor je een kind gemotiveerd krijgt of waarom hij gemotiveerd is”</i>)	betekenis geven
Proces	De manier van inrichting van het proces heeft onze kennis en vaardigheden laten groeien (<i>“als ik dit allemaal alleen had moeten doen, was ik niet zo ver gekomen. Met elkaar houd je elkaar bij de les”</i>)	betekenis geven

De tweede analyse stap het door de onderzoeker deductief coderen van deze geformuleerde bevindingen geeft het volgende resultaat (zie tabel 7) wat aangeeft hoe bevindingen dienstbaar zijn aan het collectief leren. In bijlage 5 is een voorbeeld gegeven hoe schaalwaarden zijn gegeven aan geformuleerde bevindingen.

tabel 7: Schaalwaarden van bevindingen bij stap in de PAO-leercyclus na analyse groepsinterview

schaalwaarden	stap in PAO-leercyclus				
	plan	doen/observeren	info verzamelen	betekenis geven	consequenties afleiden
positief	1	2	-	4	2
neutraal	-	-	-	-	-
negatief	-	-	-	-	-

Tabel 8 geeft het resultaat na het geven van schaalwaarden aan geformuleerde bevindingen per stap in de PAO-leercyclus voor zowel de individuele als het groepsinterview.

tabel 8: Schaalwaarden van bevindingen bij stap in de PAO-leercyclus na analyse individueel en groepsinterview

schaalwaarden	stap in PAO-leercyclus				
	plan	doen/observeren	info verzamelen	betekenis geven	consequenties afleiden
positief	7	3	4	9	5
neutraal	-	-	-	1	-
negatief	-	-	1	1	-

De resultaten uit de individuele en het groepsinterview laten zien dat de ervaring en waardering van de deelnemers met alle stappen in de PAO-leercyclus dienstbaar lijken te zijn aan het collectief leren. Eén ervaring met de stap ‘info verzamelen’ lijkt niet dienstbaar te zijn geweest aan het collectief leren. Deze ervaring betrof het opschrijven van informatie in het logboek. Tijdens het interview heeft een deelnemer verteld dit liever niet te doen omdat de informatie “*al in het hoofd zat*”. Dit geeft aan dat deze deelnemer wél informatie heeft verzameld en deze uiteindelijk juist heeft opgeschreven om te delen met de overige deelnemers omdat de deelnemers vond dat “*het resultaat voor iedereen is*”. Hiermee is het waarschijnlijk dat de ervaring met deze stap toch als dienstbaar aan het collectieve leren mag worden gezien.

Ervaringen met de stap ‘betekenis geven’ lijken zowel dienstbaar als niet dienstbaar te zijn aan het collectief leren. Ervaringen met deze stap die als positief zijn beoordeeld zijn dat deelnemers meer begrip hebben gekregen voor elkaar door meer zicht te krijgen op hoe een ander denkt en handelt. Hierdoor is het eigen zicht verbreed. Inhoudelijk heeft dit geleid tot meer kennis over het thema tijdens het PAO. Ervaringen met de stap ‘betekenis geven’ lijken niet dienstbaar te zijn aan het collectief leren. Dit is dat deelnemers hebben ervaren dat zij niets nieuws hebben geleerd door het collectief delen van ervaringen. Ervaring met de stap lijkt ook eenmaal als neutraal geschaald te moeten worden. Deze ervaring betreft de toename van individuele kennis over het thema van het PAO. Uit de interviews is niet duidelijk of deze individuele kennis wel of niet is gedeeld met anderen. Hierdoor kan de ervaring niet geplaatst worden onder positief of negatief.

Ter beantwoording van deelvraag 2 (*Welke elementen van collectief leren komen tot uiting tijdens het PAO waarbij de PAO-leercyclus als basisstructuur wordt ingezet?*) zijn na analyse van filmopnamen met inzet van observatieschema I en II de volgende resultaten gevonden. Eerst volgt beschrijving van de resultaten door inzet van observatieschema I: categorieën met kenmerken collectief leren. Daarna door inzet van observatieschema II: categorieën dialoog.

Gestructureerde observaties met observatieschema I van filmopnames gemaakt tijdens vier bijeenkomsten levert het volgende resultaat op. In bijlage 3 zijn bij gegeven categorieën, als voorbeeld, uitspraken met deelnemers geciteerd.

De geformuleerde bevindingen zijn weergegeven per categorie.

Categorie: kenmerk inbreng verschillende perspectieven

Deelnemers wisselen perspectieven met elkaar uit. De ene deelnemers vertelt het perspectief naar aanleiding van een ervaring of gedachte. De andere deelnemers luisteren en reageren met een bevestigende korte uitspraak waarna de volgende deelnemer over het eigen perspectief of gedachte vertelt. Het gesprek over perspectieven krijgt hierdoor de vorm van perspectieven aan elkaar vertellen waarbij nauwelijks wordt ingegaan op elkaars perspectief. De onderzoeker brengt géén eigen perspectieven in op twee momenten na. Eén moment is waarop de onderzoeker input geeft vanuit de literatuur zodat deelnemers vorm kunnen geven aan onderzoek in de eigen groep. Een ander moment is wanneer de deelnemers gezamenlijk nadenken over opzet van de presentatie waarin zij hun ervaringen delen met het team. De onderzoeker draagt vanuit eigen ervaring ideeën aan. Deelnemers en onderzoeker komen niet gezamenlijk tot perspectieven met uitzondering van de twee momenten waarop de onderzoeker het eigen perspectief heeft ingebracht.

Categorie: kenmerk gedeelde invloed

Alle deelnemers hebben invloed op het verloop van de interactie tijdens een bijeenkomst. Deze invloed krijgt vorm doordat een deelnemers een ander perspectief inbrengt dan waarover het gesprek gevoerd wordt, inbrengt en daarmee de focus van het gesprek verlegt. Deelnemers hebben ook samen invloed op het proces doordat na afleiden van consequenties naar aanleiding van opgedane ervaringen, een nieuw plan wordt bedacht dat vervolgens weer aanleiding geeft tot nieuwe acties. Inhoudelijk heeft de onderzoeker op twee momenten na géén invloed op het proces. De onderzoeker heeft wel invloed op het proces door de rol van gespreksleider. In die rol heeft de onderzoeker invloed op de procedure van het gesprek. De stappen in de PAO-leercyclus zijn hierbij leidend geweest. Hierdoor hebben onderzoeker en deelnemers ook samen invloed op het proces. Daarnaast geeft onderzoeker als gespreksleider procedureel gespreksruimte aan een deelnemer waardoor ook sprake is van invloed op het proces.

Categorie: gezamenlijk uitkomst

Deelnemers creëren samen uitkomsten. De gezamenlijk uitkomsten die door de interactie ontstaan, lijken te ontstaan door verschillende perspectieven naast elkaar te leggen en vervolgens gelijke perspectieven samen te voegen. Afwijkende ideeën blijven daarbij bestaan. Gezamenlijke uitkomsten zijn tijdens bijeenkomsten door deelnemers op verschillende wijze gecreëerd. Uit observaties blijkt dat wanneer interactie tussen deelnemers plaatsvindt volgens een aangeboden methodiek waarbij toegewerkt wordt naar een product, dit leidt tot een gezamenlijk uitkomst. Interacties zonder methodiek leiden niet tot een gezamenlijke uitkomst. De onderzoeker komt niet alleen tot een uitkomst. Deelnemers en onderzoeker komen wel tot gezamenlijke uitkomsten. Deze gezamenlijke uitkomst krijgt vorm doordat de onderzoeker de perspectieven van de deelnemers samenvat en dit vervolgens ter controle voorlegt aan de groep. Bij instemming van de groep is een gezamenlijke uitkomst ontstaan.

