

**Ontwikkelen en ondersteunen van dialogische en reflectieve interacties
binnen professionele leergemeenschappen met student-leraren.**

**Developping and supporting dialogic and reflective interactions in
professional learning communities with student teachers.**



Student: Nik Lippens
Studentnr.: 3040813
Cohort: 2021
Inleverdatum: 4 september 2023

Master Leren en Innoveren
Caroline Ermers (begeleider)

Hogeschool West-Vlaanderen
Leen Van der Stock (opdrachtgever)



howest
hogeschool

Samenvatting

Dit onderzoek is gestart vanuit de ambitie om student-leraren kleuter- en lager onderwijs voor te bereiden op het teamwerk in een professionele leergemeenschap (PLG) met expliciete en doelgerichte aandacht voor interacties. Hiervoor werden leerinterventies ontworpen, onderbouwd vanuit wetenschappelijke inzichten. Student-leraren doorliepen de interventies en namen als sluitstuk deel aan een homogene PLG binnen een pedagogisch-didactische aanpak. Ze ontwierpen een driedaags pedagogisch duurzaamheidsproject dat vervolgens via co-teaching werd uitgevoerd in de onderwijspraktijk. De feitelijke situatie over het teamwerk, het dialogisch communiceren en reflecteren in een PLG, werd via een mixed-methods onderzoek geanalyseerd om zicht te krijgen op de doorwerking van de leerinterventies. Uit de resultaten blijkt dat de verschillen tussen de gewenste en feitelijke situatie klein zijn. Dit lijkt de verwachting te bevestigen dat wanneer er expliciet aandacht is voor de dialogische en reflectieve interacties, de tevredenheid over het teamwerk groot is en gebeurt binnen een proces van collectief leren. Vooral leerinterventie 2 waarin een kijkwijzer werd gebruikt om kritisch te reflecteren op werkgedrag binnen een PLG lijkt helpend. Structuur, inspiratie en een brede inbedding binnen de lerarenopleiding worden benoemd als mogelijkheden om de impact van het leertraject te vergroten.

Abstract

This research started from the ambition to prepare student-teachers in preschool and primary education for teamwork in a professional learning community (PLG), with explicit and targeted attention on the interactions. Learning interventions were designed, supported by scientific insights. Student-teachers took part and were challenged to participate in a homogeneous PLG as part of a pedagogical-didactic approach. The teams of student-teachers designed a three-day pedagogical sustainability project that was then implemented in an educational practice through co-teaching. The actual situation regarding teamwork, dialogical communication and reflection in a PLG was analyzed through a mixed-methods study to gain insight into the effect of the learning interventions. The results show very small differences between the desired and actual situation. This seems to confirm the expectation that when explicit attention is paid to the dialogic and reflective interactions, satisfaction with teamwork is high and occurs within a process of collective learning. Especially learning intervention 2, in which an observation guide was used to critically reflect on work behavior within a PLG, appears to be helpful. Structure, inspiration and a broader embedding in teacher education are mentioned as possibilities to increase the impact of the learning process.

Inleiding

Aanleiding

De Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) is een innovatieve en ondernemende hogeschool. Eén van de bachelor-opleidingen is de lerarenopleiding, waar student-leraren worden opgeleid tot leerkracht kleuter-, lager en secundair onderwijs. Ze heeft als missie “leraren op te leiden die het onderwijs van de toekomst mee vormgeven”. Deze missie is een grote uitdaging, zeker aangezien scholen de opdracht hebben om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden in een zeer snel veranderende maatschappij, én dat er voortdurende discussies zijn over het borgen van de kwaliteit van het onderwijs met betrekking tot de verbetering van onderwijsmethoden, beoordelingen en hun impact op de competenties van leraren (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, 2009; 2018 [OESO]). Om die vernieuwingen in het onderwijs te realiseren is een werkomgeving nodig waar participatie, samenwerken en gezamenlijk problemen oplossen integraal deel uitmaken van het werk (Leithwood & Jantzi, 1999). Professionele leergemeenschappen (PLG) waarbij groepen leraren collaboratief en reflectief samenwerken om betere leerresultaten voor de leerlingen te bereiken (Dufour et al., 2010; Stoll et al., 2006) vormen hiertoe een manier en winnen steeds meer aan belang.

Uit onderzoek van Willegems et al. (2017) blijkt dat er weinig lerarenopleidingen gebruik maken van samenwerkingsverbanden waarbij student-leraren de kans krijgen om mee na te denken over krachtige leeromgevingen. De dynamiek in schoolteams waarin gevoeligheden en uiteenlopende verwachtingen en motieven spelen, en waar zowel weerstand als drang naar vernieuwing heerst, is meestal geen onderwerp van leren en reflectie. Hierdoor wordt het beeld van de leraar als solist bevestigd (Willegems et al., 2016). Vaak hebben ze in een eerder traject weinig ervaring opgedaan met het leren en samenwerken in teams, en hebben ze weinig kritische reflectie gewijd aan de micropolitiek die hierin speelt.

Relevantie

Om student-leraren voor te bereiden voor het functioneren in een PLG werd tijdens het academiejaar '20-'21 en '21-'22 een prototype-leertraject opgezet. Als onderdeel hiervan gingen student-leraren samen met elkaar aan de slag binnen een PLG. Tijdens de observaties en evaluaties van het prototype-leertraject viel echter op dat deze PLG-en niet ten volle tot ontwikkeling kwamen. Ten eerste namen student-leraren vooral de rol op van toehoorder en uitvoerder, waardoor de PLG-en hoofdzakelijk een uitvoerend karakter kregen. Ten tweede vonden de student-leraren het lastig om vanuit de opdracht het gemeenschappelijk doel scherp te stellen. En ten derde stelden docenten vast dat de structuur en organisatie van de processen niet altijd bevorderlijk waren voor de betrokkenheid, waardoor het komen tot dialoog en reflectie vooral incidenteel was.

Een ontwerpteam binnen de lerarenopleiding is met deze inzichten aan de slag gegaan om het prototype-leertraject te herontwerpen. Daarbij werd er rekening gehouden met de aanbevelingen van Vrieling-Teunter et al. (2022) die stellen dat wanneer student-leraren vanuit een pedagogisch-didactische aanpak betrokken worden binnen een PLG er expliciet en doelgericht aandacht en ondersteuning dient te zijn voor de sociale vaardigheden, de relaties en de interacties. Er werd ook een impactmap gemaakt (zie Bijlage 1) om de samenhang tussen de missie van de lerarenopleiding en de leerinterventies scherp te stellen (Verdonschot & Stevens, 2021). Dit aangepaste leertraject wordt tijdens het laatste jaar van de opleiding kleuter- en lager onderwijs uitgetest binnen de jaarmodule 'project'. Student-leraren krijgen als opdracht om in team een geïntegreerd project uit te werken vanuit het leerdomein 'Mens- en maatschappij', gekoppeld aan Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO). De module omvat een eerste deel met ondersteunende lessen en opdrachten over samenwerken in een PLG en dialogisch communiceren. Een tweede deel omvat het effectief samenwerken in een PLG, waarbij ze vormgeven aan een eigen duurzaamheidsproject en deze samen realiseren in een stageschool.

Praktijkvraag

Vanuit de praktijk is de vraag wat de doorwerking is van het leertraject op het samenwerken van student-leraren in een PLG. En vervolgens wat hen helpt of belemmert wanneer dit gebeurt binnen een authentieke, complexe praktijksituatie.

Theoretisch kader

Het leertraject werd opgebouwd uit leerinterventies om student-leraren inzicht te geven in de interacties die teamontwikkeling binnen een leergemeenschap stimuleren. Als gewenste situatie helpt het leertraject de student-leraren om collaboratief samen te werken in een leergemeenschap en om tot een gedeeld groepsresultaat te komen. In dit onderzoek wordt er gekeken naar wat er vanuit de theorie bekend is over de kernbegrippen *interacties binnen teamontwikkeling* en *teamwerk in een professionele leergemeenschap (PLG)*.

Verwacht wordt dat de interacties binnen teamontwikkeling een invloed hebben op de samenwerking van student-leraren in een PLG.

Interacties binnen teamontwikkeling

Interacties zijn een middel om informatie over te dragen, maar ook om zichzelf te bevestigen (Goffman, 1981) en de relatie met anderen uit te drukken (Watzlawick et al., 2014). Binnen een continu iteratief proces van interacties ontstaat een sociale context (Giddens 1984) waarin kennis wordt ontwikkeld en gedeeld (Berger en Luckmann 1966). Volgens Derksen (2021) zijn interacties het meest van voorspellende waarde voor goed teamwerk. Ook onderzoek van Van Meeuwen & Huijboom (2022) toont aan dat beperkte diepgang van interacties en weinig systematische reflectie binnen een PLG belemmerend is voor de teamontwikkeling. Horn et al. (2017) kwamen tot dezelfde bevinding. Zij stellen dat 'niet alle interacties in gelijke mate het collectief leren binnen een PLG ondersteunen'. Oppervlakkige interacties rond het 'wat' en 'wanneer' zijn oververtegenwoordigd. Verdiepende interacties, waarin het 'hoe' en 'waarom' centraal staan, zijn een zeldzaamheid. Deze interacties, gekenmerkt door dialogische communicatie en reflectie, ondersteunen het collectief leren, bieden rijkere leerkansen en zorgen voor een sterkere ontwikkeling van de pedagogische concepten (Horn et al., 2017).

Derksen (2021) stelt dat verschillende activiteiten een invloed hebben op de teamontwikkeling. Deze activiteiten spelen zich af binnen een teamontwikkelruimte. Een teamontwikkelruimte is de sociale en mentale ruimte die je als team maakt in samenwerking met elkaar (Derksen, 2021). Teamleden voelen de ruimte om te zeggen en te doen wat ze willen, brengen afwijkende ideeën en meningen in en durven risico's nemen. Ze zijn in staat om de verschillende, soms conflicterende, ideeën openlijk te bespreken en te onderzoeken op hun waarde. Tegelijk focust het team op het te behalen resultaat binnen de beschikbare tijd en middelen. Binnen de teamontwikkelruimte ondernemen de teamleden vier activiteiten: (1) dialoog voeren, (2) reflecteren, (3) organiseren, en (4) toekomst creëren. Hoe beter het een team lukt om al deze vier activiteiten in de praktijk te brengen, hoe beter hun resultaten zijn en hoe tevredener de teamleden zijn over de samenwerking. Het lijkt er dus op dat de interacties binnen de teamontwikkeling een belangrijke rol spelen in de samenwerking binnen een PLG.

Dialoog

Dialoog is niet zomaar een gesprek, het is een vorm van collectief nadenken (Bohm, 2018). Dialoog voeren is een proces waarin de verschillen tussen opvattingen en perspectieven gesynthetiseerd worden in een nieuw groepspectief. In een dialoog committeert iedere deelnemer zich aan het uitgangspunt dat je je eigen denken onvoorwaardelijk openstelt voor anderen: je ideeën, vooronderstellingen, emoties, belangen, verlangens, vage vermoedens, dilemma's en tegenstrijdigheden. Alles leg je op tafel, zodat je er met elkaar naar kunt kijken. Schein (1994) stelt dat de dialoog een noodzakelijke voorwaarde is voor effectieve groepsactie. Alleen via dialoog kan worden vastgesteld of de interacties in de groep al dan niet ondersteunend zijn. De groep kan op deze manier een hoger niveau van bewustzijn en creativiteit bereiken. Geleidelijk ontstaat er een gedeelde set van betekenissen en een gemeenschappelijk denkproces. Zelfanalyse, een poging om de eigen aannames te begrijpen, komt daarbij op de eerste plaats om de complexiteit van het denken en de gebruikte taal te kunnen verkennen. Het vergt een kwetsbare houding om, in het hier en nu, contact te maken met de ander en de volle verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen. Bastiaansen (2022) weet dit mooi te vangen in de term 'aandachtige betrokkenheid'. Aandachtige betrokkenheid gaat over aandachtig zijn (binnenkomend), aanwezig zijn (innerlijk) en betrokken zijn (uitgaand). Als je die grondhouding weet in te nemen ervaar je dat je de ander werkelijk ziet, hoort en begrijpt. Je bent genuanceerder, integer en voelt je geraakt omdat er op een dieper niveau een ontmoeting is.

Een dialoog heeft drie kenmerken (1) oplossingen en besluiten worden uitgesteld, (2) onderliggende opvattingen, visies en overtuigingen worden met elkaar onderzocht, en (3) er is openheid, nieuwsgierigheid en waardering voor het 'andere van de ander' (Derksen, 2021). Door de dialoog te voeren als team ontstaat een gedeelde betekenis, wat cruciaal is om te blijven verbeteren en vernieuwen. Het vraagt om te vertragen, om tijd te nemen en stil te staan bij wat die ander precies zegt. Het vraagt ook durf om zich (even) als niet-wetend op te stellen en om het eigen weten (even) los te laten. Om diepgang in de dialoog te brengen zijn vaardigheden nodig zoals actief luisteren, samenvatten, verschillende soorten vragen stellen, argumenteren, interpreteren, alternatieven voorstellen, oordelen uitstellen, onderzoeken, informatie onderbouwen; en vormen van een hogere denkkorde zoals abstraheren, analyseren, evalueren en creëren (Brodie & Chimhande, 2020).

Reflecteren

Volgens Korthagen (2012) helpt betekenisgerichte reflectie om te kijken naar de diepere oorzaken onder het issue waar professionals hands-on mee te maken hebben, bloot te leggen en uit te dagen. Het kent verschillende aspecten: (1) van een afstand kijken naar het werk (uitkomst) en de samenwerking als team (proces), (2) deze vergelijken met het gemeenschappelijk doel, (3) kijken vanuit verschillende perspectieven, (4) en zo nodig actie ondernemen om het proces en de uitkomst te verbeteren (Derksen, 2021). Dit gebeurt op het individueel en collectief leren, maar ook op het thema waaraan de PLG werkt. De activiteiten die het team hierin onderneemt zijn (1) *Reflecteren op wat je doet en hoe je het doet*: collectief terug- en vooruitkijken op ervaringen, doelen, acties, werkmethodes, strategieën en aannames, gericht op het eventueel aanpassen daarvan. (2) *Feedback zoeken en analyseren*: zoeken naar en analyseren van feedback, zowel in het team als daarbuiten. Nagaan of je het als team goed doet en of je als team de goede dingen doet. Vanuit die feedback ga je als team verder onderzoeken, experimenteren en aanpassen. (3) *Fouten benutten als leermoment*: fouten bespreken, nagaan wat je ervan leert en hoe je ze in de toekomst kunt voorkomen. (4) *Experimenteren met andere werkwijzen en aanpakken*: als team dingen anders doen, uitproberen, en onderzoeken wat dat oplevert, bijvoorbeeld een andere manier van samenwerken, een andere werkwijze, strategie of overlegvorm uitproberen.

Teamwerk in een professionele leergemeenschap

Een PLG is een groep leraren die, in een cultuur van collectief leren, cyclisch, collaboratief en reflectief de onderwijspraktijken onderzoekt om ze te verbeteren en te vernieuwen met als doel betere leerresultaten voor de leerlingen te bereiken (Dufour et al., 2010; Stoll et al., 2006). Het is een breed gedragen veronderstelling dat PLG-en bijdragen aan de professionalisering van leerkrachten, aan de verbetering van de onderwijspraktijk en uiteindelijk aan de verbetering van de leerresultaten van leerlingen (Bolam et al., 2005).

Teamwerk ontstaat niet door leraren simpelweg samen te laten werken in een PLG. Om tot een team te komen dat als geheel beter presteert, heeft de groep een beperkte omvang (drie tot tien personen), zijn de teamleden onderling van elkaar afhankelijk en hebben ze een helder gedeeld doel of gedeelde opgave (Derksen, 2021). Ook West (2012) stelt een helder gedeeld doel of gedeelde opgave als kritische succesfactor voor goed teamwerk. Ruijters (2018, p. 174) voegt eraan toe dat het belangrijk is dat teamleden de persoonlijke doelen én opgaven als teamlid afstemmen met de doelen en opgaven van het team als geheel. Dit is vooral belangrijk om er als teamlid in te blijven geloven en gemotiveerd te blijven (Derksen, 2021). Het impliceert bovendien een gedeelde verantwoordelijkheid. Deze gedeelde verantwoordelijkheid houdt in dat leerkrachten de collectieve verantwoordelijkheid nemen voor het leren van en met elkaar, maar ook voor het leren van leerlingen, en daarnaar handelen. Gedeelde, in tegenstelling tot individuele verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid voor het succes van leerlingen, zijn leidende krachten in een PLG (Smylie, 1994).

