

Praktijkvoorbeeld

Studenten en opleiders leren in online co-creatie over het bevorderen van betekenisvolle interactie in online onderwijs

Praktijkvoorbeeld van een cursus Lesson Study

Jeroen S. Rozendaal en Janneke Louwerse, Hogeschool Rotterdam

In het kader van de WERKplaatsen van Hogeschool Rotterdam voerden we een kortlopend praktijkonderzoek uit. Hierin werkten studenten en opleiders van het Cluster Talen van het Instituut voor Lerarenopleidingen (lvL) online en in co-creatie samen aan de vraag: hoe kan betekenisvolle interactie worden bevorderd tussen studenten die samenwerken aan een taak in online breakoutrooms? Studenten participeerden in het kader van profileringsonderwijs en voorbereiding op hun afstuderen. Opleiders participeerden in het kader van professionalisering in eigen onderzoeksvaardigheden en de begeleiding van afstudeeronderzoek. De deelnemers waren relatief onbekend met praktijkonderzoek. Daarom werden zij hierbij begeleid door een hoofddocent.

In dit praktijkvoorbeeld beschrijven we de opzet en begeleiding van deze onderzoekscursus waarin deelnemers kozen voor de onderzoeksvorm Lesson Study. Vervolgens delen we geleerde lessen. We ervoeren onder meer dat het samen exploreren van didactische interventies een grote bijdrage leverde aan de professionalisering van de deelnemers (zowel pedagogisch-didactisch als qua onderzoeksvaardigheden), dat co-creatie bij onderwijsontwikkeling tussen studenten en opleiders leidt tot leerzame perspectiefwisseling maar wel vraagt om zorg voor een veilig leerklimaat, en dat je als begeleider van een dergelijke 'Lesson Study cursus' adaptief moet zijn in de sturing die je biedt, waarbij het leerproces van betrokkenen bij voorkeur zwaarder weegt dan de efficiënte voortgang van het praktijkonderzoek.

Inleiding

De strategische koers van Hogeschool Rotterdam is gericht op regievergroting van opleidingsteams over onderwijsorganisatie, -ontwikkeling en -uitvoering (Bormans et al., 2017). Om deze koers vorm te geven zijn WERKplaatsen ingericht: open netwerken waarin opleiders, studenten, lectoren, medewerkers en leidinggevenden uit alle delen van de hogeschool samen ontwikkelen, leren en ervaren.

Ons praktijkonderzoek, uitgevoerd binnen zo'n WERKplaats, was gericht op het ontwerpen van didactische interventies waarmee we betekenisvolle interactie wilden uitlokken tussen studenten die samenwerken aan een taak in *online breakoutrooms*.

Tijdens dit praktijkonderzoek werkten studenten en opleiders samen in co-creatie, mede vanuit de opleidingsvisie waarbij studenten nadrukkelijker betrokken worden bij het vormgeven van hun eigen onderwijs. Studenten participeerden in de cursus in het kader van het profileringsdeel van hun opleiding (5 ec per studiejaar), opleiders in het kader van verdere professionalisering in praktijkonderzoek en begeleiding van afstudeeronderzoek. Tezamen met een begeleidend hoofddocent vormden zij de ontwerpgroep.

Zoals verderop beschreven, koos onze ontwerpgroep voor een Lesson Study opzet (LS; zie De Vries et al., 2016). De begeleiding door een hoofddocent hierbij kan gekenschetst worden als 'situationeel leiderschap' (i.e., de mate van sturing wordt afgestemd op de behoefte). Het feit dat de participanten vooraf geen bestaand team vormden, de looptijd van het praktijkonderzoek kort was en men relatief onervaren was, legitimeert deze keuze. Dit praktijkvoorbeeld betreft bespiegelingen aangaande deze cursusopzet en begeleiding.