Observaties kenmerken dialoog

Gestructureerde observaties van zeven filmopnamen van reflectiemomenten levert in totaal tachtig fragmenten op die passen in één van de categorieën van observatieschema II. Tabel 9 geeft overzicht van het aantal gecodeerde fragmenten per categorie en of deze zijn opgenomen tijdens een live of onlinebijeenkomst.

tabel 4: overzicht van het aantal fragmenten per categorie opgenomen tijdens live of onlinebijeenkomst

categorie: kenmerken dialoog	aantal fragmenten bijeenkomst (nr)			
	2	3	4	5
	live	online		
Wanneer deelnemers hun mening geven, vragen zij ook wat anderen denken	11	3	5	-
Deelnemers reageren respectvol op elkaars ideeën, ook als deze niet gelijk zijn aan die van zichzelf	29	20	7	3
Deelnemers onderzoeken elkaars ideeën ("waarom?"), onafhankelijk van de rolverdeling in het team	1	-	1	-

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

De hoofdvraag in dit onderzoek is "Hoe draagt de PAO-leercyclus bij aan het collectief leren wanneer deze wordt ingezet als basisstructuur voor het PAO?" Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn twee deelvragen verwoord. De eerste deelvraag is "Hoe ervaren en waarderen deelnemers ingerichte stappen van het PAO als dienstbaar aan collectief leren?". Deze vraag kan als volgt worden beantwoord: Uit de resultaten kan opgemaakt worden dat ervaringen met alle stappen in de PAO-leercyclus positief dienstbaar lijken te zijn als aan het collectief leren. Alle deelnemers geven aan volgend schooljaar verder te willen met het PAO. Een ervaring met de stap 'info verzamelen' lijkt niet als dienstbaar te zijn ervaren die echter bij nader onderzoek waarschijnlijk toch als dienstbaar gezien kan worden. Ervaringen met de stap 'betekenis geven' lijken zowel dienstbaar als niet dienstbaar te zijn aan collectief leren. Het positief dienstbaar zijn komt voort uit dat deelnemers meer begrip hebben gekregen voor elkaar door meer zicht te krijgen op hoe de ander denkt en handelt. Dit heeft geleid tot toename van individuele kennis over het thema tijdens het PAO. Tegelijkertijd is gevonden dat ervaringen met deze stap waarbij alle deelnemers aangeven niets nieuws te hebben geleerd door het collectief delen van ervaringen niet dienstbaar is geweest aan collectief leren.

De tweede deelvraag is "Welke kenmerken van collectief leren komen tot uiting tijdens het PAO waarbij de PAO-leercyclus als basisstructuur wordt ingezet?". Naar aanleiding van observaties aan de hand van observatieschema I (kenmerken collectief leren) kan deze deelvraag als volgt beantwoord worden: De resultaten laten zien dat alle kenmerken geobserveerd zijn tijdens de interactiemomenten. Het kenmerk 'inbreng verschillende perspectieven' is waargenomen. Deelnemers brengen eigen perspectief in waarop andere deelnemers bevestigend reageren en vervolgens een eigen perspectief inbrengen. Inhoudelijk wordt nauwelijks op elkaar gereageerd waardoor géén nieuwe perspectieven kunnen ontstaan.

Het kenmerk 'gedeelde invloed' is waargenomen. De invloed door deelnemers bestaat uit het inbrengen van een eigen perspectief. Deelnemers hebben ook samen invloed door het bedenken en uitvoeren van een volgend plan na het doorlopen van een PAO-leercyclus. De onderzoeker heeft invloed op de procedure van het gesprek. Daarmee hebben onderzoeker en deelnemers ook samen invloed op het proces. Het kenmerk 'gezamenlijke uitkomst gecreëerd' is waargenomen tijdens observatie. Deelnemers creëren samen uitkomsten waarbij verschillende ideeën naast elkaar blijven bestaan. Inzet van een methodiek heeft invloed op het creëren van de gezamenlijke uitkomst. Wanneer een methodiek wordt ingezet, leidt dit tot een gezamenlijke uitkomst. Zonder methodiek komen deelnemers niet tot een gezamenlijke uitkomst. Deelnemers en de onderzoeker komen tot gezamenlijke uitkomsten doordat de onderzoeker procedureel invloed uitoefent op het proces waardoor deelnemers aangestuurd worden om te komen tot een gezamenlijke uitkomst.

Naar aanleiding van observaties aan de hand van observatieschema II (kenmerken dialoog) kan deze deelvraag als volgt beantwoord worden: Kenmerken van de dialoog zijn in verschillende mate waarneembaar. Het kenmerk 'Deelnemers onderzoeken elkaars ideeën, onafhankelijk van de rolverdeling in het team' is nauwelijks waarneembaar.

Als algemene conclusie kan gesteld worden dat ervaringen met alle stappen positief dienstbaar lijken te zijn geweest aan het collectief leren. Ervaringen met de stap 'betekenis geven' lijken echter ook niet dienstbaar te zijn te zijn geweest aan het collectief leren. De resultaten laten zien dat deelnemers tijdens deze stap niet hebben ervaren dat zij zijn gekomen tot nieuwe, collectieve inzichten. Daarmee lijkt een essentiële stap in het collectief leren te ontbreken. De ervaringen met de andere vier stappen in de PAO-leercyclus lijken dienstbaar te zijn aan het collectief leren. Uit observaties blijkt dat kenmerken van collectief leren tot uiting komen tijdens het PAO. Ook is waargenomen dat interactie tussen deelnemers overwegend eenzijdig is. Er is geen dialoog waargenomen. Gedachten zijn daarmee blijven bestaan zoals deze zijn ingebracht. Dit zou kunnen betekenen dat de kenmerken voor collectief leren zoals deze zijn waargenomen, niet volledig overeenkomen met de kenmerken zoals deze zijn beschreven in de literatuur. De PAO-leercyclus lijkt hierdoor gedeeltelijk bij te dragen aan het collectief leren maar dat het leerproces niet voltooid is om te kunnen spreken van collectief leren.

De resultaten van beide deelvragen komen met elkaar overeen. Het doorlopen van de stappen in de PAO-leercyclus heeft bijgedragen aan het komen tot collectief leren. Echter door het ontbreken van een essentiële stap, het ontbreken van de dialoog, lijkt er géén sprake te zijn van collectief leren zoals beschreven in de literatuur.

Discussie

In dit onderzoek is onderzocht wat de bijdrage van de PAO-leercyclus is geweest aan het collectief leerproces. Uit de resultaten is gebleken dat de cyclus bijdraagt aan collectief leren. Echter een belangrijke stap in de PAO-leercyclus lijkt niet plaats te hebben gevonden, de stap 'betekenis geven'. In de stap 'betekenis geven' brengen individuele deelnemers het eigen perspectief in om deze vervolgens aan te passen of te veranderen en te komen tot een nieuw perspectief dat door elke deelnemers wordt aanvaard. Pas wanneer dit gebeurt, is sprake van collectief leren waardoor deelnemers samen tot nieuwe inzichten komen die leiden tot nieuwe handlingsperspectieven (Robbers & Vermeulen, 2018; Migchelbrink, 2019). Een belangrijke rede voor het niet plaats vinden van de stap, is het ontbreken van de dialoog geweest over de ingebrachte individuele perspectieven. Er kunnen verschillende redenen worden aangegeven die hiervoor een verklaring kunnen geven. Als eerste wordt ingegaan op de procesbegeleiding. Vervolgens worden redenen op groepsniveau besproken en daarna op individueel niveau.

Tijdens de interactiemomenten gedurende het PAO heeft de onderzoeker als facilitator de deelnemers zoveel mogelijk emancipatoir gefaciliteerd (van Lieshout et al., 2017). Hierbij heeft de onderzoeker deelnemers 'in staat willen stellen' als collectief betekenis te geven aan gedeelde ervaringen en conclusies af te leiden daarbij uitgaande dat benodigde competenties hiervoor aanwezig zijn geweest. Het is mogelijk dat als er meer instructie was gegeven ten aanzien van het voeren van de dialoog bij de stap 'betekenis geven' dat dan met name het onderzoeken van elkaars perspectieven meer had kunnen plaatsvinden.