Het kernproces van een PLG is collectief leren (Schechter, 2013). De focus van het samenwerken wordt daarin verlegd van individuele leerwinst naar collectieve groei (Ruijters, 2020, p. 163). Collectief leren is het construeren van nieuwe gemeenschappelijke kennis in interactie met de (sociale) context. Het is een voortdurende, gezamenlijke, doelgerichte onderneming, die plaatsvindt onder de voorwaarden van gelijkheid en vrije uitwisseling van verschillende perspectieven tussen de leden van de groep (Katz & Earl, 2010, p. 28).

De kennisconstructie is geen optelsom van individuele inzichten, maar bestaat uit collaboratieve groepsinteracties zoals het delen en bediscussiëren van betekenissen (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006, 2014). Hierdoor ontstaat een gedeeld groepsresultaat waar de groepsleden inhoudelijk over hebben onderhandeld (Stahl, 2006, p. 3).

Pedagogische concepten van de leerinterventies

De leerinterventies hebben twee pedagogische hoofdconcepten. 'Wijzen' is het eerste concept en dient als basis. Volgens de Duitse pedagoog Klaus Prange is de meest fundamentele vorm van het onderwijs het wijzen, das Zeigen. 'Als er niet gewezen wordt, dan wordt er niet onderwezen' (Prange, 2012, p. 25). Door student-leraren te wijzen op het belang van interacties en de blik ook op zichzelf te richten, worden student-leraren uitgenodigd hier opmerkzaam voor te zijn. Maar, op een gegeven moment komt er een einde aan het onder-wijzen. 'Every teacher must learn how to stop teaching when time comes' (Brecht, 2016). Daarom gaat het tweede concept over 'vrijheid'. De studenten dienen de vrijheid te krijgen om zonder de docent de wereld in te stappen en voor zichzelf uit te maken wat wenselijk is (Biesta, 2022b).

Op deze manier bieden de leerinterventies enerzijds de nodige kennis en competenties rond collectief leren en sterken ze anderzijds de professionele zelfeffectiviteit (Schyns & von Collani, 2002).

Tabel 1

Overzicht operationalisering

Kernbegrip	Dimensies	Topics	Indicatoren
Interacties binnen teamontwikkeling	Dialoog	Waardering (W)	* Elkaar laten uitspreken. * Waarderende uitdrukking gebruiken (schouderklopje, high five, duim, ...). * Waardering voor elkaar uitspreken. * Het oordeel uitstellen, de inbreng van de ander is welkom.
		Aandachtige betrokkenheid (B)	* Teruggeven wat de ander heeft gezegd (binnenkomend, de ander horen). * Zich kunnen verplaatsen in de ander (binnenkomend, de ander zien). * Zich geraakt voelen door de inbreng van de ander (aanwezig). * Helder en duidelijk de zaken benoemen (betrokken). * Zich kwetsbaar opstellen.
	Reflectie	Gemeenschappelijk doel (D)	* Met elkaar afstemmen over het doel. * Het gemeenschappelijk doel gebruiken als toetssteen.
		Feedback (F)	* Feedback vragen aan elkaar. * Verschillen in mening gebruiken. * Vanuit discussie komen tot oplossing. * Nagaan of je als team het goede doet.
PLG	Teamwerk	Alternatieven (A)	* Gebaande paden verlaten. * Fouten benutten. * Experimenteren met andere werkwijzen.
		Collectief leren (L)	* Gedeeld groepsresultaat. * Delen van betekenissen. * Kennisuitwisseling. * Inhoudelijk onderhandelen (bediscussiëren).

Toespitsing

In de gewenste situatie dragen de leerinterventies bij aan de samenwerking in een PLG met student-leraren. Er zijn interacties om zich als team te ontwikkelen door het voeren van de *dialoog*. Dat betekent dat de teamleden *waardering tonen* ('elkaar laten uitspreken', 'waarderende uitdrukking gebruiken', 'waardering voor elkaar uitspreken' en 'hun oordeel uitstellen') en *aandachtig betrokken zijn* ('teruggeven wat de ander heeft gezegd', 'zich kunnen verplaatsen in de ander', 'zich geraakt voelen door de inbreng van de ander', 'helder en duidelijk de zaken benoemen' en 'zich kwetsbaar opstellen').

Er zijn ook interacties om zich als team te ontwikkelen vanuit *reflectie*. Dat betekent dat de teamleden reflectieve interacties hebben vanuit een *gemeenschappelijk doel* ('afstemmen over het doel' en 'het gemeenschappelijk doel gebruiken als toetssteen'), *feedback* ('feedback vragen aan elkaar', 'verschillen in mening gebruiken', 'vanuit discussie tot oplossing komen' en 'nagaan of je als team het goede doet') en *alternatieven* ('gebaande paden verlaten', 'fouten benutten' en 'experimenteren met andere werkwijzen').

Wanneer deze interacties plaatsvinden wordt verwacht dat de tevredenheid over het teamwerk groot zal zijn en gebeurt binnen een proces van collectief leren ('gedeeld groepsresultaat', 'delen van betekenissen', 'kennisuitwisseling' en 'inhoudelijk onderhandelen'). Dit conceptueel theoretisch kader werd samengebracht in een overzicht voor de operationalisering (zie tabel 1) met als onderzoeksvraag:

“Welke kernprincipes leveren een bijdrage aan het teamwerk in een professionele leergemeenschap met student-leraren als pedagogisch-didactische aanpak binnen een authentieke praktijksituatie?”

Deelvragen

1. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de gewenste en feitelijke situatie met betrekking tot het teamwerk binnen een PLG?
2. Welk onderdeel van de leerinterventie helpt of belemmert student-leraren om interacties met betrekking tot dialoog en reflectie tot stand te brengen in een PLG?
3. Wat zijn de mogelijkheden om de impact van het leertraject te vergroten?

Methode

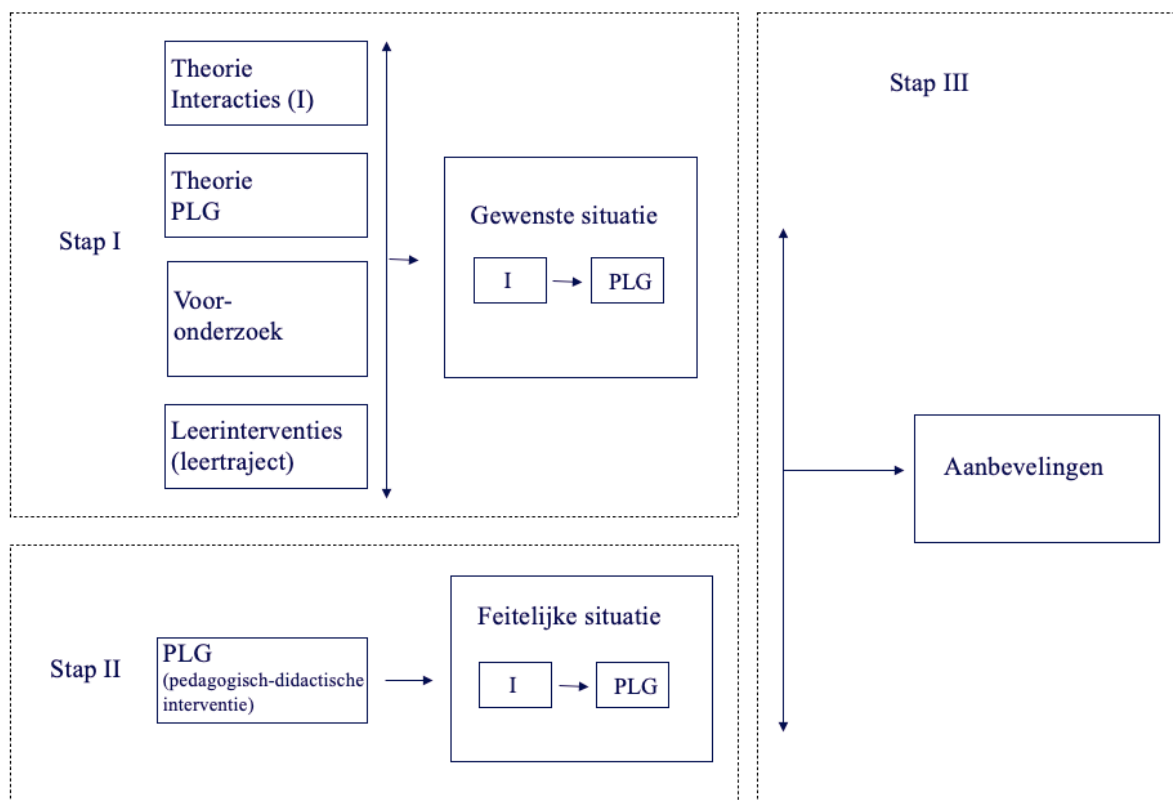
Onderzoeksopzet

Het onderzoek werd opgezet als casestudy via een mixed-methods onderzoek, meer bepaald een embedded design (Saunders et al., 2020). Dit betekent dat zowel kwantitatieve als kwalitatieve data werden verzameld, waarbij vooral de kwalitatieve methode en procedure overheerste. De nadruk lag op het deductief kwalitatief praktijkonderzoek (Doorewaard et al., 2019), waarbij gebruik werd gemaakt van een conceptueel model met nauw afgebakende factoren (zie tabel 1).

Om de keuze van de factoren te bepalen werden inzichten gebruikt uit de literatuur en was er een uitgebreide afstemming met de opdrachtgever. De analyse verliep via diagnostisch onderzoek (gap analysis). Er werd gekeken naar het verschil tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot het teamwerk binnen een PLG (zie figuur 1). De gewenste situatie werd opgebouwd door middel van wetenschappelijke theorieën. De feitelijke situatie werd vastgesteld via empirisch onderzoek. De vergelijking tussen de gewenste en feitelijke situatie verliep via een topicanalyse.

Figuur 1

Onderzoeksmodel



Deelnemers

Het onderzoek werd uitgevoerd bij student-leraren (laatstejaars) die deelnamen aan de opleidingsmodule 'project' in het derde jaar kleuter- en lager onderwijs gedurende het academiejaar '22-'23. In totaal namen 31 student-leraren deel, verspreid over 11 PLG-en. Van de opleiding kleuter waren er 20 deelnemers (64.5%) verspreid over zeven PLG-en. Van de opleiding lager waren er 11 deelnemers (35.5%) verspreid over vier PLG-en. Er waren 30 vrouwelijke deelnemers en één mannelijke deelnemer.

De student-leraren werden bij aanvang van de opleidingsmodule door de onderzoeker ingelicht over het verloop en de doelstellingen van het onderzoek. Student-leraren werden gevraagd om hiervoor toestemming te geven. Er werd vermeld dat de verzamelde data enkel gebruikt wordt voor het onderzoek en de masteropleiding van de onderzoeker en dat de data wordt geanonimiseerd. Er werd ook expliciet vermeld dat de vlog (videodagboek) die de student-leraren maken binnen het leertraject gebruikt wordt als observatiedata.

Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst

Om antwoord te geven op deelvraag 1 werd data verzameld via een cross-sectioneel onderzoek waarbij er gebruik werd gemaakt van een gevalideerde vragenlijst (zie Bijlage 2), meer bepaald de onderdelen dialoog voeren en reflecteren binnen teamontwikkelruimte van Derksen et al. (2014). Deze gestandaardiseerde vragenlijst dekt de inhoudsvaliditeit, constructvaliditeit en interne consistentie (Saunders et al., 2020). De Cronbach's alpha, de interne consistentie van de schaal, is voor dialoog voeren $\alpha 0.85$; reflecteren is $\alpha 0.70$. Dit kan variëren tussen 0 en 1, waarbij ten minste 0.70 een indicatie is van een betrouwbare schaal. De vragenlijst is opgebouwd uit stellingen en bevraagt de mate waarin ze werden ingezet binnen het team.

Om antwoord te geven op deelvraag 2 werd gevraagd in hoeverre de leerinterventies behulpzaam waren voor de samenwerking binnen een authentieke, complexe praktijksituatie.

De variabelen werden meetbaar gemaakt via een 5-punt Likertschaal. In totaal hebben 23 student-leraren ($n=23$) de vragenlijst ingevuld op een totale doelgroep van 31. Dit brengt de foutmarge op 10.55% met een betrouwbaarheid van 95%.

Observatie

Om antwoord te geven op deelvraag 1 werd observatiedata verzameld via observaties vanuit het oogpunt van de geobserveerde (Saunders et al., 2020). De student-leraren maakten per team een vlog (videodagboek) over hun samenwerking binnen de PLG. Op deze manier kon de geobserveerde delen hoe de samenwerking werd beleefd. Dit haalde de interpretatielaag van de bevooroordeelde kijk door de onderzoeker uit het observatieonderzoek (Saunders et al., 2020). Een observatieschema werd kwalitatief gebruikt om een nauwkeurig en rijk beeld te schetsen van de samenwerking.

Focusgroep-interview

Om antwoord te geven op deelvraag 1, 2 en 3 werd tijdens focusgroep-interviews de samenwerking binnen de PLG uitgediept. Dit verliep aan de hand van een gespreksleidraad (zie Bijlage 3). Er waren vijf focusgroep-interviews, vier focusgroepen met twee teams en één focusgroep met drie team. Tijdens het semigestructureerde interview vroeg de onderzoeker als ze tot een gedeeld groepsresultaat waren gekomen en of ze met elkaar de dialoog hadden gevoerd en gereflecteerd. Daarbij werd telkens gevraagd aan te geven waaraan ze dat hadden gemerkt. De topiclijst werd door de onderzoeker gebruikt om door te vragen als de topics tijdens het gesprek aan bod kwamen. Het gesprek verliep gestructureerd, waarbij telkens één team aan het woord was en het andere team kon meevolgen. Vervolgens werd het andere team uitgenodigd om te reageren. Op deze manier konden verschillen en gelijkenissen gedeeld worden en eventueel verklaard of verkend worden. Er werd ook gevraagd welke leerinterventie helpend of belemmerend was. Deze focusgroep-interviews boden de nodige ruimte voor dialoog, zodat helder werd wat er precies speelde. Daarin kwamen ook de mogelijkheden aan bod om de impact van het leertraject te vergroten.

Interventies

In de periode april '22 tot juli '22 werden verschillende leerinterventies ontworpen door de onderzoeker en twee kerndocenten van de module 'project'. Het doel was om student-leraren inzicht te geven in de werking en meerwaarde van een PLG en hen te ondersteunen om via een PLG vorm te geven aan kwaliteitsvol onderwijs. Deze interventies werden ingebed in een leertraject dat bestond uit meerdere lessen, opdrachten en bijeenkomsten binnen de opleidingsmodule 'project' (zie Bijlage 4). Twee kerndocenten faciliteerden het traject. Deze module liep over een heel academiejaar. De start was in september '22 en eindigde in juni '23. Het leertraject werd opgebouwd uit twee delen. Bij het eerste deel (leerinterventies 1, 2 en 3) lag de focus op 'weten, toepassen en laten zien' (Miller, 1990). Hierin kwamen losse onderdelen tot een integratie van kennis, vaardigheden én houdingen in het professioneel handelen (Van Berkel et al., 2017). Bij het tweede deel (leerinterventie 4) lag de focus op 'doen', het zelfstandig handelen in een authentieke complexe beroepssituatie en het toepassen van de in de opleiding verworven kennis, vaardigheden en houdingen.

Leerinterventie 1: kennisclips over PLG en dialogisch communiceren (deel 1)

Na enkele inleidende en verkennende lessen rond duurzaamheid waarin het belang van samenwerking werd geduid kregen de student-leraren de opdracht een online leertraject te doorlopen over PLG-en en dialogisch communiceren. Het online traject werd opgebouwd uit beknopte kennisblokken met kennisclips. Daarin werd telkens verwezen naar het gewenste werkgedrag. De leerinhouden werden opgedeeld in chunks (Miller, 1994). Dit zijn kleine eenheden van maximaal 10-15 minuten die via een video worden toegelicht. Na deze stap volgde een summatieve bevraging over de leerinhoud. Dit verschafte de studenten toegang tot de volgende stap van de leerroute en gaf de docenten inzicht in het leerproces van de student-leraar.