Opzet en verloop

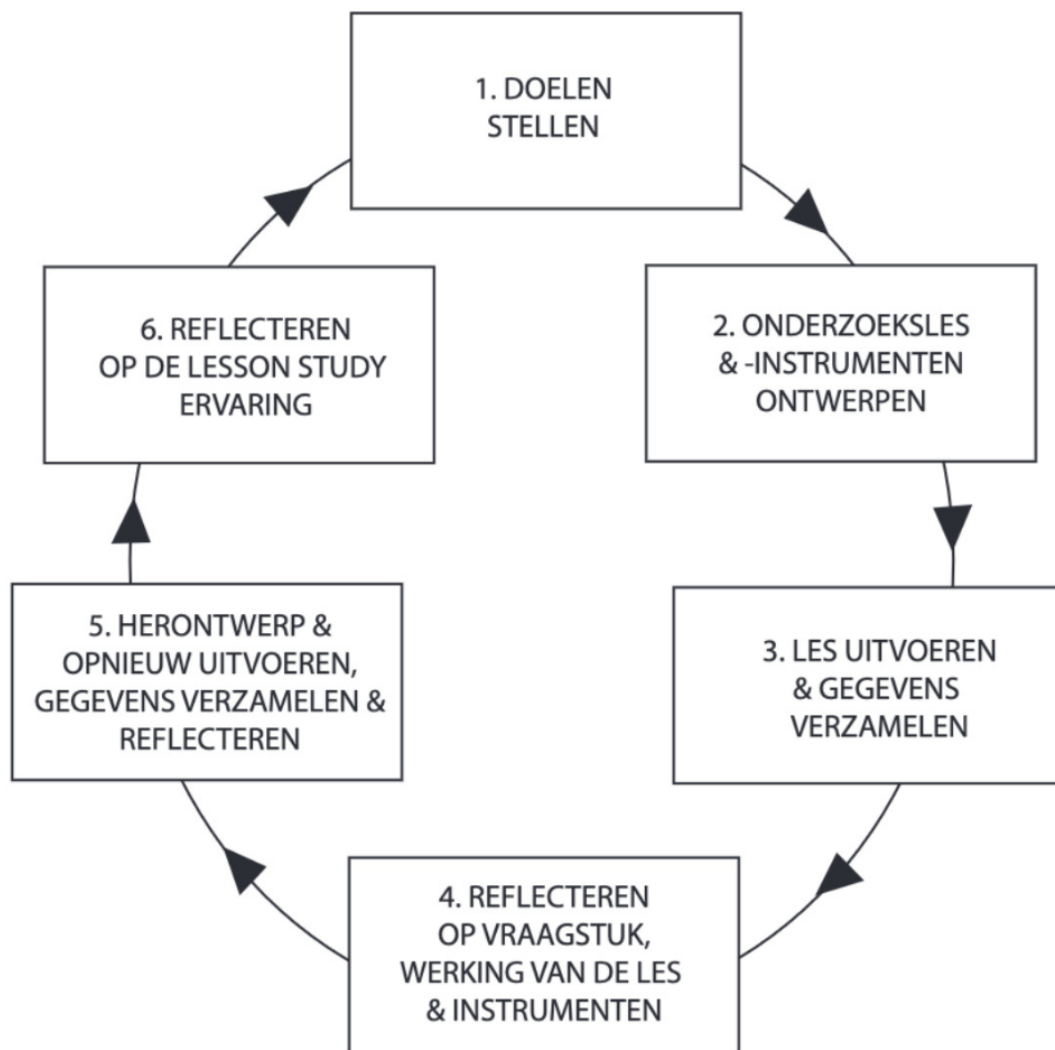
We doorliepen twee cursussen van 7-9 weken waarin ontwerpgroepleden wekelijks twee uur online samenkwamen. In cursus één bestond de ontwerpgroep uit twee opleiders en twee studenten (derdejaars), in cursus twee uit vier opleiders en drie studenten (tweedejaars).

Iedere cursus startte met een introductie op het inhoudelijk vraagstuk, de waarde van samenwerking bij onderwijskwaliteitsverbetering en onderzoeksparadigma's. Voor het laatste, als introductie op praktijkonderzoek, gebruikten we de vragenlijst "Wat is jouw onderzoeksparadigma?" (Andriessen, 2010) waarmee de eigen visie op onderzoek bepaald kan worden. Onze ontwerpgroepleden werd echter gevraagd om verschillen tussen uiterste posities (positivisme-pragmatisme) te noteren en te beargumenteren welk paradigma in hun ogen het best past bij leraren/docenten/opleiders die samen onderzoekend werken aan de eigen onderwijskwaliteit. Deze start met hoog abstractieniveau maakte onderzoeksopvattingen expliciet en verbreedde de kijk op onderzoek. Sociaal-constructivistische en pragmatische visies op onderzoek ontlokten reacties als 'Oh, is dat óók onderzoek?'.

Als verdieping op het praktijkvraagstuk lazen de ontwerpgroepleden door de begeleider aangereikte sleutelpublicaties over online binding. In dialoog trechterde de ontwerpgroep het vraagstuk tot 'hoe kan betekenisvolle interactie

worden bevorderd tussen studenten die samenwerken aan een taak in online breakoutrooms?'.