Op groepsniveau zijn ook redenen aan te geven waarom er geen dialoog heeft plaatsgevonden. Het voeren van de dialoog vraagt tijd om naar elkaar te luisteren en elkaar te bevragen. De tijd is beperkt geweest doordat alle stappen uit de PAO-leercyclus in de beschikbare tijd doorlopen dienden te worden. De beschikbare tijd is beperkt geweest door de grote werkdruk in het primair onderwijs. Een voorwaarde voor het kunnen voeren van de dialoog is een veilige omgeving waarin de deelnemers elkaar onder andere behandelen met respect en vriendelijkheid en zich houden aan een aantal communicatieve regels (Migchelbrink, 2019). Mogelijk is niet aan deze voorwaarden voldaan.

Op individueel niveau kunnen er ook redenen aangegeven worden waarom er geen dialoog heeft plaatsgevonden. Het onderzoeken van eigen aannames die ten grondslag liggen aan het bestaande perspectief en hierop bevraagd te worden door anderen, kan gevoelens van angst oproepen die overwonnen moeten worden (Mezirow, 2018, p. 114). Dit vraagt tijd en energie van de deelnemer zelf om hier aandacht aan te geven. Gebrek hieraan kan een belemmering zijn geweest voor het voeren van de dialoog. Het onderzoeken van eigen aannames vraagt zelfreflectie op uitgangspunten die ten grondslag liggen aan het eigen perspectieven en wordt ook wel

dubbelslagleren genoemd. Bij dubbelslagleren worden deze perspectieven verandert. Dit veranderen gaat niet vanzelf en kost moeite omdat dit de identiteit van de deelnemers raakt (Wiersma, 2017, p. 457). Het proces van dubbelslagleren vraagt bepaalde competenties. De onderzoeker is er mogelijk ten onrechte van uit gegaan dat deze competenties voldoende ontwikkeld zijn geweest. Voeren van de dialoog vraagt van deelnemers dat zij bekend zijn met het begrip ‘dialoog’ en welke kenmerken een gesprek moet hebben zodat sprake is van een dialoog. Daarnaast vraagt het van deelnemers een houding waarin zij zich uitspreken, dat zij luisteren naar de ander, dat zij de ander respecteren en dat zij willen onderzoeken wat de ander beweegt te komen tot een uitspraak (Isaacs, 1999). Het is verder mogelijk dat de competenties voor het voeren van de dialoog nog niet voldoende ontwikkeld zijn geweest bij de deelnemers.

Het niet waarneembaar zijn van de dialoog tijdens de stap ‘betekenis geven’ is aanleiding voor verder onderzoek. De vraag kan onderzocht worden of collectief leren tijdens een PAO met de PAO-cyclus als basisstructuur meer tot uiting zou komen als de dialoog meer vorm zou krijgen.

De resultaten van dit onderzoek zijn beïnvloed door de onderzoeksinstrumenten en de gekozen data-analyse. Tijdens het analyseren van verzamelde data ter beantwoording van deelvraag 1 heeft subjectiviteit een rol gespeeld. Om deze rol te minimaliseren zijn acties ondernomen om de validiteit te vergroten. Tijdens de eerste analyse stap, het coderen van getranscribeerde individuele interviews, heeft deze codering in meerdere cycli plaatsgevonden. Door steeds meer in te zoomen op de getranscribeerde fragmenten is de ruimte voor interpretatie door de onderzoeker geminimaliseerd. Door toetsing van de codering door mede-onderzoekers is de objectiviteit vergroot. Bij de tweede analyse stap, het schalen van bevinding om de dienstbaarheid van deze bevindingen aan het collectief leren in beeld te brengen, heeft subjectiviteit een grotere rol gespeeld. Dit omdat de bevindingen meer verhalend zijn geformuleerd waardoor er meer ruimte is geweest voor interpretatie. Om subjectiviteit te minimaliseren heeft een medeonderzoeker meegedacht tijdens het gericht coderen met de schalen positief, neutraal en negatief.

Het observatieschema (Castelijns et al., 2013) dat is ingezet tijdens observatie van kenmerken voor collectief leren, lijkt een tekortkoming te bevatten. Acties van een individuele deelnemer geplaatst in het observatieschema worden gezien als kenmerk van collectief leren. Echter om te kunnen spreken van collectief leren is er ook een collectieve vervolgactie nodig. Het resultaat na codering van observaties zou meer betrekking hebben gehad op collectief leren wanneer het observatieschema ruimte geboden had voor zowel de individuele inbreng als de collectieve reactie op deze inbreng.

Het observatieschema (Lodders, 2013) dat is ingezet tijdens observatie voor kenmerken van de dialoog is zo beschreven dat het ruimte biedt voor het coderen van één enkele opmerking door een deelnemer. Eén enkele opmerking betekent echter niet dat er sprake is van dialoog. De dialoog krijgt vorm doordat deelnemers op elkaar reageren. Om een beter beeld te krijgen van de vorm van de dialoog zou het goed zijn geweest het aantal interacties rondom een gelijk thema aan te geven. Dit zou meer inzicht hebben gegeven in het proces van dialoog voeren.

Uit observatie blijkt dat deelnemers tijdens interactie zonder de gedeelde sturing in werkvormen niet zijn gekomen tot een gezamenlijke uitkomst. Dit is een aanwijzing dat het inzetten van een methodiek tijdens interactie een waardevolle tool is geweest voor de deelnemers. De methodiek heeft het toepassen van gedeelde sturing ondersteund waardoor het gestelde doel bereikt kon worden en tegelijk de deelnemers ruimte hebben gekregen voor eigen invulling (Dirkse-Hulscher & Talen, 2012).

Aanbevelingen

De onderstaande aanbevelingen zijn geformuleerd naar aanleiding van de onderzoeksresultaten in dit onderzoek. In dit onderzoek is onderzoek gedaan naar de bijdrage van de PAO-leercyclus aan collectief leren. Uit resultaten uit het onderzoek blijkt dat de PAO-leercyclus als basisstructuur voor een PAO, verder genoemd als PAO, dienstbaar kan zijn aan collectief leren mits de dialoog tijdens de stap ‘betekenis geven’ gevoerd wordt.

Aanbeveling 1:

Zet PAO in als interventie om te komen tot onderwijsverbeteringen. Draag hierbij zorg voor een duidelijke structuur die deelnemers kunnen volgen. Delen van opgedane kennis, vaardigheden en ervaringen door deelnemers aan het PAO zoals beschreven, stimuleert draagvlak voor PAO. Geef deelnemers aan het PAO in dit onderzoek tijd om zich verder te ontwikkelen in het uitvoeren van PAO. Ondersteun deze deelnemers in het zoeken naar momenten waarop zij hun kennis en ervaring kunnen delen met het team. Stimuleer de inzet van werkvormen tijdens interactiemomenten zodat deelnemers door deze gedeelde sturing ruimte voelen voor eigen invulling en komen tot een gezamenlijke uitkomst en het collectief leren wordt gestimuleerd. Dit kan vorm krijgen door voorbeeldgedrag waarbij bijeenkomsten georganiseerd door het MT bewust werkvormen bevat die als inspiratie kunnen dienen tijdens andere bijeenkomsten. In bijlage 8 worden voorbeelden gegeven van werkvormen die de essentie van PAO in zich hebben.

Aanbeveling 2:

Onderzoek hoe voldaan kan worden aan de voorwaarden om te komen tot een dialoog. Als aan de voorwaarden is voldaan is de volgende stap bewustwording van gespreksniveaus en op welk niveau de dialoog plaatsvindt. Daarna kan inzicht gegeven worden over voorwaarden tijdens het voeren van de dialoog en kan oefening plaatsvinden. In bijlage 9 worden deze voorwaarden gegeven en is een werkvorm toegevoegd waarin de dialoog kan worden geoefend.