Leerinterventie 2: observaties van teamwerk binnen een PLG via een kijkwijzer

Student-leraren stelden in collectieven via de jigsaw-methode (Aronson et al., 1978) een observatieschema op als kijkwijzer om de samenwerking binnen een PLG gericht te observeren op bevorderend en belemmerend werkgedrag. Ze kregen hiervoor een overzicht met werkgedragingen uit de kennisclips. Daarna keken ze samen naar een vlog van vroegere student-leraren met beelden van samenwerkingen binnen een PLG, waarbij ze in eigen woorden omschreven waaraan zij dit gedrag hadden herkend. Het observatieschema en de observaties werden klassikaal met elkaar gedeeld en besproken. De docenten faciliteerden en sloten aan bij de uitwisselingen van de collectieven. Daarna kregen de student-leraren de opdracht om in team een creatieve informatieposter te maken over een PLG. Ze moesten hun samenwerking filmen en nadien via de kijkwijzer reflecteren over hun werkgedrag met betrekking tot dialogisch communiceren en reflecteren. Student-leraren konden oefenen om (1) kritisch te reflecteren, (2) hun bevindingen in vraag te stellen, (3) hun stellingnames te onderbouwen, (4) constructief af te stemmen, (5) zich kwetsbaar op te stellen en (6) te durven vertellen over moeilijkheden.

Leerinterventie 3: aanpak en structuur via het COS-spel

Student-leraren maakten in collectieven een projectplan en een ontwerp voor hun geïntegreerd duurzaamheidsproject via een spel gebaseerd op de COS-methodiek (Devos & Sercu, 2020). Het model biedt inzicht in de verschillende vormen van integratie (connecteren, ondersteunen en samenvoegen).

Leerinterventie 4: PLG als pedagogisch-didactische interventie

De student-leraren namen deel aan een homogene PLG om de in de opleiding verworven kennis, vaardigheden en houdingen toe te passen in een echte complexe praktijksituatie. Deze interventie werd gebaseerd op ervaringsleren (Ruijters, 2020) waarbij student-leraren (1) actie ondernemen en reflecteren, (2) inzicht opdoen over de wisselwerking van het eigen gedrag met de context, (3) reflecteren op wat werkt, niet werkt en waarom, (4) verkennende en ontdekkende interacties aangaan met elkaar, (5) met elkaar onderzoeken en komen tot eigen oplossingen en mogelijkheden, (6) vrijheid ervaren, maar tegelijkertijd worden geleid door de structuur binnen de samenwerking in een PLG en (7) zelfvertrouwen ontwikkelen binnen hun handelen als professional (Colvert, 2018).

Procedure

Dit onderzoek werd uitgevoerd van september '22 tot en met augustus '23. Aan het onderzoek is een vooronderzoek voorafgegaan. Er waren afstemmingen en verkennende ontwerpessies met praktijkdocenten om vorm te geven aan het onderzoeksvoorstel. De leerinterventies van deel 1 werden uitgevoerd tijdens het eerste semester tussen september '22 en januari '23 en werden gefaciliteerd door twee kerndocenten. Aan het eind is één van de kerndocenten uitgevallen. Dit had een invloed op het verloop van leerinterventie 3. Vanaf februari '23 werkten de student-leraren volledig zelfstandig aan hun project binnen een PLG. Oorspronkelijk was het plan om een verklarend sequentieel onderzoek te doen, waarbij er eerst kwantitatieve data via de vragenlijst zou gebruikt worden om de bevindingen met een selectie van teams via kwalitatieve data verdiepend te verklaren. De vragenlijst hiervoor werd uitgestuurd op 23 maart '23. Ook was het plan eind april de vlogs te ontvangen van de studenten, waarna er een analyse kon gebeuren van de vragenlijsten en de vlogs. Maar, de periode was te druk binnen het curriculum van de studenten. De timing van het onderzoek werd aangepast evenals de onderzoeksmethode. In mei was er afstemming met de opdrachtgever om de onderzoeksmethode aan te passen en de definitieve operationalisering van de topiclijst te bediscussiëren en finaliseren. De observatieschema's en de gespreksleidraad werden daarna opgemaakt. De deadline voor de vragenlijst en vlogs werd verschoven naar juni '23. In plaats van een selectie van teams hebben alle 11 teams op 12 en 13 juni '23 deelgenomen aan de focusgroep-interviews. De verwerking van de ruwe data en de analyse werden uitgevoerd met een mede-onderzoeker in juli '23. Het schrijven van het onderzoeksverslag gebeurde in augustus '23.

Data-analyse

De gebruikte data-analysemethode is de directed content analyse zoals beschreven door Hsieh en Shannon (2005) en door Wester en Peters (2004). Het analytisch kader gaf richting aan de analyse (deductieve benadering), alsmede eventuele andere relevante niet-voorzien onderzoekdata (bijvangst) werd geclusterd. Voor de analyse van de kwantitatieve data werd gebruikgemaakt van het softwarepakket SPSS. De kwalitatieve data werden verwerkt volgens het vijfstappenplan van het 'samenvattend analyseren' (Doorewaard et al., 2019). De geluidsopnamen van de focusgroep-interviews werden getranscribeerd, gefragmenteerd en gecodeerd. De vlogs (videodagboeken) werden aan de hand van een observatieschema volgens topic bestudeerd op acties en gebeurtenissen. Elke observatie en focusgroep-interview werd per topic bij elkaar gezet. Dit gaf een volledig overzicht van alle informatie over een bepaald topic per observatie en interview. De informatie werd vervolgens per topic en per bron samengevat. Alle samenvattingen werden per topic bij elkaar geplaatst om een systematische algehele samenvatting te maken voor de resultaatbeschrijving van het onderzoek. Opmerkelijke uitspraken, letterlijke uitspraken van de deelnemers, werden door de onderzoeker geselecteerd en toegevoegd.

Validiteit

Om de interne validiteit van het onderzoek te vergroten werden er verschillende bronnen gebruikt die gegevens verzamelen over hetzelfde onderwerp. Bij het bepalen van de indicatoren werd niet alleen gebruik gemaakt van de literatuur, er was ook afstemming met de opdrachtgever om te bepalen welke voor deze situatie relevant waren. De externe validiteit van dit onderzoek is klein gezien de complexiteit van de context. Het is echter waarschijnlijk dat andere vergelijkbare situaties via de leerinterventies vergelijkbare conclusies kunnen trekken met betrekking tot de samenwerking binnen een professionele leergemeenschap.

Betrouwbaarheid

Om het effect van de multi-interpreteerbaarheid zo klein mogelijk te maken werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid toegepast. Tijdens de voorbereiding van het onderzoek werd expertadvies ingewonnen bij twee praktijkdocenten en een onderzoeker om af te stemmen welke inzichten uit de literatuur relevant waren om antwoord te bieden op de praktijk- en onderzoeksvraag. De afbakening van de dimensies en topics, evenals de bepaling van indicatoren werden bediscussieerd. Bij de gegevensanalyse werden de bronnen individueel bekeken en samengebracht, waarna deze gezamenlijk met een mede-onderzoeker werden vergeleken en bediscussieerd. Doorheen het onderzoek werd er steeds gewerkt vanuit verschillende perspectieven, meerdere bronnen en met behulp van meerdere methodes. Deze datatriangulatie verhoogt de betrouwbaarheid (Costley et al., 2010; Doorewaard et al., 2019; Saunders et al., 2020).

Resultaten

Per deelvraag volgt een overzicht van de descriptieve data die werd verzameld via de vragenlijsten en/of de kwalitatieve data uit de observaties en de focusgroep-interviews.

Deelvraag 1: "Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de gewenste en feitelijke situatie met betrekking tot het teamwerk binnen een PLG?"

Tabel 2

Descriptieve statistiek voor Dialoog voeren en Reflecteren

	Gemiddelde	Modus	Standaarddeviatie
Dialoog			
1. Luisteren (W)	4.70	5	0.47
2. Waarderen (W)	4.52	5	0.59
3. Doorvragen (B)	4.52	5	0.59
4. Gehoord voelen (B)	4.61	5	0.50
5. Inbreng (W)	4.57	5	0.51
Reflecteren			
1. Paden verlaten (A)	3.26	3	0.69
2. Evalueren (D)	4.00	4	0.67
3. Discussie (F)	4.17	4	0.78
4. Meningsverschillen (F)	3.91	4	0.79
5. Alternatieven (A)	4.13	4	0.63

Noot. 1= niet ingezet ; 5= heel veel ingezet

Tabel 3

Gewenste Situatie en Algehele Samenvatting van de Feitelijke Situatie per Topic.

Collectief leren	
Gewenste situatie	Feitelijke situatie
In de gewenste situatie gebeurt het teamwerk via <i>collectief leren</i> .	Bij de observatie van de vlogs tonen of benoemen acht teams dat ze tot een gedeeld groepsresultaat zijn gekomen. Drie teams benoemen dat ze het werk hebben verdeeld. Negen teams tonen of benoemen dat betekenissen en kennis werden gedeeld. Zes teams tonen of benoemen dat er onderhandeld werd over de inhoud. Tijdens de focusgroep-interviews gaven teams aan dat de projecten samen tot stand zijn gekomen, waarbij er een samenhorighedsgevoel werd beleefd. Betekenissen en kennis werden gedeeld met elkaar en de inhoud werd bediscussieerd.
Indicatoren hiervoor zijn onder andere: • gedeeld groepsresultaat; • delen van betekenissen; • kennisuitwisseling; • inhoudelijk onderhandelen.	Opmerkelijke uitspraken: <i>“We hebben het allemaal samen gedaan en het is iets waar we echt achter staan.”, “Je tilt elkaar de hoogte in door samen te werken.”, “Een samenhorighedsgevoel en succeservaring. Nu maakte je een taak en was het zinvol, je mocht het uitvoeren en je kon het delen.”, “Door ideeën te geven... je bouwt daar verder op. En dan ga je verder met een nieuw idee en je knoopt dat eraan.”, “Je hebt een veel grotere kennis als je met meerdere bent. Vooral dat! Je denkt aan heel andere dingen.”, “Het waren discussies over het geheel, ’t was niet dat we elkaar aan het afbreken waren. Het ging echt over onze inhoud.”</i> Bijvangst: één team geeft aan dat het een transformatief proces was waarbij er aan het einde werd ervaren dat het een geheel werd. <i>“Ik denk dat je dat meer op het einde ziet dan in het begin. Omdat je toch wel afsprekt van jij doet dat, je hebt wel elk je eigen deel. En uiteindelijk zie je dan die rode draad opeens. Ineens ben je in plaats van stukjes van een machine, ben je een geoliede machine. Toen werd dat iets mooi vond ik, die PLG en co-teaching. Dat was iets dat je ogen opendeed. Toen voelde ik het doel.”</i>

Waardering	
Gewenste situatie	Feitelijke situatie
In de gewenste situatie zijn er dialogische interacties waar teamleden <i>waardering</i> tonen voor elkaar. Indicatoren hiervoor zijn onder andere: • elkaar laten uitspreken; • waarderende uitdrukking gebruiken; • waardering voor elkaar uitspreken; • hun oordeel uitstellen.	Bij de bevraging werd aangegeven dat luisteren, elkaar waarderen en uitnodigen tot inbreng heel veel werd ingezet (zie tabel 2). Bij de observatie van de vlogs laten zeven teams elkaar uitspreken. Alle teams gebruiken waarderende uitdrukking of spreken hun waardering uit voor elkaar. Acht teams tonen of benoemen dat het oordeel werd uitgesteld en de inbreng van de ander welkom was. Tijdens de focusgroep-interviews gaven teams aan dat er bewust gefocust werd om naar elkaar te luisteren en elkaar te laten uitspreken. Gevoelens van ‘trots’ en ‘fierheid’ werden benoemd en met elkaar gedeeld. Ook de waardering van externen werd ervaren als leuk en bemoedigend. Er wordt aangegeven dat zowel zij als de kinderen het leuk vonden en ze samen iets moois hebben kunnen brengen. De teamleden konden hun mening met elkaar delen, zonder dat hierover werd geoordeeld. Opmerkelijke uitspraken: <i>“We zeiden toen: ‘Wacht, ok, focus! Zeg nu maar!’”, “Omdat je eerst de ene laat aan het woord gaan en echt helemaal laat uitpraten en dan kan een ander daar tegenin gaan of net mee akkoord gaan en extra ideeën opleggen.”, “Het was leuk dat we de bevestiging hadden dat we goed bezig zijn. Hij is daar dagelijks mee bezig en dat hij zegt ‘jullie zijn goed bezig.’”, “Je ziet plots een meerwaarde... en dat het zo veel meer geeft aan de kinderen.”, “Het kan gezegd worden, er is geen oordeel. We konden onze mening zeggen.”</i>
Aandachtige betrokkenheid	
Gewenste situatie	Feitelijke situatie
In de gewenste situatie zijn er dialogische interacties waar teamleden <i>aandachtig betrokken</i> zijn. Indicatoren hiervoor zijn onder andere: • teruggeven wat de ander heeft gezegd; • zich kunnen verplaatsen in de ander; • zich geraakt voelen door de inbreng van de ander; • ‘helder en duidelijk de zaken benoemen; • zich kwetsbaar opstellen.	Bij de bevraging werd aangegeven dat doorvragen om elkaar te begrijpen en zich gehoord voelen heel veel werd ingezet (zie tabel 2). Bij de observatie van de vlogs tonen zes teams een actie waarin de ander expliciet gezien of gehoord wordt. Vier teams tonen of benoemen een gebeurtenis waarin ze zich geraakt voelen door de inbreng van de ander. Negen teams geven aan dat zaken helder en duidelijk benoemd werden. Acht teams tonen of benoemen dat ze zich kwetsbaar konden opstellen. Tijdens de focusgroep-interviews gaven teams aan dat er rekening werd gehouden met elkaar. Er was ruimte om frustraties en emoties met elkaar te delen. Ze waren zich meer bewust over hoe iets bij henzelf binnenkomt en konden hierdoor beter kritiek verdragen. Om zaken helder te krijgen werd er doorgevraagd. Ook kwetsbaarheden konden binnen het team benoemd worden. Opmerkelijke uitspraken: <i>“Je voelt ook wel die afstemming (...), dat we daar elkaar ondersteund hebben.”, “Dat meer inspelen op de gevoelens... wat ze ervan vonden en al. Nu stond je daar meer bij stil.”, “We hebben dat nu gehoord en dat is zo overgekomen...”</i> <i>“Nu konden wij goed in gesprek gaan en kritisch gaan nadenken”, “Ik vind dat we meer doorvragen. Anders niet, anders vertellen we gewoon.”, “Zij ziet mijn valkuilen en ik haar valkuilen en we zeggen dat.”</i>

Bijvangst: Twee focusgroepen geven aan dat ze hierdoor meer rekening hielden met de beleving en betrokkenheid van de kinderen.

“Dat je niet gewoon je taakje voor toont aan de kinderen, maar dat ze echt erin meegingen.”, “Die kinderen waren je vriend ofzo... ik had dat gevoel, ik kan gewoon ook praten met die kinderen.”