Ontwerpgroepleden kregen qua onderzoeksanpak de keuze tussen 'meta-analyse' (alle ontwerpgroepleden proberen dezelfde interventies uit in hun eigen lespraktijk; verzamelen data met hetzelfde instrumentarium; vergelijken verkregen inzichten) en LS. Men koos voor LS omdat één opleider in de ontwerpgroep een vak verzorgde dat zich goed leende om beoogde mechanismen en outcomes uit te lokken. Dit vormde stap 1 (zie Figuur 1).



Figuur 1. Een Lesson Study-cyclus.

De 'onderzoeksles' werd gezamenlijk ontwikkeld (stap 2) middels CIMO-logica. CIMO-logica is een 'denk-tool' waarmee logische redeneerketens gevormd worden tussen vraagstuk-in-Context, Interventies en Mechanismen en

uitkomsten ('Outcomes'), (zie Weber, 2011). Het betrof 'betekenisvolle interactie tussen studenten in breakoutrooms' als beoogde outcome en (door de begeleider ingebrachte) GIPS-principes (gelijke deelname, individuele aansprakelijkheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie; zie Kagan & Kagan, 2010) als beoogde mechanismen. De door de ontwerpgroep bedachte interventies in het onderzoekslesplan moesten bij studenten in de onderzoeksles deze mechanismen en outcome uitlokken. Voor de duidelijkheid: de studenten die de onderzoeksles volgen zijn andere dan in de ontwerpgroep.

De ontwerpgroep ontwikkelde een observatieformulier gebaseerd op kenmerken van productieve gespreksvoering (Littleton & Mercer, 2013; deze auteurs pogen productieve gespreksvoering te vatten in observeerbaar gedrag) en een korte vragenlijst met gesloten en open vragen naar studentervaringen: treden GIPS-principes op?; welke interventies in de les waren helpend/hinderend?

Cursus één betrof één iteratie van ontwerpen, uitproberen en evalueren (stap 1 t/m 4). De ontwerpgroep in cursus twee, voortbouwend op inzichten en materialen uit cursus één, doorliep twee iteraties als gebruikelijk in LS. In cursus één werd de onderzoeksles live geobserveerd. In cursus twee werden de onderzoekslessen opgenomen en achteraf door ontwerpgroepleden in duo's geobserveerd.

Vanwege tijdsdruk analyseerde de begeleider de data en legde resultaten zonder duiding voor aan de ontwerpgroep, die gezamenlijk tot duiding en implicaties voor herontwerp kwam (stap 4-5).

In beide cursussen schreven ontwerpgroepleden gezamenlijk een paper (zie Louwerse et al., 2021a, b). Ieder ontwerpgroeplid was hierbij voortrekker op één onderdeel. Dat betekende het opvragen van relevante informatie bij ontwerpgroepleden en het schrijven van eerste aanzetten. Allen werkten asynchroon in hetzelfde online document. De begeleider voerde de eindredactie.

Als summatieve toetsing documenteerden studenten in de ontwerpgroep hun leermomenten middels de STRAK-methode (Wijnands et al., 2019). Deze 'STRAK-jes' gebruikten zij als input voor een reflectieverslag. Daarin beschreven ze 1) hun motivatie om te participeren, het cursusverloop en de verbinding van onderzoek met hun eigen praktijk(vraagstukken); 2) kritische situaties met betrekking tot inhoud en onderzoek; 3) reflecties op het verzorgen van online onderwijs, onderzoekend vermogen en collegiale samenwerking. Samen schreven de studenten een bijdrage voor de IvL-nieuwsbrief als introductie op de inhoudelijke papers die met collega's werden gedeeld. De begeleider voorzag de reflectieverslagen van feedforward en beoordeelde deze als '(niet) voldaan'. Alle ontwerpgroepleden sloten het project gezamenlijk af met een online groepsreflectie op het co-creatieproces, begeleid door een externe coach vanuit de WERKplaats (stap 6).

Geleerde lessen

Deze LS-cursus leidde tot zes bespiegelingen met betrekking tot opzet en aansturing. Citaten zijn afkomstig uit eerdergenoemde groepsreflectie.

1. Onze opzet is krachtig bij het oplossen van vraagstukken waarbij het uitlokken van beoogde mechanismen en outcomes vraagtekens oproept.

CIMO-logica hielp om het vraagstuk helder te krijgen. De ontwerpgroep wist wel wat ze wilde bereiken (outcome en mechanismen) en waarom (vraag-in-Context), maar niet hoe. De ontwerpgroepleden moesten dus met elkaar op zoek naar werkzame interventies. Uitlokken van GPS-principes via concrete interventies bleek ingewikkeld (überhaupt, maar zeker ook online), maar leerzaam bij het vergroten van het didactisch repertoire van de ontwerpgroep. *“Dat je denkt nu hebben we het helemaal doordacht, het klopt, er kan niets fout gaan. We hebben de beste les ontworpen. En dan ga je ‘m doen en na tien minuten... ooowkeee, dit werkt totaal niet.”* [student].