Aanbeveling 3:

Faciliteer voldoende tijd voor het uitvoeren van PAO en dan met name voor individuele en gezamenlijke reflectie en investeer in reflecteren als competentie in het hele team.

Inzet van PAO met de PAO-leercyclus als basisstructuur heeft potentie om te komen tot collectief leren. De structuur ondersteunt deelnemers aan het PAO in het zetten van de juiste stappen. PAO leidt altijd tot leren echter om te komen tot collectief leren, is het voeren van de dialoog van essentieel belang. Investeren in competenties ten aanzien van het voeren van de dialoog, is niet alleen een stimulans voor collectief leren maar zal ook het leerklimateit op het gehele IKC kunnen verbeteren.

Eindnotities

- ^a BS Donatushof: ca. 300 leerlingen verdeeld over 13 stamgroepen
BS Mikado: ca. 80 leerlingen verdeeld over 3 stamgroepen
- ^b in dit onderzoek betekent affecten: een breed scala van niet-cognitieve constructies waaronder emotie en ook de begrippen zelfconcept, overtuigingen en motivatie (Jackson, 2018, p. 141)
- ^c teamleren en collectief leren zijn synoniemen. De term collectief leren zal in dit onderzoek verder worden gebruikt.
- ^d opbrengst heeft bestaan uit gemaakte foto's en aantekeningen van momenten waar deelnemers gemotiveerde kinderen zagen.
- ^e Gebaseerd op 'placemat-methodiek': Deelnemers hebben individueel hun streefdoel opgeschreven waarna de streefdoelen zijn besproken in drietallen om te komen tot een gezamenlijk streefdoel. De twee gezamenlijke streefdoelen ontstaan in trio's zijn vervolgens besproken met alle deelnemers en is één collectief streefdoel ontstaan.
- ^f Gebaseerd op 'van twee naar meer- methodiek': Deelnemers hebben eerst in trio's perspectieven uitgewisseld om te komen tot een gezamenlijk perspectief als conclusie. Vervolgens zijn de twee gezamenlijke perspectieven besproken met alle deelnemers en is uiteindelijk één conclusie ontstaan.
- ^g Woordveld is ontstaan met behulp van de onlinetool op de site www.mentimeter.com. Deelnemers hebben vijf woorden of korte zinnen ingevoerd en geüpload die vervolgens zijn omgezet in een woordveld.
- ^h Gebaseerd op 'brainstorm-methodiek': Deelnemers hebben eigen ideeën getypt op digitale post-it's waarbij waardeoordeel is uitgesteld en deze vervolgens geplaatst op een digitaal jamboard.
- ⁱ Gebaseerd op 'brow-paper-sessie-methodiek': Deelnemers hebben antwoorden getypt op digitale post-it's geplaatst op een digitaal jamboard. Vervolgens hebben deelnemers door thematisch coderen categorieën gevormd.
- ^j Alle weergegeven citaten en parafraseringen zijn uitspraken van deelnemers gedaan tijdens het interview.
- ^k wij: deelnemers aan het PAO
- ^l Alle weergegeven citaten en parafraseringen zijn uitspraken van deelnemers gedaan tijdens het interview.

Bijlage

Bijlage 1: Interviewleidraad semi-gestructureerd individueel interview gebaseerd op categorieën voortkomend uit de PAO-leercyclus.

stap PAO-leercyclus	categorie	vraag
plan	motivatie deelnemers	• In hoeverre ben je gemotiveerd bezig met het onderzoeken van motivatie bij kinderen in je groep? • Wat brengt je in beweging dit onderzoek naar motivatie bij kinderen bewust te doen? • Welke invloed heeft deelname aan de onderzoeksgroep hierop?
doen/observeren info verzamelen	ervaringen onderzoek eigen groep informatie verzamelen	• In hoeverre is het gelukt de NEGEN PRINCIPES te onderzoeken in je groep • In hoeverre is het gelukt hier info over te verzamelen?
betekenis geven	ervaringen samenwerken in onderzoeksgroep gezamenlijk betekenis geven	• Hoe is/was het je ervaringen wat betreft onderzoek naar motivatie bij kinderen te delen met anderen in de onderzoeksgroep? • Tot welke nieuwe inzichten ben je gekomen?
afleiden consequenties	invloed onderzoeksgroep op handelen in eigen groep	• Op welke manier heeft het overleg in de onderzoeksgroep invloed gehad op je denken en/of het handelen in je eigen groep?

Bijlage 2: Interviewleidraad semi-gestructureerd groepsinterview ter reflectie en evaluatie PAO gebaseerd op basisstructuur actieonderzoek (van Lieshout et al., 2017)

Reflectie op	vraag
Verandering in de praktijk	Welke verandering heeft actieonderzoek naar motivatie bij kinderen tot nu toe gebracht in de praktijk?
Wat geleerd?	Wat hebben jullie geleerd over het samendoen van actieonderzoek?
Welke kennis gegenereerd?	Welke kennis en vaardigheden is/zijn ontstaan of gegroeid door samen actieonderzoek uit te voeren?
ervaring	Hoe hebben jullie het samendoen van actieonderzoek ervaren?

Bijlage 3: Voorbeeld tabbladen EXCEL gebruikt tijdens inductief coderen semi-gestructureerde interviews.

Tabblad codering individueel interview: categorie motivatie deelnemers

onderzoeker: Nou, in de hoeverre ben je gemotiveerd bezig nog, denk ik, met het onderzoeken van motivatie bij kinderen in je groep		
B: Nog steeds wel heel gemotiveerd, maar ik heb wel iemand nodig die daar achteraan gaat.	zeer gemotiveerd	
En dat je het ergens voor iets doet.	rede	doel SGL
En dat ik weet: er komt weer een keer dat we bij elkaar komen.	rede	doel SGL
onderzoeker: Je hebt iemand nodig, zeg je, die dat stimuleert.		
B: Die dat stimuleert,		
die mij stimuleert		
er bewust mee bezig te zijn.		
Ik denk daarnaast dat het al wel heel erg in me zit	rede	waarde SGL
dat ik dat altijd al gewild heb.	rede	waarde SGL
Daarom ben ik denk ook bij die groep toen terechtgekomen		
omdat ik het gewoon heel belangrijk vindt	rede	waarde SGL

Tabblad overzicht codering individuele interviews: resultaat na derde cyclus coderen

categorieën					
mate motivatie	A	B	E	F	G
	zeer gemotiveerd	zeer gemotiveerd	gemotiveerd	gemotiveerd gemotiveerd gemotiveerd	gemotiveerd zeer gemotiveerd
reden motivatie SGL	waarde SGL actie SGL_kinderen prikkelen invloed werken aan motivatie op emotie SGL invloed werken aan motivatie op emotie SGL invloed werken aan motivatie op emotie SGL positieve invloed motivatie_gedrag kinderen positieve invloed motivatie_gedrag kinderen invloed werken aan motivatie op emotie SGL waarde SGL waarde SGL	doel SGL doel SGL waarde SGL waarde SGL waarde SGL positieve invloed motivatie_gedrag kinderen waarde SGL positieve invloed motivatie_gedrag kinderen positieve invloed motivatie_gedrag kinderen positieve invloed motivatie_gedrag kinderen positieve invloed motivatie_gedrag kinderen	waarde SGL werken aan motivatie zet SGL tot naden werken aan motivatie zet SGL tot naden waarde SGL positieve invloed motivatie_gedrag kind werken aan motivatie zet SGL tot naden waarde SGL positieve invloed motivatie_gedrag kind waarde SGL waarde SGL waarde SGL	eigen ervaring eigen ervaring eigen ervaring eigen ervaring positieve invloed motivatie_gedachten kinderen positieve invloed motivatie_gedachten kinderen waarde SGL waarde SGL waarde motivatie voor kinderen positieve invloed motivatie_gedrag kinderen	waarde SGL waarde SGL waarde SGL positieve invloed motivatie_gedrag kinderen positieve invloed motivatie_gedrag kinderen positieve invloed motivatie_gedachten kinderen positieve invloed motivatie_gedachten kinderen positieve invloed motivatie_gedachten kinderen positieve invloed motivatie_gedachten kinderen positieve invloed motivatie_gesteldheid positieve invloed motivatie_gesteldheid kinderen waarde SGL positieve invloed werken aan motivatie op SGL werken aan motivatie zet SGL tot naden positieve invloed werken aan motivatie op SGL vergroten vaardigheid SGL positieve invloed werken aan motivatie_gesteldheid SGL