Gemeenschappelijk doel

Gewenste situatie	Feitelijke situatie
In de gewenste situatie hebben teamleden reflectieve interacties vanuit een <i>gemeenschappelijk doel</i> .	Bij de bevraging werd aangegeven dat evalueren veel werd ingezet (zie tabel 2). Bij de observatie van de vlogs tonen of benoemen tien teams een afstemming over het doel. Vijf teams tonen of benoemen hoe het doel werd gebruikt als toetssteen. Tijdens de focusgroep-interviews gaven teams aan dat er een gemeenschappelijk doel werd afgestemd. Het gemeenschappelijk doel werd gebruikt als reflectie-instrument en om kritisch te zijn op de doelstelling van het project.
Indicatoren hiervoor zijn onder andere: • afstemmen over het doel; • het gemeenschappelijk doel gebruiken als toetssteen.	Opmerkelijke uitspraken: <i>“Het was precies alsof je een speld in een hooiberg moest zoeken en ja, die stap, die ene stap dat wij met drieën namen, was gelijk verhelderen vond ik.”, “Omdat je dan wel samen selecteert en samen op de dezelfde golflengte komt. En dat je moet kiezen van wat wij belangrijk vinden om tot een goed resultaat te komen.”, “Het is zo meer waarom en hoe. Waarom gaan we dat nu doen en hoe kunnen we dat doen?”, “We hadden die SDG gekozen en ik vond dat we een beetje helemaal aan het afwijken waren van waar onze eerste essentie was. Dan heb ik ook gezegd ‘ik vind eigenlijk dat we het een beetje uit het oog verliezen.’”</i>

Feedback

Gewenste situatie	Feitelijke situatie
In de gewenste situatie hebben teamleden reflectieve interacties vanuit <i>feedback</i> .	Bij de bevraging werd aangegeven dat meningsverschillen en discussie om tot oplossingen te komen veel werd ingezet (zie tabel 2). Bij de observatie van de vlogs tonen of benoemen zeven teams dat ze feedback vroegen aan elkaar. Zeven teams tonen of benoemen dat ze verschillen in mening gebruikten of vanuit discussie kwamen tot oplossingen.
Indicatoren hiervoor zijn onder andere: • feedback vragen aan elkaar; • verschillen in mening gebruiken; • vanuit discussie tot oplossing komen; • nagaan of je als team het goede doet.	Negen teams tonen of benoemen dat ze nagingen of ze als team het goede deden. Tijdens de focusgroep-interviews gaven teams aan dat er feedback werd gegeven om elkaar te helpen en van elkaar te leren. Verschillen in meningen werden gebruikt en er werd doorgevraagd om tot de essentie te komen, waardoor ze ook kritischer waren. Zo kon er vanuit discussie een oplossing worden gevonden. Er werd teruggekeken op het proces en gekeken als ze het als team goed deden, onder andere door te vragen naar de mening van andere betrokkenen.

Opmerkelijke uitspraken:

“Maar nu nog extra ‘ah, wat denk jij daarvan?’”, “Om terug te komen naar wat de essentie is en dat je kritisch bent tegenover heel je... en ik denk dat dit ook wel een grote stap is, want je moet dat ook wel durven om kritisch te zijn.”, “En erover gediscussieerd, wat goed was, wat kunnen we anders doen...”, “We zijn dan nog eens bij Leen [praktijkdocent] langs geweest om het nog een keer uit te leggen, zodat we met een gerust hart...”

Alternatieven

Gewenste situatie

In de gewenste situatie hebben teamleden reflectieve interacties over *alternatieven*.

Indicatoren hiervoor zijn onder andere:

- gebaande paden verlaten;
- fouten benutten;
- experimenteren met andere werkwijzen.

Feitelijke situatie

Bij de bevraging werd aangegeven dat paden verlaten werd ingezet en alternatieven bedenken veel werd ingezet (zie tabel 2). Bij de observatie van de vlogs tonen of benoemen alle teams hoe ze gebaande paden hebben verlaten. Vier teams tonen of benoemen dat ze fouten hebben benut. Zeven teams tonen of benoemen dat ze geëxperimenteerd hebben met andere werkwijzen. Tijdens de focusgroep-interviews gaven teams aan dat er met elkaar werd afgestemd over alternatieve activiteiten en onderwerpen. Er werd ingespeeld op zaken die fout liepen of niet goed gingen. En er werd geëxperimenteerd met andere werkwijzen.

Opmerkelijke uitspraken:

“Wat ik nu echt herinner van dit project is een keer iets doen waar je normaal niet voor zou kiezen.”, “Of om heel je boel om te draaien of om opnieuw te beginnen.”, “We hebben daarin geëxperimenteerd. Waardoor het wel interessant maakte, maar het maakte het ook weer moeilijk.”, “En die milieucontroleur die ook zei ‘Ik heb het nog niet veel gehad dat kleuters rond zo’n thema’s werken.’”

Deelvraag 2: “Welk onderdeel van de leerinterventie helpt of belemmert student-leraren om interacties m.b.t. dialoog en reflectie tot stand te brengen in een PLG?”

Tabel 4

Frequentieverdeling leerinterventies.

	Geholpen	Niet geholpen	Geen mening
Dialoog			
Interventie 1 - Kennisclips	30.4%	21.7%	47.8%
Interventie 2 - Kijkwijzer	39.1%	17.4%	43.5%
Interventie 3 - COS-spel	26.1%	39.1%	34.8%
Reflecteren			
Interventie 1 - Kennisclips	23.1%	13%	60.9%
Interventie 2 - Kijkwijzer	43.5%	8.7%	47.8%
Interventie 3 - COS-spel	30.4%	26.1%	43.5%

Tabel 5

Opmerkelijke uitspraken over helpende en belemmerende onderdelen per leerinterventie.

Leerinterventie 1 - Kennisclips	
<i>Helpend</i>	<i>Belemmerend</i>
• “De informatie is zeer interessant.” • “Vooral die filmpjes. Ik had nog nooit van een PLG gehoord, dus dat vond ik een meerwaarde. In het onderwijs zal je altijd moeten samenwerken. Het is iets moois zo’n PLG en heel goed.” • “Die filmpjes waren gemakkelijk. Je kon kijken naar wat een PLG was en ook later nog eens terugkijken om na te gaan als we die doelen behaald hebben.” • “Het was goed om met de theorie te beginnen, want dan heb je meer aanknopingspunten. Misschien kan je direct iets klein laten ervaren om hierop te reflecteren met de tips en inzichten.”	• “Het is ‘fancy’ geschreven, je begrijpt soms dingen niet.” • “Als beginnende leerkracht ben je tastende en om je dan in te zetten voor zulke dingen... Ik weet daar eigenlijk niets meer van, dat vliegt uit mijn hoofd. En dat is oprecht jammer.”
Leerinterventie 2 - Kijkwijzer	
<i>Helpend</i>	<i>Belemmerend</i>
• “De kijkwijzer vond ik handig. Je kon zien wat je wilt in de samenwerking en het zelf structureren. Het biedt houvast.” • “Het was handig dat je je eigen kijkwijzer kon maken. Dat was een goede les. We konden het ‘toegankelijker’ maken door het in onze eigen woorden te vertellen aan elkaar. Ook de opdracht daarbij dat we moesten indienen was een goede hulp.” • “Omdat je samen selecteert wat je belangrijk vindt om tot een goed resultaat te komen en zo op dezelfde golflengte komt.”	• “Misschien dat je vooraf de groepen al vormt en dan samen een kijkwijzer maakt, want nu hadden wij een groep met drie verschillende kijkwijzers.”
Leerinterventie 3 - COS-spel	
<i>Helpend</i>	<i>Belemmerend</i>
• “De verschillende vragenkaarten per thema. Daardoor kon je zien waar je het beste in het COS-model lag.” • “Het was wel tof dat het een spel was.” • “Sommige vragen zijn heel goed. Zo zijn wij tot een krachtige titel gekomen en sterke doelen.”	• “Het hanteren van het spel voor het uitwerken van het projectplan was een moeilijkheid. We begrepen het spel soms niet. Uiteindelijk hebben we alles moeten veranderen omdat het niet haalbaar bleek.”

- “Het is niet duidelijk en chaotisch. Dat maakt het ingewikkeld. Het hield ons tegen, want je moest dan naar regels kijken, je vond die dan niet... het was heel veel. Het kon veel simpeler.”
- “Ik zie het geheel niet hoe dat receptenboek en dat spelletjesbord samengaat met die PLG en het COS-model.”

Lessen algemeen

Helpend

- “De docenten doen echt hun best en stonden er telkens vol enthousiasme.”
- “Best dat we al die lessen gehad hebben over dialogisch communiceren, die kijkwijzer enzo... want anders zou het niet zo’n goed resultaat geweest zijn!”
- “Dat spel over die SDG’s was leuk en nuttig.”
- “Ik vond het sowieso waardevol dat we tijd kregen tijdens de les. Want iedereen heeft een totaal andere planning, het is superdruk.”
- “Georganiseerde chaos. Misschien is het goed omdat je dan zelf meer kritischer bent.”

Belemmerend

- “De opsplitsing in twee delen over twee semesters maakt het heel onduidelijk. Tot wat moest je komen?”
 - “‘Doen’ mag niet op het einde komen. Beter in het midden en dan nog eens terugkijken met lessen erover. Ik denk dat je beter eerst iets doet en dan terugblijkt. Moesten we nu die lessen krijgen gaan we daar anders naar kijken dan ervoor.”
 - “Er waren weinig aanknopingspunten. Je voert het uit, maar je bent je niet bewust en dan blijft het vaag.”
-

Deelvraag 3: “Wat zijn de mogelijkheden om de impact van het leertraject te vergroten?”

Tijdens de focusgroep-interviews werden volgende mogelijkheden voorgesteld:

Opbouw van het leertraject

Maak de module korter en beknopter. Door de opdracht enkel in semester twee te laten uitwerken waren er een aantal praktische moeilijkheden. Het is heel druk voor alle studenten door de drie weken stage, alternatieve stage en flexibele weken. Alle agenda’s gelijk krijgen was hierdoor zeer moeilijk. Ook de scholen hadden het moeilijk om drie opeenvolgende dagen vrij te houden. Door de opdracht al in september te geven kunnen de scholen zich hier beter op voorbereiden.

Verwachtingen

Maak een helder en duidelijk overzicht met de minimale verwachting. Daarin kan staan hoe de opdracht kadert binnen een groter geheel waar je als team zelf invulling moet zoeken. Een check-list zou daarbij helpen: hoeveel dagen, lessenspakket met voorwaarden, filmpje maken met analyse van samenwerking volgens de kijkwijzer, etc.

Opdracht

Leg in de opdracht expliciet de link naar een krachtige leeromgeving door bijvoorbeeld te benoemen dat je de hoeken erin kan betrekken. Een evenement organiseren of uitstap met voorbereidende activiteiten en een nabespreking kan een interessant zijn, evenals een project specifiek toegespitst op de integratie tussen kleuter en lager. Met het diploma kleuter kan je ook lesgeven in het lager, zo komen we hiermee in contact en kunnen we dit ervaren, bijvoorbeeld via een klasdoorbrekend EDO-project met de derde kleuterklas en het eerste leerjaar.

Inspirerende uitwisseling

Voorzie meer inspirerende uitwisselingen. We hebben nog niet vaak een PLG in de praktijk gezien. We kunnen een bezoek brengen aan een school die op deze manier werkt zodat er concrete voorbeelden zijn van hoe dat in de praktijk wordt toegepast (binnen een vakgroep bijvoorbeeld). Samenwerken op deze manier zorgt voor veel flexibiliteit en er zijn veel mogelijke vormen waarop je kan samenwerken, maar we zien het niet altijd omdat we gewoon zijn om de leraar alleen te zien in de klas. Kan er inzicht worden gegeven in inspirerende vormen om als team samen te werken? Bijvoorbeeld, we maken de les(sen) als team en we geven de les(sen)

als team' (klassen of graden samen en co-teaching). Of je kan het maken als team en apart lesgeven. Of we doen bepaalde onderdelen samen. Of we doen de instructie apart, maar we maken de hoeken samen en zetten alle hoeken open voor elkaar. De presentaties van de andere teams waren inspirerend, zeker als je ziet op welke manier sommige teams enkele uitdagende onderwerpen zoals Fairtrade en windmolens voor groene energie met kleuters hebben aangepakt. In plaats van enkel aan het einde met de ganse groep uit te wisselen, kunnen er ook momenten voorzien worden aan het begin en tussentijds voor feedback.

Feedback met de nadruk op startende leerkracht

Voorzie een formele evaluatie met de klasmentor. We zijn studenten, maar toch zit je in het derde jaar en start je in september in het werkveld. Alle feedback en tips zijn welkom!

Bredere integratie in de opleiding

Start al vroeg in de opleiding met het leren samenwerken in een team via een PLG. Voorzie het in de volledige opleiding in plaats van groepswerken, want teamwerk via een PLG is helemaal anders. Ook in andere vakken, niet alleen in de module 'project'. De stageperiode kan je samendoen via een PLG en/of de bachelorproef tijdens het coachingsmoment. Zo krijg je de ruimte om hierin te groeien. Het kan ook zorgen voor afwisseling in de samenstelling van de PLG. Een keer dat je de groepsleden zelf mag kiezen, maar ook eens dat je niet mag kiezen. Een gemengde PLG met kleuter en lager. Of niet enkel met studenten, maar ook met de stagementor, met een leerkrachtenteam, met experts of onderzoekers, ...

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Dit onderzoek is gestart vanuit de ambitie om student-leraren voor te bereiden op het teamwerk in een PLG waarbij er expliciet en doelgericht aandacht is voor de interacties. Hiervoor werden er leerinterventies ontworpen en geïmplementeerd. Om zicht te krijgen op de doorwerking werden drie deelvragen geformuleerd.

De analyse van deelvraag 1 over de overeenkomsten en verschillen tussen de gewenste en feitelijke situatie met betrekking tot het teamwerk binnen een PLG laat zien dat de verschillen bij alle topics klein zijn. De verwachting was dat wanneer dialogische en reflectieve interacties zouden plaatsvinden, de tevredenheid over het teamwerk groot zou zijn en zou gebeuren binnen een proces van collectief leren. Aan die verwachting lijkt te worden voldaan. Het lijkt erop dat er een samenhorigheidsgevoel werd beleefd en dat teams elkaar de hoogte in tilden door op deze manier samen te werken. Dit sluit aan bij wat Ruijters (2020, p 163) benoemt als een samenwerking waar de focus ligt op collectieve groei. De interacties waren geen optelsom van individuele inzichten, maar bestonden uit collaboratieve groepsinteracties waarbij de inhoud werd bediscussieerd.

De analyse van de dialogische interacties laat zien dat er heel veel activiteiten werden ingezet, met daarin een grote mate aan waardering en aandachtige betrokkenheid. Dit beeld wordt bevestigd in de observaties en de focusgroep-interviews waar expliciet werd benoemd dat er een bewuste focus was om elkaar te laten uitspreken en het oordeel uit te stellen. Kampen (2021) benoemt deze bewustwording als noodzakelijk om de sensitiviteit voor het gedrag van de ander te vergroten en om tot begrip te komen over de groepsdynamiek. In de observaties valt op dat alle teams waardeerende uitdrukkingen en uitspraken gebruikten.

De analyse van de reflectieve interacties laat zien dat er veel activiteiten werden ingezet. Dit beeld wordt bevestigd in de observaties en de focusgroep-interviews waarin teams met elkaar afstemden over het doel. Anderzijds valt op dat niet alle teams het doel gebruikten als toetssteen. Dat zou kunnen betekenen dat kritische zelfreflectie minder sterk aanwezig was binnen deze teams. Feedback zorgde er wel voor dat teams kritisch konden zijn om tot de essentie te komen. Alternatieven bedenken werd veel ingezet. Gebaande paden werden verlaten en er werd geëxperimenteerd met alternatieve activiteiten en onderwerpen, maar fouten benutten bleef onderbelicht. Dat zou kunnen betekenen dat sommige teams nog niet in staat zijn om fouten te identificeren of terughoudend zijn om fouten openlijk te benoemen binnen een onderwijscontext.

Opmerkelijke bijvangsten zijn de beschrijving van één team over het transformatieve leerproces en twee teams die expliciet de doorwerking van aandachtige betrokkenheid benoemen binnen de interacties met de kinderen.

Als algemene conclusie van deelvraag 1 lijkt het erop dat de interacties met betrekking tot het voeren van de dialoog en reflectie veelvuldig werden ingezet en ondersteunend waren aan het proces van collectief leren. Opvallend is de hoge mate aan waardering en aandachtige betrokkenheid binnen het voeren van de dialoog. Bijna alle teams hadden afstemming over het doel en gebruikten feedback om kritisch te zijn en tot de

essentie te komen. Alternatieven bedenken werd veel ingezet. Het doel gebruiken als toetssteen en fouten benutten bleef onderbelicht.