2. Door samen live te observeren én lesopnames te maken combineer je synergie met nauwkeurigheid.

In cursus één werd *realtime* geobserveerd. In cursus twee werden de breakoutroom sessies opgenomen en op een later moment geobserveerd. Realtime observeren leidde bij de ontwerpgroepleden tot intensere uitwisseling van ervaringen (synergie!). Het scoren van video-opnames bracht grotere nauwkeurigheid met zich mee en had als voordeel dat bij onenigheid het fragment kon worden teruggekeken. Live observeren én het laten meelopen van een video-opname als *back-up* brengt mogelijk het beste van twee werelden.

3. Afwisselend synchroon en asynchroon werken draagt bij aan simultane actie en individuele aanspreekbaarheid.

Werken in een online samenwerkingsplatform met gedeelde documenten (instrumenten, rapportages) bevorderde de samenwerking buiten synchrone, plenaire bijeenkomsten. *“Je doet allemaal wat, maar of je dat nu midden in de nacht doet of ‘s middags. Dat maakt niet uit.”* [student] *“Je kunt werken wanneer je dat uitkomt.”* [student]. Behalve flexibiliteit maakte dit ook elkaars inspanningen zichtbaar (individuele aanspreekbaarheid).

4. Begeleiden in deze opzet vraagt om adaptiviteit.

De begeleider moet steeds afwegen welke taken door alle ontwerpgroepleden worden verricht, welke verdeeld kunnen worden, en welke door de begeleider zelf gedaan worden. Wanneer er meer tijd zou zijn geweest, zou bijvoorbeeld het samen of individueel analyseren van data zeer leerzaam zijn. *“Het gaf af en toe een gejaagd gevoel. Maar juist omdat je zoveel fouten maakt is het ook zo razend leerzaam.”* [opleider]. *“Het blijkt dat je ook wel ontzettend veel werk kan verzetten en*

kan leren in een hele korte tijd." [opleider]. In langer lopende cursussen kan de begeleider meer door ontwerp-groepleden laten uitvoeren, gaandeweg sturing overdragen en/of de voorzittersrol laten rouleren.

5. Bij het bevorderen van een rijk leerproces kies je als begeleider bij voorkeur voor 'inefficiënt werken'.

Bij samenwerkend leren staan het bevorderen van (collectief) leren en efficiënt werken op gespannen voet met elkaar. Voorbeeld: omwille van de voortgang werden de data geanalyseerd door de begeleidend hoofddocent (efficiëntie boven leren). Resultaten werden zonder toelichting voorgelegd aan de ontwerp-groep die ze samen interpreteerde (leren boven efficiëntie). Onderdompeling, in combinatie met een veilig collaboratief leren levert rijke leerprocessen. *"Lastig, wel veel nieuwe begrippen en methoden, maar in de lessen konden we toch mee en konden we ons perspectief bieden wat ook gewaardeerd werd."* [student].

6. Co-creatie tussen opleiders en studenten levert waardevolle perspectiefwisseling, maar vraagt om actieve zorg voor een veilig leerklimaat.

Een veilig leerklimaat is altijd belangrijk, maar *"samenwerking tussen docenten en studenten... je voelt eenzelfde soort gêne over en weer... Het geeft een soort kwetsbaarheid maar die heb je ook wel nodig. Daardoor is veiligheid erg belangrijk."* [opleider].

Hoewel in de onderzoekslessen vooral de student/leerling wordt geobserveerd, is respectvolle benadering van docenten die hun les openstellen van belang: *"Ik moest het doen in de les. Ik vond dat heel spannend, maar je merkt ook dat je het niet meer alleen doet. Ik voelde ook echt: ik mag mijn groep niet teleurstellen (...) Het is echt een teaminspanning."* [opleider].

Om te voorkomen dat kenniscreatie/samenwerking stopt, moet de begeleider opletten of iedereen in de ontwerp-groep kan meekomen. *"Er werd door de begeleider altijd even gecheckt of iedereen het nog kon volgen. Want soms was er wel onduidelijkheid of verwarring. Daar leer je heel veel van. Je merkt ook als je zelf iets zegt, dat je ook moet controleren of iedereen snapt wat je bedoelt."* [student]

Middels 'democratische gespreksvoering' krijgt iedereen ruimte om inbreng te hebben: iedere deelnemer verwoordt eerst het eigen standpunt, waarbij anderen alleen verhelderende vragen mogen stellen, vervolgens wordt gestemd over het meest bruikbare perspectief. *"Ik vond het in het begin allemaal heel ingewikkeld: moet ik nu naar studenten en andere docenten gaan luisteren?"* [opleider].