Bijlage 4: Schalen van de dimensie ‘ervaren en waarderen’ wat betreft dienstbaarheid aan collectief leren

Ervaren en waarderen door deelnemers aan het PAO wordt zichtbaar in uitspraken van deelnemers. Een ervaring is een beschrijving van *wat* heeft plaatsgevonden. De waardering van de ervaring is terug te lezen in *hoe* de deelnemer vertelt over de ervaring. Ervaring en waardering van de ervaring vallen samen in dezelfde uitspraak en zijn niet los van elkaar te duiden. Dit wordt geïllustreerd in het volgende voorbeeld: de uitspraak “*of vullen we elkaar aan van "ja, dat bedoel ik ook". Dat is niet per se nieuw voor mij, maar dat vond ik wel heel mooi, tenminste zo heb ik dat ervaren. Iedereen doet z'n zegje*”. De ervaring -we vullen elkaar aan- kent een waardering -maar dat vond ik heel mooi- zichtbaar in één uitspraak.

De waardering in een uitspraak van een opgedane ervaring maakt of deze ervaring wel of niet dienstbaar is geweest aan het collectief leren. Onder dienstbaar wordt verstaan of de ervaring en de waardering van deze ervaring al dan niet het gewenste doel van een stap in de PAO-leercyclus zoals beschreven in het theoretisch kader heeft ondersteund. Om vorm van waardering te operationaliseren, is een schaal gebruikt bestaande uit drie schaalwaarden: positief, neutraal en negatief.

De schaalwaarde ‘positief’ betekent dat de ervaring dienstbaar is geweest aan collectief leren. De schaalwaarde ‘neutraal’ betekent dat niet duidelijk is of de ervaring dienstbaar is aan het collectief leren. De schaalwaarde ‘negatief’ betekent dat de ervaring niet dienstbaar is geweest aan het collectief leren.

Ervaringen, weergegeven in fragmenten van geformuleerde bevinding, krijgen een schaalwaarde waardoor het mogelijk is een uitspraak te doen of een ervaring al dan niet dienstbaar is geweest aan het collectief leren. Dit wordt geïllustreerd in onderstaand voorbeeld:

schaalwaarde: negatief, neutraal, positief

Geformuleerde bevinding naar aanleiding van eerste analysestap en codering volgens ‘magnitude coding’

Alle deelnemers zijn er in geslaagd informatie te verzamelen tijdens het dit onderzoek naar de inzet van negen praktijkprincipes (Hornstra et al., 2014) in de eigen groep en deze informatie te verwerken in het logboek (“: Ja, dat was wel te doen. En ik vond het wel handig zo op papier. Zo weet je dat je aantekeningen maakt”). Een deelnemer vond het eigenlijk overbodig de informatie op te schrijven in het logboek omdat de kennis ook “in het hoofd zat”. Toch heeft deelnemer gekozen de informatie wel op te schrijven omdat “het resultaat voor iedereen is”. Voor twee deelnemers is het logboek juist een stimulans geweest om onderzoek te blijven doen in de eigen groep (“het lag daar echt op mijn bureau. Dat zag ik ook de hele tijd. En dan ben je er dus echt heel bewust mee bezig”). De vaardigheid om een principe in te zetten, is verschillend. Het ene principe is gemakkelijker in te zetten dan het andere (“Nou, de ene keer ging gemakkelijk dat de andere, maar dat is gewoon omdat je de tijd en rust moet vinden om dat in te gaan vullen. Dat ging op zich wel goed, denk ik. Weerstand erkennen, dat herkende ik en kon ik vastleggen. Maar bespreken van feedback vond ik een lastige”).

Bijlage 5: Voorbeeld toekennen schaalwaarde benoemde categorieën door deelnemers tijdens groepsinterview

Voor uitleg gebruik schaalwaarden: zie bijlage 4

schaalwaarden: negatief, neutraal, positief

categorie	geformuleerde bevinding	passend bij stap PAO- leercyclus
Trots gevoel	Wij zijn trots op wat we de afgelopen maanden samen hebben neergezet (<i>"Ik heb een trots gevoel over wat we afgelopen maanden hebben gedaan"</i>)	afleiden consequenties
Bewustzijn	Bewustzijn is gegroeid dat bewust aandacht voor intrinsieke motivatie belangrijk is (<i>"Ik ben bewuster in de groep gaan handelen"</i>)	afleiden consequenties
Inzicht	Wij hebben onze kennis vergroot met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie bij kinderen (<i>"We zijn er lang mee bezig geweest en dat heeft echt wel een stuk kennis opgeleverd"</i>)	doen/observeren
Kinderen zijn trots	Wij creëren een omgeving waarin kinderen trots kunnen zijn. (<i>"De kinderen waren eerder ook trots. Nu heb ik daar bewuster naar gekeken. En ik heb de situatie zo gemaakt dat de kinderen ook trots konden zijn"</i>)	doen/observeren

*wij: deelnemers

Bijlage 6: Observatieschema I: dimensies collectief leren en bijbehorende categorieën Castelijns et al., 2013), observatiecriteria en voorbeeldfragmenten

Observatieschema I: dimensies collectief leren en bijbehorende categorieën

dimensie	categorie	code
inbreng verschillende perspectieven	alleen perspectief deelnemers	1
	alleen perspectief onderzoeker	2
	perspectief deelnemers en onderzoeker samen	3
uitgeoefende invloed (invloed op voortgang proces)	alleen invloed deelnemers	4
	alleen invloed onderzoeker	5
	invloed deelnemers en onderzoeker samen	6
uitkomst gecreëerd (elke stap heeft een eigen uitkomst)	alleen uitkomst deelnemers	7
	alleen uitkomst onderzoeker	8
	uitkomst deelnemers en onderzoeker samen	9

Observatiecriteria:

dimensie	wat te zien?
gesprek over variëteit perspectieven (onderlinge afhankelijkheid: elk deelnemer brengt perspectief in)	Deelnemers of deelnemers en onderzoeker vertellen wat hun perspectief is. Andere deelnemers luisteren hiernaar.
uitgeoefende invloed (invloed op voortgang proces)	Inbreng van deelnemers en/of onderzoeker geeft het gesprek een bepaalde richting
uitkomst gecreëerd (elke stap heeft een eigen uitkomst)	Een punt tijdens het samenzijn van deelnemers of deelnemers en onderzoeker waar het gesprek wordt afgesloten met een gezamenlijk getrokken conclusie.