De analyse van deelvraag 2 over de leerinterventies die student-leraren hielpen of belemmerden om interacties met betrekking tot dialoog en reflectie tot stand te brengen laat zien dat vooral leerinterventie 2 met de kijkwijzer heeft geholpen (tabel 4). Deze was zowel behulpzaam bij het voeren van de dialoog en het reflecteren. Daarbij wordt het samen selecteren en toegankelijker maken door het in eigen woorden te vertellen benadrukt. Dat zou kunnen betekenen dat zelf de vertaalslag maken van theorie naar het handelen in de praktijk een waardevolle opdracht is. Leerinterventie 1 met de kennisclips heeft in mindere mate geholpen bij de dialoog voeren en reflecteren. Dat zou kunnen betekenen dat kennis eerder als passief en abstract wordt ervaren en in mindere mate als een 'actie' instrument om met elkaar de dialoog en reflectie te voeren. Leerinterventie 3 met het COS-spel heeft in grotere mate niet geholpen bij de dialoog voeren en in beperkte mate geholpen bij reflecteren. Bij deze laatste valt tijdens de focusgroep-interviews vooral op dat dit te wijten is aan de spelvorm die verwarrend was. Over de inhoud waren er behulpzame uitspraken. Het spel was nog in testfase en op dat moment was ook de kerndocent, tevens ontwikkelaar van het COS-model, uitgevallen.

Algemeen worden de lessen ervaren als helpend en waardevol (tabel 5) met een expliciete verwijzing naar de kerndocenten die zorgden voor een goede facilitering. Dat zou kunnen betekenen dat de rol van de faciliterende docent binnen dit proces een belangrijke factor is. Opvallend is het spanningsveld tussen 'georganiseerde chaos' dat enerzijds behulpzaam is en anderzijds de 'weinig aanknopingspunten' die het vaag en belemmerend maken. Dat zou kunnen betekenen dat de grote mate van autonomie voor sommige studenten moeilijk is of dat competenties in zelfregulatie en sociaal gedeelde regulatie beperkt zijn.

Het grote aantal respondenten dat geen mening heeft gegeven kan verklaard worden door de lange periode tussen de deelname aan de lessen en het moment van bevraging binnen dit onderzoek. Ook tijdens de focusgroep-interviews werd dit zo aangegeven.

De analyse van deelvraag 3 over de mogelijkheden om de impact van het leertraject te vergroten laat zien dat vooral elementen van de structuur worden benoemd. Het betreft de opbouw, verwachtingen en de opdracht. Daarin wordt verwezen naar een aantal praktische en haalbare aanpassingen. Daarnaast is er de verwijzing naar meer inspirerende uitwisselingen en feedback. Dat kan betekenen dat concrete toepassingen in de praktijk weinig worden ervaren en concrete inzichten nodig zijn. De vraag naar een formele evaluatie van de klasmentor in relatie tot de wijzigende professionele identiteit kan wijzen op een spanning in de beleving van de professionele zelfeffectiviteit, het individueel oordeel over hoe goed zijzelf een nieuwe taak of toekomstige activiteit kunnen uitvoeren (Schyns & von Collani, 2002). Als laatste een pleidooi voor een bredere integratie in de opleiding als meerwaarde ten opzichte van het groepswork en meer ruimte om te groeien. Dat kan betekenen dat nog meer oefenkansen nodig zijn om ten volle het potentieel van teamwerk binnen een PLG te benutten.

Als algemene conclusie op de hoofdvraag welke kernprincipes een bijdrage leveren aan het teamwerk in een professionele leergemeenschap met student-leraren als pedagogisch-didactische aanpak binnen een authentieke praktijksituatie lijkt het erop dat de leerinterventies met een expliciete aandacht voor de interacties *dialoog voeren* en *reflecteren* een sterke bijdrage leveren aan het collectief leren binnen een PLG. De twee hoofdconcepten 'wijzen' en 'vrijheid' van de leerinterventies lijken dit te ondersteunen. Vooral de kijkwijzer voor observatie en kritische reflectie op het werkgedrag binnen een PLG lijkt helpend. Het samen selecteren en toegankelijk maken via eigen taal is daarin een meerwaarde. Enkele aanpassingen in de structuur, extra inspiratie en een brede inbedding worden benoemd als mogelijkheden om de impact van het leertraject te vergroten.

Discussie

Inzichten en aanvullende concepten

Uit de focusgroep-interviews bleek dat er verschillen waren in de vorm van de collectieve leerprocessen. Acht teams geven aan dat zowel het proces als het product (lessen + project) collectief tot stand zijn gekomen. Echter, drie teams benoemen dat delen van het proces individueel plaatsvonden. Zij waren trajectstudenten (cfr. studenten die een aangepast programma volgen, afwijkend van het reguliere programma), waardoor zij beperkt waren in tijd en ruimte om met elkaar af te stemmen. Vooral de uitwerking van de lessen (het product) verliep individueel, maar het uitvoeren verliep collectief. Nadere verkenning in de theorie bracht inzicht door Simons en Ruijters (2001). In hun praktijk zagen zij ook verschillende varianten van collectief leren. Ze onderscheiden drie varianten: (1) collectieve processen met collectieve uitkomsten, (2) collectieve processen met individuele uitkomsten en (3) individuele processen die leiden tot collectieve uitkomsten. Binnen dit onderzoek werd het gedeelde groepsresultaat (collectieve uitkomst) als indicator genomen voor collectief leren. Dit maakt dat alle teams het teamwerk ingericht hebben volgens collectief leren, maar bij drie teams verliep dit

volgens een andere variant. De factoren tijd en ruimte zijn echter belangrijke randvoorwaarden om rekening mee te houden.

Uit de resultaten blijkt dat het doel gebruiken als toetssteen en fouten benutten onderbelicht bleven binnen de interacties. Nochtans hebben deze zogenoemde actiefouten veel leerpotentie (Frese & Keith, 2015). Het zijn fouten waarbij je onbedoeld afwijkt van een gesteld doel of plan. Eén team beschrijft het mooi: *“We hadden die SDG gekozen en ik vond dat we een beetje helemaal aan het afwijken waren van waar onze eerste essentie was. Dan heb ik ook gezegd ‘ik vind eigenlijk dat we het een beetje uit het oog verliezen.’”* Dat team had al 10 lessen gemaakt, maar heeft door het doel te gebruiken als toetssteen hun fout benut en is tot een sterker pedagogisch project gekomen. Om zo’n fout als leerkans te benutten, zijn verschillende stappen nodig (Cannon & Edmondson, 2005): (a) identificeren van fouten, (b) analyseren en bediscussiëren van fouten, en (c) doelbewust experimenteren. Als optimalisatie van de leerinterventies kan er gekeken worden op welke manier dit leerpotentieel benut kan worden.

De module ‘project’ werd opgezet in een tweefasenmodel. In deel 1 maken de studenten kennis met het kennismateriaal en in deel 2 passen ze dit zelfstandig toe. De student-leraren gaven aan dat dit verwarrend was. Wetenschappelijk onderzoek van Kapur et al. (2022) stelt voor om studenten eerst te betrekken bij het oplossen van een probleem voorafgaand aan de instructie, een zogenaamde Fail-fase. Het doel van de Fail-fase is om studenten te helpen begrijpen wat ze niet weten op basis van productief falen. Door de studenten te helpen om zich te oriënteren op wat ze niet doen of weten wordt het daaropvolgende leren gemaximaliseerd. Om de opbouw te optimaliseren kan het ‘FAIL-FLIP-FIX-FEED’-model gebruikt worden.

In de conclusie van deelvraag 2 wordt het spanningsveld aangehaald tussen enerzijds ‘georganiseerde chaos’ dat als behulpzaam wordt ervaren en anderzijds ‘weinig aanknopingspunten’ waardoor het vaag en belemmerend was. Dit ging bij sommige student-leraren gepaard met momenten van frustratie, boosheid en ontredde. In het proefschrift ‘Ruimte om te denken’ omschrijft le Coultre (2023) een theoretisch kader van drie spanningsvelden binnen het filosofieonderwijs. Twee van de beschreven spanningsvelden bieden ook binnen dit onderzoek extra inzicht. Het eerste spanningsveld is tussen continuïteit en discontinuïteit. Continuïteit wordt op een school op allerlei manieren verondersteld: door orde, planning, structuur, organisatie, een curriculum, lesmateriaal, lesplanning, schoolregels, toetsen. Aan de andere kant is discontinuïteit een voorwaarde om aan het denken gezet te worden. Maar, dit denken heeft een grillig karakter, is niet resultaatgericht en kan deconstructief zijn. Het kan ook twijfel oproepen en is onvoorspelbaar. De vertrouwde routine wordt dus verlaten om studenten aan het denken te zetten. De spanning die student-leraren ervaren binnen de module is eigen aan het doel van het leertraject. Het tweede spanningsveld is tussen autoritair discours en dialogisch discours. Hier komt de rol van de praktijkdocent in beeld. Van autoritair discours is sprake als de docent uitlegt, of het gesprek relateert aan een te volgen opdracht: bepaalde kennis overbrengen binnen een bepaald curriculum en volgens bepaalde logische volgordes. In dialogisch discours is ruimte voor discontinuïteit, aangezien het nooit helemaal voorspelbaar is hoe een gesprek zal verlopen en er binnen een dialoog altijd ruimte moet zijn voor verbazing, twijfel, nieuwe gedachten of een ander perspectief. De neiging zou kunnen zijn om aanpassingen te doen richting continuïteit en autoritair discours, maar dit gaat dan teniet aan het denken en de ontwikkeling van dialogische en reflectieve interacties.

Onderzoeksmethode

Biesta (2022a, p. 57) geeft aan dat interventies in het sociale domein niet resulteren op een mechanische of deterministische manier in bepaalde effecten, maar dat de relatie tussen handelingen en de gevolgen hooguit probabilistisch zijn. De leerinterventies in dit onderzoek hebben dus geen causaliteit, maar dienen gezien te worden als een ontwerp waarin enkele kernprincipes besloten liggen die de kans op een gewenste uitkomst verhogen. Praktijkdocenten die met deze leerinterventies aan de slag gaan wijzen vanuit dit ontwerp op het belang van deze kernprincipes en nodigen student-leraren uit dit ter harte te nemen en er expliciet aandacht op te vestigen.

De gebruikte onderzoeksmethode geeft een rijk beeld met waardevolle informatie voor de praktijk. Meer is te lezen in de samenvattingen per focusgroep (zie Bijlage 5). Het onderzoek brengt echter de kijk, rol en beleving van de praktijkdocenten niet in beeld, wat een mooie aanvulling en meerwaarde zou zijn. Ook het ganse leertraject blijft voor een stuk buiten beeld. Een tussentijdse dataverzameling na de lessen uit deel 1 met een vooruitblik naar deel 2 had een mooie aanvulling kunnen zijn, eventueel uitgevoerd door de student-leraren zelf. De methode van participatief actieonderzoek (Van Lieshout et al., 2021) is hierbij aan te raden.

Onderzoeksethiek

Het onderzoek zat verweven in de leerroute van de student-leraren, wat maakte dat student-leraren zich mogelijks niet zo vrij voelden om niet deel te nemen aan het onderzoek of om zich op elk moment uit het

onderzoek terug te trekken. Daarom werd er steeds gezorgd voor de nodige openheid en klaarheid over het verloop en de doelstellingen van het onderzoek. De contactgegevens van de onderzoeker werden gedeeld en er werd steeds duidelijk gemaakt dat er geen risico's verbonden waren aan de deelname (bv. impact op hun evaluatie). Vragen, bedenkingen of onduidelijkheden konden op elk moment besproken worden.

Bijkomende praktijkvragen

Als bijvangst werd door één team de omschrijving gegeven van een transformatief leerproces (Mezirow, 2018). De student-leraar omschrijft de ervaring van een structurele verschuiving in denken, voelen en handelen (Hoggan, 2016). Ook de overgang van student naar professional speelt hierop in. Binnen de PLG doorlopen de teams een proces van collectief leren, maar deze loopt simultaan met andere ontwikkelingsprocessen van de student-leraren. Dit gaat gepaard met emoties en kan hevig doorslaan naar twijfel en angst. Hoe wordt hier vanuit de opleiding naar gekeken? Wat kan ondernomen worden om het leerpotentieel van transformatief leren optimaal te ontwikkelen?

Twee teams verwezen als bijvangst naar de doorwerking van aandachtige betrokkenheid binnen de interacties met de kinderen. Aandachtige betrokkenheid is een onderdeel van dialogisch communiceren. Het heeft ook een pedagogische grondhouding (Bastiaansens, 2022). Verder onderzoek of verkenning waarbij dialogische interacties worden toegepast binnen klasverband, zoals Dialogic Teaching (Alexander, 2020), kunnen een meerwaarde zijn binnen de professionalisering van de lerarenopleiding.

Aanbevelingen

Hier volgen enkele aanbevelingen die op korte, middellange en langere termijn kunnen uitgevoerd worden. Eerst en vooral lijkt het opportuun om een PLG als pedagogisch-didactische aanpak te blijven inzetten, met expliciete aandacht voor de interacties. Als uitbreiding kunnen de activiteiten 'organiseren' en 'toekomst creëren' binnen het model van teamontwikkelruimte (Derksen, 2021) richtinggevend zijn.

Op korte termijn wordt aanbevolen om aanpassing te doen met betrekking tot het proces en de structuur van het leertraject. Mogelijkheden hiervoor zijn een kortere en beknoptere module waarin teams vanaf het begin in een vast team binnen een PLG samenwerken. Het FAIL-FLIP-FIX-FEED model van Kapur et al. (2022) kan helpend zijn om de volgorde van de leerinterventies te bepalen. Laat teams de opdracht met de kijkwijzer van leerinterventie 2 ook tussentijds uitvoeren als onderdeel van hun videodagboek. Het is eveneens aan te raden om het traject te integreren met inspirerende uitwisselingen. Vooral de verschillende vormen en variaties waarop collectief leren kan plaatsvinden in de praktijk kunnen een grote meerwaarde zijn.

Op middellange termijn wordt aanbevolen om vanaf het eerste jaar een leerlijn op te zetten dat inzet op collectief leren (binnen een PLG) en dialogisch communiceren. Dit biedt de ruimte aan student-leraren om te groeien en met verschillende variaties te experimenteren.

Op langere termijn wordt aanbevolen om opleidingsbreed af te stemmen over een integratie van collectief leren en dialogisch communiceren.

Als laatste wordt aanbevolen om verder onderzoek in te zetten naar de meerwaarde van dialogisch communiceren in relatie tot aandachtige betrokkenheid. Wat is de doorwerking hiervan op het pedagogisch handelen van (student-)leerkrachten in de klas en hoe houdt dit verband met de kernelementen van Dialogic Teaching (Alexander, 2020)? Het onderzoek kan ook opgezet worden binnen de lerarenopleiding met docent-lerarenopleiders in interactie met student-leraren en dienend zijn aan de professionalisering van docent-lerarenopleiders.

Referenties

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publishing Company.
- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Garant.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. First Anchor.
- Biesta, G.J.J. (2022a). *Onderwijsonderzoek. Een onorthodoxe introductie*. Boom.
- Biesta, G.J.J. (2022b). *World-Centred Education. A view from the present*. Routledge.
- Bohm, D. (2018). *Over dialoog. Helder denken en communiceren*. Ten Have.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report 637). DfES and University of Bristol.
- Brecht, B. (2016). *Me-ti: Book of interventions in the flow of things. Edited and translated by Antony Tatlow*. Bloomsbury.
- Brodie, K., & Chimhande, T. (2020). Teacher talk in professional learning communities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(2), 118.
- Cannon, M.D., & Edmondson, A.C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): how great organizations put failure to work to innovate and improve. *Long Range Planning*, 38, 299-319.
- Colvert, A. (2018). *The Oracles: Mapping the Affect and Effects of Immersive Play in KS2: Final Report for Punchdrunk Enrichment*. University of Roehampton.
- Costley, C., Elliot, G., & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research: Approaches to enquiry for insiderresearchers*. SAGE.
- Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. (1st ed.). Boom uitgevers.
- Derksen, K., De Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R. J. (2014). Assessing developmental space in teams. *Team Performance Management*, 20, 277–293. <https://doi.org/10.1108/TPM-03-2014-0022>
- Devos, K., & Sercu, C. (2020). *Het COS-model als de opstap naar integratie* [Onderzoeksrapport]. Howest.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Boom uitgevers.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing, a handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Frese, M., & Keith, N. (2015). Action errors, error management, and learning in organizations. *Annual Review of Psychology*, 66, 661-687.

- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41–54.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huijboom, F. (2022). *The Professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the relationships between school context factors and PLC development at secondary schools*. [Doctoral Thesis, Open Universiteit]. Open Universiteit.
- Kampen, J. (2021). *Leren interveniëren in verwaarloosde organisaties. Lessen uit de geleefde werkelijkheid* (4e druk). Boom uitgevers.
- Kapur, M., Hattie, J., Grossman, I., & Sinha, T. (2022). Fail, flip, fix, and feed – Rethinking flipped learning: A review of meta-analyses and a subsequent meta-analysis. *Front. Educ.*, 7, 01-19. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.956416>
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 27-51.
- Korthagen, F. A. J. (2012). Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4–11.
- le Coultre, E. (2023). *Ruimte om te denken: wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.689959497>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*. 10(4), 451-479.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Red.). *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 114-128). Routledge.
- Miller, G. A. (1994). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 101(2), 343–352. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.343>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63–67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- OESO (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS, Teaching and Learning International Survey*. OECD publishing.

- OESO (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education 2030.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktuur der Erziehung*. 2. Ferdinand Schöningh.
- Ruijters, M. C. P. (2018). *Queeste naar goed werk: over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P. (2020). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. (2e editie). Boom.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Arnoldy, M., Booy, A., Borggreve, A., & Beltman, S. (2020). *Methoden en technieken van onderzoek* (8e editie). Pearson Benelux bv.
- Schechter, C. (2013). Collective learning in schools: Exploring the perceptions of leadership trainees. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 273–291.
- Schein, E. H. (1994). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational dynamics*, 22, 40-51. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90052-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90052-3)
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219–241.
- Simons, R.J., & Ruijters, M.C.P. (2001). Work-related learning: elaborate, extend, and externalise. *Dynamics and stability in VET and HRD*, 101-114.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. *Review of Research in Education*, 20(1), 129–177. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001129>
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. MIT Press.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported Collaborative Learning. In R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2014). Computer-Supported Collaborative Learning. In R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 479-500). Cambridge University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2017). *Toetsen in het hoger onderwijs*. (4de herziene druk). Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Lieshout, F., Jacobs, G., & Cardiff, S. (2021). *Actieonderzoek: Principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen* (2e, herziene editie). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- van Meeuwen, P. (2022). *The professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the development of PLCs at secondary schools*. [Doctoral Thesis, Open Universiteit]. Open Universiteit.
- Verdonschot, S., & Stevens, D. (2021). *Impact onderzoek*. Kessels & Smit Publishers.

- Vrieling-Teunter, E., de Vries, N., Sins, P., & Vermeulen, M. (2022). Student motivation in teacher learning groups, *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2086119>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2014). *Pragmatics Of Human Communication*. W. W. Norton & Company.
- West, M. (2012). *Effective teamwork. Practical lessons from organizational research* (3e ed.). British Psychological Society/John Wiley & Sons
- Westers, F.P.J. & Peters, V.A.M. (2004). *Kwalitatieve analyse: Uitgangspunten en procedures*. Coutinho.
- Willegems, V., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2016). Onderzoekende school?! Professionaliseren tot de vierde macht. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 46(4), 156-165.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research. A systemic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.

Bijlagen

Bijlage 1: Impactmap

Wie er iets gaat leren.	Welke leerinterventies zijn uitgekozen.	Het vermogen van deelnemers dat je wilt versterken.	Wat je mensen ziet doen tijdens hun werk als ze anders handelen.	Wat de concrete, wenselijke, zichtbare gevolgen zijn van de nieuwe acties.	Operationele doelen Een SMART geformuleerd doel dat voor een team, afdeling of organisatie geldt.	Strategische doelen Geven richting, werken verbindend en zijn abstract.
Student-leraren 3 ^{de} jaar BABO	Blended leertraject Module 'project' Deel 1 Weten 1. Kennisclips Toepassen 2. Kijkwijzer vlog + zelfanalyse 3. COS-model Deel 2 Doen 4. Duurzaamheids-project via heterogene PLG als pedagogisch-didactische interventie.	Deel 1 Weten • Kennis over PLG + dialoog Toepassen • Dialoog • Reflectie Deel 2 Doen • Teamwerk	• Dialoog voeren • Reflecteren	Waardering • Elkaar laten uitspreken. • Waarderende uitdrukking gebruiken (schouderklopje, high five, duim, ...) • Waardering voor elkaar uitspreken. • Het oordeel uitstellen, de inbreng van de ander is welkom. Aandachtige betrokkenheid • Teruggeven wat de ander heeft gezegd (binnenkomend, de ander horen). • Zich kunnen verplaatsen in de ander (binnenkomend, de ander zien). • Zich geraakt voelen door de inbreng van de ander. (aanwezig) • Helder en duidelijk de zaken benoemen. (betrokken)	• De student-leraar kan in overleg met collega's reflecteren over het gezamenlijk functioneren van het onderwijsteam. • De student-leraar kan zijn eigen pedagogische en didactische opdracht in het team bespreekbaar maken, erover reflecteren in het team en rekening houden met de feedback bij zijn eigen handelen. • De student-leraar kan binnen het onderwijsteam samenwerken en overleggen over onder andere leerlijnen en de onderwijsvisie.	Missie lerarenopleiding Leraren afleveren die het onderwijs van de toekomst mee vormgeven. De leerkracht... • kan zijn praktijk steeds kwaliteitsvol en doordacht aanpassen. • Bouwt samen met zijn team aan een omgeving waarin de leerling kansen krijgt om te groeien richting zelfregulerend leren, waarbij begeleiding op maat het verschil kan maken. • Ziet samen met collega's en externen kansen, neemt initiatief en toont verantwoordelijkheid in het ontwerpen van kwaliteitsvol onderwijs.

						• Zich kwetsbaar opstellen. Gemeenschappelijk doel • Met elkaar afstemmen over het doel. • Het gemeenschappelijk doel gebruiken als toetssteen. Feedback • Feedback vragen aan elkaar. • Verschillen in mening gebruiken. • Vanuit discussie komen tot oplossing. • Nagaan of je als team het goede doet. Alternatieven • Gebaande paden verlaten. • Fouten benutten. • Experimenteren met andere werkwijzen.		• Ontwikkelt doorheen de praktijkgerichte opleiding een professionele identiteit.
--	--	--	--	--	--	--	--	---

Bijlage 2: Vragenlijst

Hoe vind jij dat jullie team onderstaande stellingen in praktijk hebben gebracht? Hebben jullie de stelling heel veel ingezet of weinig of misschien helemaal niet?

- 1= niet ingezet
- 2= weinig ingezet
- 3= ingezet
- 4= veel ingezet
- 5= heel veel ingezet

Dialogoog voeren

- Wij luisteren naar iedereen in het team.
- Ik voel me gewaardeerd om mijn inbreng.
- We vroegen door totdat we elkaar begrepen.
- Ik voelde me gehoord door de andere teamleden.
- Ik voelde me uitgenodigd tot inbreng.

Reflecteren

- We verlieten de gebaande paden.
- We evalueerden onze samenwerking.
- We discussieerden om tot oplossingen te komen.
- Meningsverschillen hielpen ons verder.
- We bedachten alternatieven.

In hoeverre ben je akkoord met de volgende stellingen over de lessen binnen de module project?

- 1= helemaal niet akkoord
- 2= eerder niet akkoord
- 3= geen mening
- 4= eerder akkoord
- 5= helemaal akkoord

Dialogoog voeren

- De kennisclips met online-cursus over professionele leergemeenschappen en dialogisch communiceren hebben geholpen om de dialoog te voeren binnen onze PLG.
- De lessen over het gedrag in een PLG met de opdracht 'zelfgemaakte kijkwijzer' hebben geholpen om de dialoog te voeren binnen onze PLG.
- De lessen over het opbouwen van een projectplan met de COS-methodiek hebben geholpen om de dialoog te voeren binnen onze PLG.

Reflecteren

- De kennisclips met online-cursus over professionele leergemeenschappen en dialogisch communiceren hebben geholpen om te reflecteren binnen onze PLG.
- De lessen over het gedrag in een PLG met de opdracht 'zelfgemaakte kijkwijzer' hebben geholpen om te reflecteren binnen onze PLG.
- De lessen over het opbouwen van een projectplan met de COS-methodiek hebben geholpen om te reflecteren binnen onze PLG.

Bijlage 3: Gespreksleidraad

Tijd	Stap	
1 min	Check-in Landen Welkom heten	Dankjewel dat jullie hier zijn om deel te nemen aan deze focusgroep. Het is heel fijn dat we met elkaar in dialoog kunnen gaan over jullie project en de samenwerking in een PLG.
1 min	Introductie	We zullen de dialoog voeren rond 1 centrale vraag. Straks zal ik deze voorlezen. We zijn met twee teams. Het is de bedoeling dat jullie eerst als team reageren, daarna vraag ik een korte reactie hierop van het andere team en dan wisselen we. Maar ik zal jullie daarin begeleiden. Het is de bedoeling om tot een dieper inzicht te komen en een rijker beeld te krijgen over hoe jullie de samenwerking, de lessen en het project hebben ervaren.
1 min	Centrale vraag	De centrale vraag is: ‘Heeft het voeren van de dialoog en reflectie gezorgd dat jullie tot een gedeeld groepsresultaat konden komen? (dus een resultaat waar jullie écht allemaal achter staan en tevreden over zijn). En hebben de lessen jullie hierin geholpen?’ We zullen dit stukje per stukje bespreken.
5 min	Team 1	Het eerste stuk is: ‘Zijn jullie tot een gedeeld groepsresultaat kunnen komen, een resultaat waar jullie écht allemaal achter staan en tevreden over zijn?’ • Waaraan merk je dat? • Wat kan je nog meer vertellen? • Was dit belangrijk voor jullie
2 min	Plenair	We zullen eens met het andere team kijken. • Is het herkenbaar? • Waaraan heb je dit herkend?
5 min	Team 2	Ook voor jullie dezelfde vraag ‘Zijn jullie tot een gedeeld groepsresultaat kunnen komen, een resultaat waar jullie écht allemaal achter staan en tevreden over zijn?’ • Waaraan merk je dat? • Wat kan je nog meer vertellen? • Was dit belangrijk voor jullie
2 min	Plenair	We zullen eens met het andere team kijken. • Is het herkenbaar? • Waaraan heb je dit herkend?

5 min	Team 2	Nu een stukje over dialoog voeren. ‘Hebben jullie met elkaar de dialoog gevoerd?’ • Waaruit blijkt dit? • Wat kan je nog meer vertellen? • Was dit belangrijk voor jullie
2 min	Plenair	• Is het herkenbaar? • Waaraan heb je dit herkend?
5 min	Team 1	‘Hebben jullie met elkaar de dialoog gevoerd?’ • Waaruit blijkt dit? • Wat kan je nog meer vertellen? • Was dit belangrijk voor jullie
2 min	Plenair	• Is het herkenbaar? • Waaraan heb je dit herkend?
5 min	Team 1	Nu een stukje over reflecteren. ‘Hebben jullie met elkaar gereflecteerd?’ • Waaruit blijkt dit? • Wat kan je nog meer vertellen? • Was dit belangrijk voor jullie
2 min	Plenair	• Is het herkenbaar? • Waaraan heb je dit herkend?
5 min	Team 2	‘Hebben jullie met elkaar gereflecteerd?’ • Waaruit blijkt dit? • Wat kan je nog meer vertellen? • Was dit belangrijk voor jullie
2 min	Plenair	• Is het herkenbaar? • Waaraan heb je dit herkend?
15 min	Plenair	Als laatste zullen we het nog hebben over de voorbereidende lessen. ‘Wat heeft er jullie geholpen? Wat vonden jullie waardevol?’ • Waaruit blijkt dit? • Wat kan je nog meer vertellen? ‘Waar hebben jullie extra nood aan?’ • Kunnen jullie nog aanbevelingen doen ter verbetering?’
	Afronding	Dank voor jullie oprechte inbreng, inzet en bereidheid. Ik waardeer het enorm!

Bijlage 4: Planning semester 1

Telkens 2u	Onderwerp	Evaluatie
Les 1	Module-uitleg / studiefiche overlopen / consent onderzoek / Wat is duurzaamheid?!	
Les 2	Onderdompeling SDG's & duurzame leerkracht Duiding onderzoek	
Les 3	De duurzame leerkracht (ben jij!)	
HUISWERK (3u)	Kennisclips via leerpad over PLG & dialogisch communiceren doornemen (met opdrachten).	
Les 4	Deelname met entree-ticket van leerpad. Collectief leren deel A: jigsaw + observatie PLG	Entree-ticket = toetsing theorie
Les 5	Collectief leren deel B: ontwikkelen eigen kijkwijzer	
HUISWERK (6u)	Online activerend leren: kijkwijzer gebruiken, feedback geven aan elkaar en creëren van poster 'overzicht om een succesvolle PLG uit te werken'	Indienen van kijkwijzer voor feedback.
Les 6	Galery-walk & posterpresentatie Groepsindeling > kennismaking met jouw PLG-groep > hernemen opdracht exploratie/reflectie/emoties /waarden/normen in eerste startvergadering PLG	Indienen foto van poster via leho voor tussentijdse evaluatie januari
Les 7	FASE 1 – Ambitie definiëren PLG: SDG-keuze & film-keuze	Keuzes motiveren Indienen voor tussentijdse evaluatie januari
HUISWERK	Kennisclip COS-model	
Les 8	Entree-ticket Aan de slag met film-keuze via toolkit (COS-spel) Concretisering opdracht	
Les 9	Praktische uitwerking opdracht onder begeleiding	Projectplan

Bijlage 5: Samenvattingen per topic/focusgroep

Samenvatting topic Waardering

Focusgroep 1	Waardering
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat er bewust gefocust werd om naar elkaar te luisteren, elkaar te laten uitspreken en rekening te houden met elkaar ("wacht, ok, focus! (samen). Zeg nu maar!"). Er werd moeite gedaan om op deze manier met elkaar in dialoog te gaan ("twee uur heel de tijd luisteren naar elkaar is ook wel lang"). De inbreng van de ander werd gewaardeerd. Er werd niet geoordeeld over de inbreng, maar gevraagd wat er mee werd bedoeld, om er dan samen naar te kijken en af te stemmen hoe de inbreng kon geïntegreerd en verwerkt worden in het project ("Omdat je eerst de ene laat aan het woord gaan en echt helemaal laat uitpraten en dan kan een ander daar tegenin gaan of net mee akkoord gaan en extra ideeën opleggen."). Gevoelens van 'trots' en 'fierheid' werden met elkaar gedeeld ("We hebben het hier toch maar gedaan", "Het is ons gelukt!"). En er wordt aangegeven dat zowel zij als de kinderen het leuk vonden en ze samen iets moois hebben kunnen brengen.
Focusgroep 2	Waardering
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze allemaal tevreden zijn over wat ze samen bereikt hebben. Ze luisterden naar elkaar en moedigden elkaar aan. De teamleden konden hun mening met elkaar delen, zonder dat hierover werd geoordeeld ("Het kan gezegd worden, het is ok, er is geen oordeel. We konden onze mening zeggen."). Ze zijn trots op wat ze gedaan hebben en delen de succeservaring met elkaar ("als je daarop terugblikte vond ik dat echt heel leuk om te doen en ik was daar ook graag met jullie"). Er wordt ook aangegeven dat vertrouwen heel belangrijk is voor de samenwerking ("dan wil je daar niet meer mee samenwerken, waardoor dat je PLG een beetje uit elkaar valt. Want je kunt niet meer vertrouwen op elkaar.").
Focusgroep 3	Waardering
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze naar elkaars volledige verhaal luisteren voordat ze reageren ("Ik luister vaak totdat het volledige verhaal gedaan is en dan... reageer ik"). Ze durfden ook meningen met elkaar te delen omdat ze zich veilig voelden ("hier durfde ik dat wel, 'ik ben het er niet mee eens, ik wil dat zo doen eigenlijk, ik zou dat zo doen...'"). Ze werden niet beoordeeld op hun inbreng. De interacties verliepen rustig en iedereen kon open zijn tegen elkaar ("En ook dat wij rustig zijn en elkaar niet aanvallen.").
Focusgroep 4	Waardering
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze goed geluisterd hebben naar elkaar en ervoor hebben gezorgd dat iedereen zijn inbreng kon doen. Er werd open en oprecht gecommuniceerd ("Het was niet alsof doen dat we luisterden naar elkaar."). Er was vertrouwen. Dit zorgde ervoor dat de ruimte er was om ideeën te delen en erover te praten met elkaar. De teamleden hebben enthousiasme ervaren tijdens de uitvoering van het project. Ze hebben ervan genoten en geven aan tevreden te zijn over het resultaat ("En als je er ook veel over kan vertellen, is het ook wel dat je ervan genoten hebt").