Voorbeeld Ingevulde observatieschema tijdens kijken naar filmfragment (filmfragment ter illustratie weergegeven in woorden):

code	
1	<i>G</i>: Kinderen die hun eigen kunnen kennen raakt aan reflecteren. En eigen doelen raakt 'stof eigen maken door zelf te kiezen. Dus eigenaarschap van leren. En stof eigen maken heeft te maken met dat je bewust bezig bent met je eigen leerproces. <i>B</i>: Dus eigenlijk komt het erg overeen. <i>G</i>: Gelukkig maar <i>F</i>: Met andere woorden: we zeggen hetzelfde <i>O</i>: Wat past hier nog bij? Bij stof eigen maken? <i>F</i>: Stof eigen maken en bewust bezig zijn met je leerproces, heeft wel raakvlakken en overlap. Je bent bezig met je eigen leerproces en dus ben je bezig met de stof eigen maken. Klink wel erg hetzelfde. <i>G</i>: Of je draait het om. Kinderen zijn bezig met hun eigen leerproces door zich de stof eigen te maken met keuzemogelijkheden <i>B</i>: En dat je dat echt uit jezelf wil. Niet omdat wij dat opleggen <i>G</i>: ja
2	<i>O</i>: Even een handreiking. In je mail vind je een filmpje wat je moet doen om kinderen intrinsiek te motiveren. Ik heb hier ook de negen praktijk principes als icoon opgehangen die in het filmpje ook worden besproken en die ga ik even met jullie doorlopen. Als je de intrinsieke motivatie bij kinderen wilt aanspreken dan (...)
3	<i>O</i>: Hier kun je je op richten de komende maanden en onderzoeken of en tegen welke barrière je aan gaat lopen.

	A: Voor mijzelf zou het helpen als ik de stapel van de principes op mijn bureau heb liggen en ik kan zien: 'Hé, dit is nu gevalletje dit of dit is nu gevalletje groei (..). D: Dat je de principes paraat hebt.
4	O: Oke, even samenvattend: het streefdoel is: kinderen de ruimte geven om te kiezen. F: Is essentieel. O: Dat er een leeromgeving ontstaan dat kinderen door te reflecteren, en bewust bezig te zijn met eigen ontwikkeling en hun eigen kunnen kennen, via een keuze zich de stof eigen maakt. Is dit dan het gezamenlijke streefdoel? Groep: ja, ja, ja (stemt in) F: Ik zit een beetje met de keuze. In groep 7 en 8 heb je bij een aantal vakken niet bepaald keuzes. Je hebt wel de keus hoe je de opdrachten maakt maar je moet ze maken.
5	O: Hier kun je je op richten de komende maanden en onderzoeken of en tegen welke barrière je aan gaat lopen.
6	O: Zou je dingen uit kunnen proberen en onderzoeken waar je tegen aan loopt. F: Ik weet niet direct hoe dan maar ik zou wel dingen uit willen proberen O: Je hebt elkaar hè, je hoeft niet alles zelf te bedenken.
7	De deelnemers hebben perspectieven uitgewisseld over 'nazorg' na het delen van opgedane ervaringen met het team. Zij willen dit omdat "<i>het anders verwaterd</i>". Eén van de deelnemers typt op een digitale post-it: "Wat is goede 'nazorg' zodat het niet iets éénmaligs is". De overige deelnemers stemmen in met deze tekst.
8	-
9	O: Neem het (woordveld "Wat is de volgende stap in ons onderzoek") even tot je. Wat zegt dit? A: Nou ja, delen, delen met team, hoe het er ook staat (..) die woorden vallen allemaal heel duidelijk onder team vind ik. F: Die zouden eigenlijk hetzelfde kleurtje moeten hebben O: Wat concluderen jullie daaruit? A: Wat we hier doen dat we daarvan het team op de hoogte willen stellen B: Ik denk dat ook. Dat de volgende stap wel naar het team kan.

Bijlage 7: Observatieschema II: dimensie dialoog en bijbehorende categorieën kwaliteit dialoog (Lodders, 2013), observatiecriteria en voorbeeldfragmenten

Observatieschema II

dimensie	categorie	code
dialoog	Wanneer deelnemers hun mening geven, vragen zij ook wat anderen denken	a
	Deelnemers reageren respectvol op elkaars ideeën, ook als deze niet gelijk zijn aan die van zichzelf	b
	Deelnemers onderzoeken elkaars ideeën ("waarom?"), onafhankelijk van de rol verdeling in het team	c

Observatiecriteria

Deze zijn verwoord als categorie (zie observatieschema II)

Ingevulde observatieschema tijdens kijken naar filmfragment (filmfragment ter illustratie weergegeven in woorden):

Observatieschema:

a	A: Hobbels en kuilen kan bij elkaar toch? B: ja D: En streefdoel, dat is toch hetzelfde als de top? B: ja, dat denk ik wel
b	F: En dan ben je daarna dus ook bezig met je eigen ontwikkeling. D: Maar dat wat, wanneer en hoe zit daar toch veel minder dan, dus die moeten we moet nog erbij zetten. B: Dat is die keuzemogelijkheid dan. D: Dat is dan die keuzemogelijkheid maar die zit er bij jullie minder in. B: Klopt, ik denk dat we het daar niet over gehad hebben F: nee O: En wat vinden jullie dan van het begrip 'keuzemogelijkheid'? B: Ik vind wel dat dat erbij moet. Als je ervan uitgaat dat kinderen op verschillende wijze leren. Of gemotiveerd worden, moet je ze ook die keuzemogelijkheid geven. Of ze krijgen de mogelijkheid het zelf te bedenken. F: Het kan niet altijd, keuzemogelijkheden. B: Nee, bij sommige vakken niet. F: Het zou ideaal zijn. Het voelt als keuzemogelijkheid als je bij rekenen een andere som gaat maken dan je buurman. Omdat je op een ander rekenniveau zit. Zo ging ik vandaag het plusboek uitdelen aan een aantal kinderen. En dat vonden zij fantastisch. Dat voelde als een prijs. Een soort van.
c	Voorbeeld bij c: O: dat is voor jou belangrijk. Als nu kijkt naar het woordveld. Wat vinden jullie samen belangrijk? F: Je wilt ervaringen delen zodat anderen ervan leren. D: Vertrouwen wil ik eigenlijk wel uitgelegd hebben. A: Ik heb vertrouwen en zelfvertrouwen als woord gedaan. Als een kind weerstand heeft mag het er ook zijn. Dat het mag. En als je dat weet als leerkracht, kan je zelfvertrouwen groeien. En vertrouwen was meer naar de kinderen. Vertrouwen uitstralen naar de kinderen. G: Ik heb vertrouwen ook genoemd. Net wat A zegt. D: oké

Bijlage 8: voorbeelden werkvormen die de kern van PAO in zich hebben

PAO is een manier om gericht te werken aan praktische problemen, vragen of wensen “om daarmee individueel en/of collectief handelen en/of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt te verbeteren, te vernieuwen of te veranderen” (Migchelbrink, 2019). PAO doe je met elkaar waarbij iedere rol even waardevol is. Onderzoek en actie zijn daarbij met elkaar verbonden. Datageneratie en data-analyse lopen door elkaar heen en leiden tot volgende stappen in het PAO. PAO is een meervoudig proces waarbij onderzoek, interactie en communicatie, samenwerken, participeren, reflecteren, leren en daardoor veranderen met elkaar worden gecombineerd.

Werkvorm “Brown papersessie”

Deze stap laat stamgroepleiders de basisstructuur van PAO ervaren.

1. Stamgroepleiders denken individueel na over een vraag naar aanleiding van een thema (bv. Wat is nodig om de nieuwe spellingsmethode STAAL in elke groep op vergelijkbare manier in te zetten?)
2. en schrijven elke idee op een aparte post-it (datageneratie).
3. Als alle ideeën zijn opgeschreven inventariseren stamgroepleiders in groepen de ideeën en clusteren ideeën die bij elkaar worden gevoegd (*tijdens deze activiteit is ruimte voor het oefenen met dialoog*)
4. Voor elk cluster bedenkt de groep een naam (data analyse).
5. Alle bedachte clusters (datageneratie)) worden met elkaar vergeleken (data-analyse) om te komen tot één groep van clusters
6. Alle clusters worden kort toegelicht waarna de clusters worden verdeeld onder groepjes stamgroepleiders (clustereigenaren) die vervolgens met elkaar gaan nadenken hoe het idee verder kan worden uitgewerkt.