Focusgroep 5	Waardering
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat er expliciet ruimte werd gecreëerd voor de inbreng van de ander en het oordeel werd uitgesteld ("De persoon hun mening te laten uiten... en dan besef je wel 'dat is eigenlijk wel waar'"). Ze uiten waardering voor elkaars inbreng tijdens de samenwerking en geven aan het te ervaren als leerrijk, waardevol en een meerwaarde ("je ziet ook plots een meerwaarde... en dat het zo veel meer geeft aan de kinderen"). Ze zijn bemoedigend voor elkaar ("het komt wel goed, het gaat beter..."). Ze geven ook aan dat de waardering van een externe leuk en bemoedigend was ("Het was leuk dat we de bevestiging hadden dat we goed bezig zijn. Hij is daar dagelijks mee bezig en dat hij zegt 'jullie zijn goed bezig.'").

Samenvatting topic Aandachtige betrokkenheid

Focusgroep 1	Aandachtige betrokkenheid
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze werden gehoord en dat er met hen rekening werd gehouden. Doordat ze elkaar al wat beter kenden was het makkelijker om zich te verplaatsen in de ander en hun interacties hierop af te stemmen ("als ik iets zeg tegen (X) dan moet ik dat anders zeggen dan dat ik dat tegen (Y) zeg ", "Ik ken hen goed, dus ik weet hoe ik dingen moet zeggen of vragen"). Ze hielden ook rekening met de beleving van de kinderen ("Dat je niet gewoon je taakje voortoont aan de kinderen, maar dat ze echt erin meegingen."). Ze zijn zich bewuster over hoe iets bij henzelf binnenkomt ("Als (X) bijvoorbeeld zegt 'Is het al klaar?', weet je dat ze eigenlijk vraagt 'is er hulp nodig?'. Van iemand anders zou je zeggen, 'Allèh, die is daar al voor de deadline.'"). Om zaken helder te krijgen werd er doorgevraagd zodat duidelijk werd waarom de ander iets wilde ("Ik vind dat we meer doorvragen. Anders niet, anders vertellen we gewoon. Nu vroegen we echt door 'Ja, maar waarom wil je dat nu?'"). Ook kwetsbaarheden werden met elkaar gedeeld ("Spellingschecker, dat is niet iets voor mij").

Focusgroep 2	Aandachtige betrokkenheid
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze het gevoel hadden gehoord en gezien te zijn ("Je weet dat je iemand hebt om je te steunen", "Je voelt dat je elkaar hebt..."). Frustraties en emoties werden samen met elkaar gedeeld en beleefd ("we hebben ook vier uur zitten vloeken en doen op dat spelbord en dan merkte je wel, het is echt wel een PLG nu", "op dat moment zit je daar echt samen in", "je weet hoe het voelt om gefrustreerd te zijn als het niet lukt ofzo", "dan ben ik boos totdat ik weer naar buiten ga... En dat heb je dan ook aan elkaar, je kan dat dan aan elkaar zeggen..."). Teamleden konden elkaar goed aanvoelen en inschatten ("Ik weet vooral hoe dat (X) werkt en (...) Ik heb zo een beetje het gevoel bij (Y) 'het komt op zijn pootjes' (...) en zo kan ik hen inschatten, omdat ik weet dat ze het zal oppakken."). Zaken werden helder en duidelijk benoemd ("Wie geeft er les, jij of ik? Nog een keer voor de duidelijkheid", "Kan jij in die les zijn, want dat spel wordt uitgelegd... OK, dat lukt niet, dan doen we dat anders."). Er was ook ruimte om zich kwetsbaar op te stellen ("Ik vind dat moeilijk, help een keer.", "Ik laat haar gewoon boos. Dat is gewoon.").

Focusgroep 3	Aandachtige betrokkenheid
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat er beter op elkaar werd ingepikt ("Dat je niet zelf aan het vertellen bent en dat de andere maar moet knikken. Je merkt van jij vertelt iets, de ander vult daarop, de ander gaat er weer een vraag over stellen. En zo constant luisteren naar elkaar."). Ze konden

	zich ook beter verplaatsen in de ander ("Soms is (X) iets stiller of zegt ze het niet echt... maar dan was ik zo van 'wat denk jij daar nu van, is alles ok of niet?', "Je voelt ook wel die afstemming (...), dat we daar elkaar ondersteund hebben."). Enkele teamleden geven aan dat ze zich bewuster werden van hun eigen gevoel tijdens interacties ("Ik denk dat je daardoor juist aanvoelt als je anders in gesprek gaat"). Ze konden beter kritiek verdragen ("Nu konden wij goed in gesprek gaan en kritisch gaan nadenken"). Dit liet hen toe om valkuilen bij elkaar te benoemen en er rekening mee te houden ("We kunnen zeer enthousiast zijn over bepaalde dingen en dan soms niet de valkuilen zien. En zij ziet mijn valkuilen en ik haar valkuilen en we zeggen dat.").
--	--

Focusgroep 4	Aandachtige betrokkenheid
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze ieder teamlid expliciet vroegen om hun mening, zodat hij zeker het gevoel had gehoord en betrokken te zijn in het team. ("En (X), wat vind je daar nu van?"). Ze geven ook aan dat ze teruggaven hoe iets is overgekomen, zodat ze onderbouwd met elkaar tot gesprek konden komen ("We hebben dat nu gehoord en dat is zo overgekomen..."). Als iets niet lukte kon het team dit even aan de kant leggen om er op een later moment terug mee aan de slag te gaan ("Ok, het gaat toch niet lukken... Even aan de kant, en even op het gemak.").

Focusgroep 5	Aandachtige betrokkenheid
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat er altijd ruimte was om elkaar te helpen en vragen te stellen ("Als je het niet begreep, stond je altijd open om te helpen en die vragen te kunnen stellen.", "Ja, ik vind die interactie ook... Goed... iedereen hielp elkaar. We waren heel behulpzaam."). Deze manier van samenwerken zorgde ook voor meer betrokkenheid met de kinderen ("Je kon ook gesprekje aangaan met die kleuters", "Die kinderen waren je vriend ofzo... ik had dat gevoel, ik kan gewoon ook praten met die kinderen. Het was alsof het een hele vriendenkring was waar je drie dagen bij stond.", "Je hebt ook dat niveauverschil niet... het is een geheel. Er is meer interactie met elkaar, het is meer een geheel dat je vormt en je gaat samen op onderzoek uit."). Er werd meer ingespeeld op de gevoelens ("De gesprekken weken soms een keer af (...) Maar, je had het gevoel, je kan hier ook over andere dingen praten. En dat is ook belangrijk, dat je zo'n gevoel had.", "Dat meer inspelen op de gevoelens... wat ze ervan vonden en al. Nu stond je daar meer bij stil."). En er werd doorgevraagd om iets te begrijpen ("Er werd ook steeds altijd doorgevraagd bij anderen."). Kwetsbaarheden konden binnen het team benoemd worden ("Soms hadden we 'ik heb een domme vraag...' Je bent niet bang om dat ook te stellen.", "En lukt het even niet, (...) geen probleem."). Ook tijdens de interactie met de kinderen was het makkelijker om zich kwetsbaar op te stellen ("Ik denk dat het ook eens goed is dat je zegt 'ik weet het niet', maar dat de kinderen een stukje vormgeven.", "...als een kind, als ze zelf iets inbrengen... dat als je het antwoord niet weet dat je dan zegt 'ik weet het niet.' Maar ik denk dat je dat wel moet durven.").

Samenvatting topic Gemeenschappelijk doel

Focusgroep 1	Gemeenschappelijk doel
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze met elkaar de dialoog hebben gevoerd om tot een gemeenschappelijk doel te komen ("Dus in het begin toen we met vier waren moesten wij tot een thema komen. Dus daar hebben we echt de dialoog gevoerd.", "Het was precies alsof je een speld in een hooiberg moest zoeken en ja, die stap, die ene stap dat wij met drieën namen,

	was gelijk verhelderen vond ik.”, “... En dan gingen we echt ‘ah ja, wat vinden wij nu belangrijk?”, “Wij hebben gewoon alles samen aangepakt, zodat we gewoon wisten van elkaar wat zijn jouw meningen, wat zijn jouw ideeën ervoor en hebben we zo uiteindelijk samen een plan gemaakt.”). Ze gebruikten dit doel tijdens het proces en geven aan dat het hen heeft geholpen om het doel effectief te kunnen realiseren (“Het is zo meer waarom en hoe. Waarom gaan we dat nu doen en hoe kunnen we dat doen?”, “Ja, jij heb zo meestal hele grote ideeën en dan helpen wij van ‘wacht, wacht, hoe kunnen we dat...’”, “Wij zijn alle vier wel vrij chaotisch en ik denk dat als wij niet op die manier zouden werken, dat wij totaal niet klaar gingen komen.”).
--	---

Focusgroep 2	Gemeenschappelijk doel
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze de basis hebben gelegd met elkaar, waarop ze dan konden verder bouwen (“dat moment waarop we die lessen besproken was dat van ‘ah, we kunnen dat doen en we kunnen dat eraan toevoegen, ...’ en we hadden eigenlijk een basis gelegd van dat willen we geven.”, “We hebben echt samen les per les gezegd ‘we willen dat, dat, dat...’”, “dan hebben ook wel voor onszelf wel regels opgesteld, want anders geraken we er niet”, “We wisten perfect wat er ging gebeuren doordat we ook de ideeën zelf hadden, samen hadden gemaakt.”). Het gemeenschappelijk doel werd gebruikt als reflectie-instrument en om kritisch te zijn op de doelstelling van het project (“We hadden die SDG gekozen en ik vond dat we een beetje helemaal aan het afwijken waren van waar onze eerste essentie was. Dan heb ik ook gezegd ‘ik vind eigenlijk dat we het een beetje uit het oog verliezen’”, “Op dat moment moet je kritisch zijn, dat je niet afwijkt. Want ik denk dat we ook wel veel tijd gestoken hebben in die kijkwijzer om te gaan reflecteren.”, “Zonder die reflectiemomenten kan je niet streven naar wat dat je wilt.”, “En dan had ik ook wel eens een moment van ‘nu werken we daar niet aan’. Misschien is het dan goed van hun (cfr. de docenten) dat ze dat zo hebben gedaan, ‘los het op’, omdat je dan zelf meer kritischer bent.”).

Focusgroep 3	Gemeenschappelijk doel
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze met elkaar afgestemd hebben (“Denk dat we daar beter afgestemd waren en dat we dan het tweede deel echt wel op elkaar afgestemd waren.”). Ze geven aan het doel te gebruiken om verder te geraken in het proces (“Wij zijn iemand die zo, als we een stap hadden gezet, dan hebben we een keer gereflecteerd en dan gaan we verder. (...) Wij gaan graag verder en niet gans de tijd naar hetzelfde, want dan blijven we maar veranderen.”).

Focusgroep 4	Gemeenschappelijk doel
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat er met elkaar afgestemd werd over het doel (“We hebben wel, toen we onderwerp moesten kiezen, een top 3 gemaakt van de SDG’s. En uit die top 3 bij elkaar gekeken en... het meeste dat bij iedereen erin stond hebben we dat samen gekozen. Zodat iedereen op dat vlak inspraak had.”, “Omdat je dan wel samen selecteert en samen op de dezelfde golflengte komt. En dat je moet kiezen van wat wij belangrijk vinden om tot een goed resultaat te komen.”). Ze geven aan dat het hen tijdens het proces heeft geholpen om het doel te realiseren (“Als we allemaal een andere visie hadden zou het proces moeilijker zijn, omdat we elk ons eigen ding willen en dan misschien moeilijker is, omdat we niet achter alles stonden.”, “Op elkaar inspelen, maar ook dat je op meer let. Die samenwerking en hoe gaan

	we dat doen...”, “Dat kunnen we weglaten... want dat is belangrijk dat we dat er toch insteken...”, “Om nog een keer te informeren... is het eigenlijk wel geslaagd? En we merkten wel ‘ja kijk, we hebben op het einde die doelen wel behaald.’”).
--	---

Focusgroep 5	Gemeenschappelijk doel
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat iedereen zijn inbreng had en dat hierover een akkoord werd gezocht (“Bij ons hebben we gemerkt dat iedereen zijn eigen inbreng heeft gebracht en dat we daar allemaal mee akkoord waren.”, “Er werd ook altijd gevraagd aan iedereen of dat iedereen akkoord ging met een bepaalde activiteit of bepaalde verdeling.”). Ook tijdens het proces werd er hierover afgestemd (“Als je het dan minder vond, legde je ook uit.”, “Je merkt wel dat je meer en meer communiceert en continu bijstelt.”).

Samenvatting topic Feedback

Focusgroep 1	Feedback
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze vaak feedback vroegen aan elkaar (“Wat we willen doen, moeten we dat beter aanpakken, kunnen we dat anders doen?”, “Dat er van iedereen ook waarom-vragen werden er gesteld”, “Ik wil dat doen in mijn hoekje, wat vinden jullie ervan? Wat kan ik daar nog extra aan doen? Wie weet daar een goed idee?”, “Ja, dat we bezig waren met onze ideeën van ja wat gaat werken, wat gaat niet werken van wat we hier op tafel hebben gelegd.”). Meningsverschillen werden gebruikt om tot oplossingen te komen (“Daar hebben we echt zo verteld wat dat de negatieve puntjes was en de positieve puntjes. En dan tot een resultaat gekomen.”, “Ah, je wilt dat doen, dan doen we dat idee van mij zo.”, “We hebben dat direct omgezet naar ‘hoe kunnen we dat nu oplossen’. Direct de oplossing gezocht.”, “Daar kwam dan wel de dialoog van hoe kunnen we dat dan samen.”). Er werd nagegaan of ze als team het goede deden en hoe ze het eventueel konden bijsturen (“Ik had dat wel gemerkt als we de activiteiten al deden in de klas, dat we ‘s avonds wel zo ‘vonden we dat goed, vonden we dat niet goed, wat zouden we morgen anders doen,...’, en ik denk dat we dat nu net iets meer hebben gedaan.”, “Maar goed dat we dat deden, want dan wisten we direct ook ‘dat moeten we meenemen naar volgende keer’. En anders is dat ‘ah ja, we hebben dat gedaan, voila, vanaf’. En nu was dat ‘Wat vond jij ervan? En wat vonden we van de samenwerking?’ Ergens was dat ook wel over de samenwerking, wat vond je nu goed en wat vond je ambetant?”, “Omdat we niet zeker waren, we waren echt zo van... is dat nu goed of niet? Maar Leen was wel heel enthousiast.”).

Focusgroep 2	Feedback
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze via de feedback elkaar hielpen en leerden van elkaar (“We leerden van elkaar, (...) ook al zijn we er op een andere manier naartoe gekomen.”, “We hadden ook de Messenger-groep, waardoor we ook als er tussentijds iets was, kon je vragen stellen.”, “Als we moeten voorbereiden bellen wij ook naar elkaar, hoe ga jij dat doen?”, “Ik denk dat je constant in heel dat proces, constant aan het reflecteren bent, want anders ga je ook niet vooruit.”, “Dat we elk zo op de puntjes reageren: ‘Wat vind jij van de samenwerking, wat heb jij mij geleerd, vond je dat het vlot verliep, ...’ allemaal van die puntjes.”). Er werd doorgevraagd aan elkaar om tot de essentie te komen, waardoor ze ook kritischer naar hun project keken (“Dat je kan communiceren met elkaar, dat je doorvraagt aan elkaar...”, “Op het moment zelf ‘wat vind je er eigenlijk van’ voordat we dat gaan uitwerken, niet alleen

	achteraf.”, “Om terug te komen naar wat de essentie is en dat je kritisch bent tegenover heel je... en ik denk dat dit ook wel een grote stap is, want je moet dat ook wel durven om kritisch te zijn.”). Er werd gekeken als ze als team het goede deden, onder andere door te vragen naar de mening van andere betrokkenen (“We zijn dan nog eens bij Leen langs zijn geweest ook, om het nog een keer heel uit te leggen, zodat we met een gerust hart...”), “De juf, dat je zo je lessen hebt gestuurd, van wij zouden graag dat doen, is dat ok? Of dat de juf in de klas zei ‘dat was echt tof gedaan, dat was echt een leuke les’.”).
--	---

Focusgroep 3	Feedback
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze feedback vroegen aan elkaar (“Maar nu nog extra ‘ah, wat denk jij daarvan?’”). Verschillen in mening werden gebruikt om verder te bouwen aan het project (“‘Ja ok, ik vind dat een goed idee, maar...’ Dat we dat wel durfden tegen elkaar te zeggen.”, “Ik het daar zelf moeilijk mee, om daarop te zeggen ‘ik ben het daar niet mee eens’. Maar hier durfde ik dat wel.”, “En vooral verder bouwen, niet meteen afbreken, het was eerder van ‘ik zie nu dat probleem, misschien moeten we kijken voor dat aan te passen...’”, “Ja, (X) zag dan een ander probleem dat ik niet zag en dan omgekeerd dat wel hielp.”). Deze reflecties en discussies lieten toe om kritisch te zijn (“Er waren discussies, maar op een goede manier. Dat we echt zeiden ‘ok, maar ik vind niet dat... waarom?’”, “Meestal zo ‘ik denk niet dat dit een goed idee is, heb je misschien een ander idee of hoe gaan we dat beter doen?’”, “Toch kritisch durven zijn en het durven zeggen.”). Er werd bij elkaar nagevraagd om zeker te zijn als wat ze deden goed was (“Ik zal nog eens vragen voor de zekerheid dat we hier geen dingen doen dat ze in haarzelf denkt ‘wat is dat hier eigenlijk?’ Maar, zij deed dat ook terug, zo ‘is dat goed, gaan we dat niet beter zo doen?’”).