En zo gaat het verder als PAO:

Als de uitwerking klaar is kan deze uitwerking onderzocht worden in de eigen groepen van de clustereigenaren. Tijdens het onderzoeken in de eigen groep verzamelen de clustereigenaren op een vooraf afgesproken manier data over de inzet van de uitwerking (bv. data in de vorm van een logboek). Tijdens een bijeenkomst worden de logboeken gezamenlijk geanalyseerd waarna reflectie plaatsvindt op het gevonden resultaat (*tijdens deze activiteit is ruimte voor het oefenen met dialoog*). Het bedenken van een volgend actieplan is de volgende stap.

Werkvorm “Leestafel”

Deze stap laat stamgroepleiders de stap ‘info verzamelen’ en ‘betekenis geven’ in de basisstructuur van PAO ervaren.

1. Vooraf wordt een duidelijke vraag bedacht aan de hand waarvan stamgroepleiders de documenten doorlezen (bv. Welke kenmerken van Jenaplan onderwijs willen wij duidelijk zien op het IKC?). Verzamel literatuur (kan in allerlei vormen) waarbij elke document in meerder versies aanwezig is.
2. De materialen worden klaargelegd op tafel en na uitleg over de werkwijze wordt de leesvraag kenbaar gemaakt (bijvoorbeeld op digibord)
3. Bespreek hoe deelnemers de informatie die past bij de leesvraag verzamelen om daarna met elkaar te komen tot gezamenlijk inzicht (*tijdens deze activiteit is ruimte voor het oefenen met dialoog*)
4. Inzichten van elke groep worden samengevoegd tot een gezamenlijk standpunt (*tijdens deze activiteit is ruimte voor het oefenen met dialoog*)

Bijlage 9: Inzicht niveau gespreksvoering en oefenen dialoog

Inzicht gespreksvoering

Scharmer (2016) beschrijft vier niveaus van gespreksvoering: downloading, debat, dialoog en presencing. Het eerste niveau, downloading betreft beleefd uitwisselen van eigen meningen. Hierbij vertellen mensen over ervaringen waar de andere vervolgens met een eigen ervaring op reageert. Er wordt gezegd wat de ander wil horen. Het tweede niveau, het debat, gaat over krachtig de eigen mening uiten en de confrontatie aangaan met de ander. Standpunten worden neergezet en concrete voorbeelden worden aangedragen. Het derde niveau, dialoog, betreft het onderzoeken van elkaars meningen waarbij het luisteren naar de ander een belangrijke plek inneemt.

Dit luisteren betreft luisteren vanuit de JIJ-intentie waarbij de toehoorder zich zoveel mogelijk in het hoofd van de ander verplaatst en zoveel mogelijk het verhaal van de ander wil begrijpen (Isaacs, 1999; Wiss, 2020). Dit vraagt van de deelnemers dat ze andere deelnemers hun verhaal laten vertellen zonder daar hun eigen verhaal tegenover te stellen. Dat zij de ander waarderen en het eigen oordeel uitstellen en dat zij zich niet fixeren op oplossingen (Isaacs, 1999; Migchelbrink, 2016). Het vierde en laatste niveau, presencing is het gespreksniveau waarbij nieuwe inzichten ontstaan doordat een gezamenlijke generatieve 'flow' ontstaat waarin nieuwe kennis wordt gecreëerd.

Om te komen tot nieuwe gezamenlijke inzichten door het delen van perspectieven, is het noodzakelijk dat deelnemers het debat voeren over meningen waardoor helderheid ontstaat over wat de ander denkt om vervolgens inhoudelijk hierover de dialoog te kunnen voeren (Verdonschot, 2009).

Vier werkvormen om de verschillende niveaus van gespreksvoering te ervaren. Bij elke werkvorm worden de volgende vragen gesteld:

- Welke gedrag hoort daarbij?
- In welke situaties gebruik je het?
- Hoe schakel je bewust tussen de verschillende niveaus?
- Wat voor soort vragen stel je dan? Voorbeeldvragen erbij per niveau erbij (laten) bedenken!!!

Werkvorm niveau 1: beleefd uitwisselen van info (downloading)

Door doorgeven van talking stick vertellen mensen over een vooraf gegeven thema (bv. Wat maakt een stamgroepleider een goede stamgroepleider?)

Werkvorm niveau 2: in debat/discussiëren:

Iemand start met het vertellen van de eigen mening over een onderwerp (bv. Straffen helpt bij gedragsverandering). De ander neemt over met het eigen verhaal en laat de ander niet verder praten. Vervolgens neemt de starter het gesprek weer over door verder te vertellen over de eigen mening

Werkvorm niveau 3: (onderzoekende) dialoog

Onderzoek waarom iemand kiest voor het antwoord 'ja' of 'nee' bij het innemen van positie bij een gegeven stelling. De stelling kan bv. geponeerd worden door te grabbelen in een doos met stellingen.

Stelling kunnen bijvoorbeeld zijn:

- Kleinere groepen is dé oplossing voor het werkdrukprobleem
- Werkdruk is lager als je hulp vraagt aan collega's
- Werkdruk komt voor uit het niet kunnen organiseren van taken

Werkvorm niveau 4: (generatieve) dialoog (presencing)

Werkvorm gesprek op voeten:

1) Iedereen komt in de kring staan.

Het 'gesprek op voeten' is een actieve dialoogvorm die toegepast wordt om snel verschillende invalshoeken in een groep mensen boven water te krijgen. Daarbij wordt iedereen actief in het gesprek betrokken en is direct te zien waar iedereen staat.

Iedereen staat in kring. Het gesprek wordt geopend door de facilitator die het gespreksonderwerp en/of de vraag nader toelicht (bv. Leren doe je alleen?)

Geef de instructie:

- Iemand stapt naar voren en plaats zijn opmerking, geeft zijn/haar mening.
- Iedereen die het ermee eens is, gaat achter deze persoon staan. Niet eens: elders gaan staan en ander standpunt geven, enz.

- Geef meningen. Stel vragen.
- Je mag jezelf tegenspreken; je kunt het immers met ‘rood’ en met ‘blauw’ eens zijn.
- En als iemand liever niet iets wil zeggen, wordt toch positie gekozen bij een groep

Als de groep neigt naar één antwoord, stopt de werkvorm

Wat helpt om te komen tot dialoog

Behalve ruimte en tijd te creëren om te komen tot dialoog, zijn er nog een aantal voorwaarden om te kunnen komen tot een dialoog. De gespreksleider heeft kennis en ervaring in het leiden van de dialoog. Om een dialoog plaats te kunnen laten vinden, is het voorwaardelijk dat de gespreksleider een setting creëert waarbij deelnemers zich veilig voelen, dat deelnemers zich kwetsbaar durven opstellen om bevraagd te worden, nieuwsgierig zijn naar elkaar en elkaar willen begrijpen en dat deelnemers zich kwetsbaar durven opstellen om bevraagd te worden. Fysieke opstelling in de vorm van een kring is ondersteunend omdat dit het gevoel van verbinding en gelijkwaardigheid vergroot.

Maak duidelijk wat de regels zijn tijdens het voeren van een dialoog. Blijsie (G. Blijsie, persoonlijke communicatie, 27 mei 2021) spreekt over ‘een contract met elkaar aangaan’ waarin veiligheid gewaarborgd is zodat de dialoog kan plaatsvinden. Een contract met elkaar aangaan, zet mensen in de juiste modus. De taal die de gespreksleider hiertoe gebruikt (bijvoorbeeld ‘*vertraging geeft versnelling*’) is hierin een belangrijke tool om deelnemers mee te laten bewegen. Van de deelnemers wordt tijdens een dialoog behalve verwacht dat ze open en nieuwsgierig zijn naar de ander ook dat ze luisteren naar wat andere deelnemers vertellen. Dit luisteren betreft luisteren vanuit de JIJ-intentie waarbij de toehoorder zich zoveel mogelijk in het hoofd van de ander verplaatst en zoveel mogelijk het verhaal van de ander wil begrijpen (Isaacs, 1999; Wiss, 2020). Dit vraagt van de deelnemers dat ze andere deelnemers hun verhaal laten vertellen zonder daar hun eigen verhaal tegenover te stellen. Dat zij de ander waarderen en het eigen oordeel uitstellen en dat zij zich niet fixeren op oplossingen (Isaacs, 1999; Migchelbrink, 2019).

Als de regels helder zijn, kan het oefenen met voeren dialoog beginnen.

Het gesprek aangaan rondom een zelfgekozen voorwerp of foto, vergemakkelijkt het voeren van de dialoog. Stamgroepleiders vertellen wat de rede is dat ze de foto/ het voorwerp hebben gekozen. De overige deelnemers nemen een nieuwsgierig houding aan en proberen zoveel mogelijk te weten te komen wat de achterliggende gedachten zijn bij het kiezen van de foto/voorwerp.

Hierbij kan een overzicht van voorbeeldvragen helpen waarin verkennende, diagnostische, confronterende en procesvragen (Houtkamp et al., 2019).

^m Alle weergegeven citaten en parafraseringen zijn uitspraken van deelnemers gedaan tijdens het interview.

Bronnenlijst

- Aarts, N., Steuten, C., & Van Woerkom, C. (2015). *Strategische communicatie* (3de ed.). Koninklijke Van Gorcum.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12–40.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2016). “Good Moves” in knowledge-creating dialogue. *Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 11(2), 12–26.
<https://doi.org/10.1177/0002764202045008013>
- Biesta, G., Priestley M. & Robinson S., (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21(6): 624–40.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance rustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811.
<https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd?* (2de ed.). ISVW Uitgevers.
- 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>
- Coenders, M. (2017). Community of practice. In M. Ruijters & R. J. Simons (Reds.), *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (Herz. ed., pp. 125–136). Vakmedianet.
- Dam, N., Marcus, J., Huijsman, E., & van Dam, N. (2012). *Werkboek bij Een praktijkgerichte benadering van organisatie en management*. Noordhoff.
- De Jong, F. (2017). Kenniscreatie. In M. Ruijters & R. J. Simons (Reds.), *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (Herz. ed., pp. 287–300). Vakmedianet.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Dirkse-Hulscher, S., & Talen, A. (2012). *Het Groot Werkvormenboek* (11^{de} ed.). Boom Lemma.
- Dols, R., & Gouwens, J. (2011). *60 werkvormen voor creatieve sessies: een schatkist vol ideeën voor bijeenkomsten met resultaat* (2de ed.). Van Duuren Management.
- Doornenbal, J. M. (2012). *Opgroeien doe je maar één keer: pedagogisch ontwerp voor het kindcentrum*. Hanzehogeschool Groningen, Lectoraat Integraal Jeugdbeleid.
- Engeström, Y. (2018). Expansive learning: towards an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists . . . In Their Own Words* (2de ed., pp. 46–66). Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (1ste ed.). Routledge.
- Hattie, J. & Donoghue, G. M. (2016), Learning strategies: a synthesis and conceptual model, *npj Science Learn* 1, 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Hornstra, L., Weijers, D., van de Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam.
https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend_lesgeven_handleiding.pdf
- Houtkamp, B., Ruijters, M., & De Vries, C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren* (1ste ed.). Management Impact.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary*

- Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2de ed., pp. 1–15). Routledge.
- Isaacs, W.N. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life* (1st ed.). Currency.
- Isaacs, W. N. (1993). Taking flight: dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24–39. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90051-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90051-2)
- Jackson, C. (2018). Affective dimensions of learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2de editie., pp. 139–153). Routledge.
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2de editie, pp. 15–29). Routledge.
- Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice* (1ste ed.). Routledge.
- Kessels & Smits. (2019). De communicatiepiramide.
<https://www.kesselssmit.com/files/communicatiepiramide1.pdf>
- Korpershoek, H., Harms T., De Boer, H., Van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes, *Review of Educational Research* 86(3): 643–80.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie* (1ste ed.). Boom Lemma.
- Lodders, N. (2013). *Teachers Learning and Innovating Together Exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education* (scriptie). Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036534956>
- Migchelbrink, F. G. H. M. (2019). De kern van participatief actieonderzoek (3de ed.). SWP.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (10 april 2017), Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten, *Staatsblad van het koninkrijk der Nederlanden*, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl>stb-2017-148>
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2de ed., pp. 114–129). Routledge.
- Ohlsson, J. (2013). Team learning: collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296–309.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422–422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red), *Handbook of Self-Regulation*, eds (pp. 452–502.). Academic Press
- Reber, A. S. (1989). *Implicit learning and tacit knowledge*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.3.219>
- Reeve, J. & Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology* 106(2): 527–40.
- Remie, M., & Veldhuis, P. (2021, 12 juli). Wie wil nog leraar worden? Dit moet er gebeuren om het lerarentekort aan te pakken. NRC. <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/07/12/prachtig-vak-maar-wie-wil-nog-leraar-worden-a4050762>
- Remie, M., & Veldhuis, P. (2021, 12 juli). Wie wil nog leraar worden? Dit moet er gebeuren om het

- lerarentekort aan te pakken. NRC.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2021/07/12/prachtig-vak-maar-wie-wil-nog-leraar-worden-a4050762>
- Robbers, S., & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties*. Welten-instituut - Open Universiteit.
https://core.ac.uk/display/200333576?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A., & Verbeek, K. (2020). *Gemotiveerd leren en lesgeven* (2de ed.). Coutinho.
- Ruijters, M., (2017a). *Liefde voor leren* (herz. ed.). Vakmedianet Management B.V.
- Ruijters, M. (2017b). Taxonomie. In M. Ruijters & R. J. Simons (Reds.), *De canon van het leren; 50 concepten en hun grondleggers* (Herz. ed., pp. 531–546). Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P. (2019). *Queeste naar goed werk* (2de ed.). Vakmedianet Management B.V.
- Ryan, R. M. & Deci E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development end welness*, ProQuest Ebook
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2de ed.). SAGE Publications.
<https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition*, 397–417. <http://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.025>
- Scharmer, C. O. (2016). *Theory U* (2nd edition). Berrett-Koehler.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. INGRAM publisher services us.
- Shulman, L. S. (2002). Making Differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36–44. <https://doi.org/10.1080/00091380209605567>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek* (8ste ed.). Pearson Benelux B.V.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek* (1ste ed.). Koninklijke Van Gorcum.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten. <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>
- Velthausz, F. & Winters, H. (2014). *Jenaplan, school waar je leert samenleven* (4e ed.). Nederlandse Jenaplan Vereniging, NJPV.
- Verbeek, K. (2010). *Op eigen vleugels, autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. KPC Groep.
- Verdonschot, S., Keursten, P., & Van Rooij, M. (2009). *Samen vernieuwen in de praktijk: toolbox om werk te maken van innovatie*. 1 ste druk, Bohn Stafleu van Loghum.

- Vermeulen, M. (2016) Leren organiseren, een rijke leeromgeving voor leraren en scholen. Oratie. *Open Universiteit*, Heerlen 20 mei 2016. Geraadpleegd van: <https://www.voion.nl/publicaties/leren-organiseren-een-rijke-leeromgeving-voor-leraren-en-scholen/>
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185–92.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity* (Ser. Learning in doing). Cambridge University Press.
- Wierdsma, A. (2017). In M. Ruijters & R. J. Simons (Reds.), *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (Herz. ed., pp. 457-478). Vakmedianet.
- Wiss, E. (2020). *Socrates op sneakers. Praktische gids voor het stellen van goede vragen*. Ambo/Anthos uitgevers.