Focusgroep 4	Feedback
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze met elkaar in dialoog gingen en feedback gaven (“Dat wij toen ook al met elkaar in dialoog gaan en bespreken ‘nee, dat wil ik niet, of dat zie ik niet zo...’”, “Heel veel gezegd ‘(X), stop een keer...’ of intomen dat ze te enthousiast was, dat ze heel veel dingen wil doen maar dat het niet gaat.”). Verschillen in mening werden gebruikt (“Niet gewoon van ‘t is niet goed... Als het niet goed is, gingen we het wel zeggen en niet zo van ‘t is goed en achterna merk je van ze vond het niet goed.’”). Er werd gediscussieerd om zaken bij te stellen (“En erover gediscussieerd waarbij dat goed was, wat kunnen we anders doen...”). Er werd met andere betrokkenen afgestemd of ze het juist en goed deden (“Ik had het gevraagd aan Kenneth, is het de bedoeling dat we het COS-model toepassen in de lessen dat we moeten geven? Ik vroeg dan aan Leen, mag ik die lessen al geven?”).

Focusgroep 5	Feedback
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze aan elkaar feedback vroegen om het project rijker te maken (“Het ging vooral over de activiteiten en zo. Wat we misschien anders konden doen. Of wat we in de toekomst er nog bij zouden nemen qua activiteiten om het project nog levendiger of rijker te maken.”). Verschillen in meningen werden gebruikt en bediscussieerd (“Want we hebben dat ook gehad, activiteiten dat we zeiden ‘dat is een leuke activiteit’, maar waarin iemand zei ‘dat is zo standaard’). Ook de kinderen werden in dit proces betrokken (“We hebben ook samen met de kleuters gereflecteerd, veel deden we dat wel. Na elke activiteit stilstaan ‘ok, wat hebben we nu gezien, wat heb we zelf goed gedaan...’”). En er werd afgestemd met de docenten en teruggekeken op het proces of ze het als team goed deden (“Dan hebben we ook

	met Leen gebeld en gevraagd 'wat is nu precies de bedoeling', want er werd niet gezegd je moet hoeken voorzien.", "Als je daar nu op terugkijkt, denk je wel van 'best dat we dat allemaal hebben gehad, want anders zou het ook niet dat geweest zijn!' Zoals van die communicatie, die kijkwijzer en zo... dat is goed dat we dat hebben gekregen...").
--	---

Samenvatting topic Alternatieven

Focusgroep 1	Alternatieven
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze flexibel waren en out-of-the box konden denken ("Ja, dat wel. Er was ook wel gezegd vanaf het begin dat je je niet moet beperken tot een klas.", "Ik denk dat kinderen ook sowieso meer leren als je eerst ergens naartoe gaat. Ze hebben dan die ervaring en dan komt dat terug in de klas in die hoeken. Dan is dat ook een geheel en je thema komt echt tot leven en die kinderen zijn daarmee bezig."). Fouten en obstakels binnen het proces werden benut ("En dan last-minute kon dat niet meer. Dus moesten we eigenlijk iets nieuws vinden. En hebben we daar allemaal samen over nagedacht hoe dat we dat konden aanpakken.", "Dan hebben wij ons daarop aangepast en gereflecteerd met elkaar 'oei, dat gaat wel, dat gaat niet...').

Focusgroep 2	Alternatieven
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze hebben geleerd om te durven lossen, om buiten de lijntjes te gaan ("En ja,... dan hebben we het maar gewoon op onszelf gedaan.", "Ik heb vooral geleerd om te durven lossen. Ik ben iemand die vrij... lijntjes en ik ga daar nooit buiten. Maar zoals dat Leen zei 'smijt het van tafel!'", "Wat ik nu echt herinner van dit project is een keer iets doen waar je normaal niet voor zou kiezen.", "Of om heel je boel om te draaien of om opnieuw te beginnen, dus ja. Ik vind dat wel een heel leerrijk proces."). Fouten of dingen die niet werkten werden benut ("We gingen werken over leven in het water, niet over recyclen. Want er gingen dan 10 lessen over recyclen en dan dacht ik 'ja maar, die vissen vergeten we dan en dat plastic in dat water'", "Of 'dat spelletje slaat niet aan, we gaan over naar het volgende'"). Ze geven aan geïnspireerd te zijn door de projecten van andere groepen en hiermee te willen experimenteren ("Maar, eigenlijk als je dat dan zag, fairtrade en windmolens... zo kon het ook. Ik zal dat onthouden dat zij dat hebben gedaan op die manier").

Focusgroep 3	Alternatieven
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze soms opnieuw moesten zoeken of iets opnieuw moesten beginnen ("Je moest opnieuw zoeken van 'hoe gaan we het nu doen, hoe gaan we verder?'", "Het is wel gelukt om dat vlot terug opnieuw te doen."). Fouten en tegenslagen waren frustrerend, maar werden benut ("Dat werd op den duur een beetje frustrerend 'weer een school dat niet lukt en weer een school...' Dat we echt een beetje ten einde raad waren, waar kunnen we dat doen? Maar ja, het is gelukt!"). Één team heeft geëxperimenteerd met de manier waarop ze met elkaar in interactie gaan, door een rol in te nemen ("We hebben daarin geëxperimenteerd. Waardoor het wel interessant maakte, maar het maakte het ook weer moeilijk. Je voelde dit zijn echt heel de uitersten en je voelde ook doordat je echt in één rol stak, dat je je daar ook ongemakkelijk over voelde.").

Focusgroep 4	Alternatieven
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze alternatieven gezocht hebben omdat ze bepaalde zaken binnen de opdracht niet duidelijk vonden ("Dat receptenboek vonden we heel onduidelijk. Dan hebben we zelf een soort draaiboek gemaakt."). Ze bleven doorzetten, ondanks dat ze het moeilijk vonden en soms opnieuw moesten beginnen ("We hebben heel lang getwijfeld en gesukkeld en gepraat en ideetjes en opnieuw begonnen en... Ik denk dat we daar het merkten dat we goed aan het praten waren."). Ze hadden moeite om haalbare ideeën bedenken, waardoor ze foute inschattingen maakten. Ze bleven echter met elkaar afstemmen om deze fouten aan te passen ("We hebben ingekort... en als we al ideeën hadden zeggen we al 'gaat dat wel lukken en zo...' en dan keuze gemaakt, wat vinden we het leukste, wat zullen zij het leukste vinden en het interessantste ... en zo meer een keuze gemaakt. Maar wel heel de groep.").

Focusgroep 5	Alternatieven
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze met elkaar afstemden over alternatieve activiteiten en onderwerpen ("Activiteiten dat we zeiden 'dat is een leuke activiteit', maar waarin iemand zei 'dat is zo standaard'. En dan besef je wel 'dat is eigenlijk wel waar', we willen nog iets anders bieden.", "Al die thema's wat doet dit ertoe... maar zo'n onderwerpen dat doet er tenminste toe, dat is iets van de samenleving."). Ook tijdens de activiteiten werden zaken bijgestuurd ("Dat stond niet in onze lesvoorbereiding dat we dat zo gingen doen, maar opeens doordat je dat ziet... de ene zegt dit en de ander zegt dat en ja, je past het direct aan"). Er werd ingespeeld op zaken die fout liepen of niet goed gingen ("Bijvoorbeeld met het meten van een koe. Ik had de meetlat gaan halen, maar dat was niet lang genoeg... en dan 'ah ja, moesten we nu eens touw nemen...'"), "Ja, gewoon durven zeggen tijdens de activiteit... misschien moeten we dat zo doen. Gewoon inspelen op het moment zelf.", "En benoemen wat je ziet. We gingen een activiteit doen, maar we zien dat de kinderen allemaal moe zijn. Zouden we het niet verplaatsen naar vanmiddag? Ah ja, dan gaan we eerst in de hoeken."). Er werd ook geëxperimenteerd met andere werkwijzen ("Je hebt wel je houvast, hetgeen je in je hoofd had dat je ging doen. Maar daarom moet het er zo niet gaan uitzien. Daarom speel je in op die kinderen en maak je er iets van, samen met hen.", "En die milieucontroleur die ook zei 'ik heb het nog niet veel gehad dat kleuters rond zo'n thema's werken' en die vond het ook leuk.", "Ik vond het wel leuk om met instellingen samen te werken, want je weet nog meer, je leert nog meer, je zet je open als leerkracht.").

Samenvatting topic Collectief leren

Focusgroep 1	Collectief leren
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze het samen hebben gedaan en er allemaal achter staan ("We hebben het allemaal samen gedaan en het is iets waar we echt achter staan.", "Maar omdat we er allemaal eigenlijk zo achter stonden konden we heel rap overnemen van elkaar.", "Het is ook gewoon meer een project dat je samendoet, iedereen heeft dezelfde bijdragen."). Betekenissen en kennis werd met elkaar gedeeld ("Vanaf het begin echt samengezeten en samen het gemaakt, samen overlegd.", "We hebben ook naar onze talenten gekeken. Waar zijn we beter in."). Er werd onderhandeld over de inhoud ("Samen gediscussieerd van wat willen we nu. Dan zijn we echt tot iets gekomen.", "Het is niet 'we zoeken een oplossing' en iemand geeft een oplossing. Nee, we gaan echt wel de oplossing goed uitwerken.", "We gaan dan alle vier binnen een idee echt onze inbreng erin steken.", "Net door te luisteren en compromissen te sluiten hebben we het eindresultaat dat we nu hebben.").

Focusgroep 2	Collectief leren
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geeft het ene team aan dat het komen tot een gedeeld groepsresultaat een transformatief proces was waarbij er meer naar het einde toe ervaren werd dat het één geheel werd ("Ik denk dat je dat meer op het einde ziet dan in het begin. Omdat je toch wel afsprekt van jij doet dat, je hebt wel elk je eigen deel. En uiteindelijk zie je dan die rode draad opeens.", "Ineens ben je in plaats van stukjes van een machine, ben je een geoliede machine.", "Nu was dat iets mooi vond ik, die PLG en co-teaching, dat was iets dat je ogen opendeed.", "Nu voel ik het. Nu voel ik het doel."). Het andere team geeft aan dat ze van bij het begin samen dat gevoel hadden ("We hebben niet meer ieder zijn individuele les, waardoor dat we eigenlijk achteraf ook gewoon elkaars lessen konden gaan geven. Dus, we hadden al van bij het begin alles samen vastgelegd.", "Het was nooit één iemand die alles moest doen, maar dat je wel de input van de anderen had.", "Wat we hier gedaan hebben, we staan daar achter, het is echt goed gelukt.", "Uiteindelijk is dat een resultaat van wat we samen hebben gemaakt."). Betekenissen en kennis werden met elkaar gedeeld ("Maar dan als je begon door te hebben, ah we leren van elkaar en vullen elkaar aan. Dat dat wel heel leerrijk was.", "En dan de volgende dag komt ze in de klas en kunnen we voordat die kinderen er zijn, een keer kijken. En dan ik was volledig mee, dus ik wist ook direct, ik kan daar beginnen.", "Dat samenwerken, dat is elk zijn ding en dat is het... maar bij een PLG kan je dat niet doen, je moet altijd samenkomen."). Bijvangst: ervaren van een gedeelde beleving ("Ik heb dat vooral meer gehad toen we daar samen lesgeven.", "Dat we niet zo elk bij ons eigen hoekje bleven, maar dat we zo naar verschillende hoeken gingen en een beetje inspelen op elkaar.", "Ik denk dat we daar wel veel uit hebben geleerd.", "Als je daar stond was dat echt dat verhaal opeens.").

Focusgroep 3	Collectief leren
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat het project samen tot stand is gekomen ("Ik merkte dat het gedeeld was omdat wij wel echt een idee konden geven en dan werd er geluisterd. Dan merkte je wel dat het gedeeld was en dat ze er akkoord mee gingen.", "Je kan niet echt zeggen het is een project van (X). Het was iets van ons.", "Waardoor dat dan sowieso door die ideeën samen iets wordt van 'ons', het wordt een geheel van samen.", "Wij zijn eigenlijk wel altijd samen tot de ideeën gekomen."). Betekenissen en kennis werden gedeeld met elkaar ("En dan gaven ze tips 'ah, misschien kunnen we het zo aanpakken of is het beter om zo te doen of zo...' om te verbeteren.", "Door inderdaad ideeën te geven... je bouwt daar verder mee op. En dan ga je verder met een nieuw idee 'och, we kunnen dat misschien nog toevoegen' en je knoopt dat eraan.", "En ingespeeld op elkaars sterktes.", "Zij kon daar meer over vertellen en eerder verdiepend op ingaan."). De inhoud werd met elkaar bediscussieerd ("Het waren discussies over het geheel, 't was niet dat we elkaar aan het afbreken waren. Het ging echt over onze inhoud van 'zo of zo'.").

Focusgroep 4	Collectief leren
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat het project samen tot stand is gekomen ("Ik denk gewoon omdat we echt samen het gemaakt hebben. Niet dat elk zijn deeltje heeft gedaan en daarna samen gegooid hebben.", "Als je het samen maakt geraak er sneller en wel verder.", "Als je er niet over bezig bent en iedereen gewoon zijn ding doet, dat je geen mooie samenhang hebt.", "Wij vonden dat belangrijk om dat allemaal samen te doen."). Betekenissen en kennis werden gedeeld met elkaar ("We konden zeggen 'dat

	vond ik geslaagd, dat hadden we misschien anders kunnen doen, ...”, “Door een goede dialoog kom je tot een goed project”). Er werd over de inhoud onderhandeld (“Vaak met een idee bouwen... ‘ik vind het idee goed, maar misschien op een andere manier...”).
--	--

Focusgroep 5	Collectief leren
Samenvatting	Tijdens het focusgroep-interview geven de teamleden aan dat ze het project samen hebben gemaakt en dat ze een samenhangigheidsgevoel hebben beleefd (“Je doet echt meer samen, in plaats van die taken dat je verdeelt.”, “Het was een project dat iedereen iets had waar hij zeer goed in was.”, “Het meeste vond ik dat loont dat je de lessen samen geeft.”, “We hebben drie jaar groepswerken gemaakt, maar dit was iets helemaal anders! Het is niet hetzelfde.”, “Je tilt elkaar de hoogte in door samen te werken.”, “Een samenhangigheidsgevoel en succeservaring. Nu maakte je een taak en was het zinvol, je mocht het uitvoeren en je kon het delen.”). Betekenissen en kennis werden gedeeld met elkaar (“We hebben vragen gesteld, elkaar zo begeleidt bij het uitwerken.”, “Wij hebben ook de lesvoorbereidingen echt samen gemaakt.”, “Je hebt een veel grotere kennis als je met meerdere bent. Vooral dat! Je denkt aan heel andere dingen, waardoor je dan veel breder, veel meer de ruimte om aan andere dingen te denken.”, “We hebben allemaal zo verschillende netwerkjes en dingen, waardoor als je dat samenbundelt dat het veel breder wordt.”).