Ook werden student-opleider duo's gevormd die eerst samen in breakoutrooms spraken en daarna hun inzichten plenair deelden. *"Er werd echt goed*

gediscussieerd en iedereen was daarin erg open. En er werd echt naar elkaar geluisterd." [student]

Door het in co-creatie ontwerpen van interventies die GPS-principes in een onderzoeksles moeten uitlokken, ontstond een Droste-effect. Bijvoorbeeld het van tijd tot tijd opdelen van de ontwerpgroep in breakoutrooms, het beleggen van (deel)verantwoordelijkheden en de toepassing van 'democratische gespreksvoering' lokten ook binnen de ontwerpgroep gelijke deelname, individuele aansprakelijkheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie uit.

Samenwerken aan eenzelfde onderzoeksles of onderzoeksinstrument was sowieso verrijkend. *"Gesprekken laten je nadenken over wat je doet en hoe je handelt."* [opleider]. Specifiek samenwerking tussen studenten en opleiders had toegevoegde waarde. Hoewel spannend, voorzagen beide typen deelnemers elkaar van waardevolle inzichten. Voor opleiders was het bijvoorbeeld waardevol dat studenten aangaven welke interventies in de onderzoeksles wel of niet zouden werken en waarom. *"Erg waardevol om te zien hoe studenten zaken ervaren/hoe ze aankijken tegen het herontwerp."* [opleider].

Meer zeggenschap over het eigen onderwijs kan ook bijdragen aan studentmotivatie (Ryan & Deci, 2020). Co-creatie kan binding tussen studenten en opleiders vergroten. *"Ik ben ingestapt (...) om zelf [te] ervaren hoe het is om onderzoek te doen om daarin een goede begeleider te zijn. Ik ben bevestigd dat het een zoektocht is en daardoor kon ik me goed inleven in de problematiek die studenten ervaren."* [opleider]. *"Ik zag op tegen docenten en studenten samen. (...) De docent staat voor de klas en zegt wat ik ga doen. Best wel spannend en vind het nu fijn om ook wel samen te werken als gelijk aan elkaar."* [student].

Tot slot

In de evaluatie discussieerde de ontwerpgroep over de passendheid van een onderzoekende onderwijsaanpak, zoals deze Lesson Study cursus, in het reguliere curriculum. Men zag veel haken en ogen, ondanks dat de deelnemers de aanpak als zeer leerzaam hadden ervaren. Ten eerste, de leeropbrengst is niet voor alle betrokkenen hetzelfde. *"Wat hebben WE nu geleerd? Je hebt niet allemaal éézelfde leerdoel gehaald. Maar is dat erg?"* [student]. Ten tweede, de mate van samenwerking is een mogelijk probleem. *"Er zijn gewoon mensen die niet geïnteresseerd zijn in deze vorm van onderzoek of onderwijs, omdat het veel samenwerking vraagt. Ik zie ook veel studenten die vooral veel alleen doen. Terwijl: het hele vak van leraar is samenwerken."* [student]. Deze laatste uitspraak benadrukt het belang van netwerklernen als competentie van (aspirant)leraren. Ten derde, de openheid van het samen onderzoek doen zou niet passen bij alle studenten. *"Het is vaak een creatief en rommelig proces... niet iedereen kan daarmee omgaan. Die mensen krijgen een zenuwinzinking..."* [opleider]. *"We hadden het er*

vaak over in de klas maar kregen dan de reactie van medestudenten 'oh nee dat zou niets voor mij zijn, terwijl wij allemaal begrippen leerden..' [student]. Ten vierde, de begeleidersrol zoals die nu door een hoofddocent in de Lesson Study cursus vervuld werd, zou (nog) een te groot beroep doen op opleiders. *"Een bredere uitrol vraagt te veel van het docententeam, maar de vorm is wel heel passend voor een honoursprogramma."* [opleider].

En toch... lerarenopleidingen hebben als bijzonder kenmerk dat er onderwijs wordt gegeven over onderwijs door leraren aan (aspirant)leraren... Ondanks genoemde bezwaren biedt deze context uitgelezen kansen voor co-creatie tussen opleiders en studenten, waarin het samen onderzoeken een natuurlijke plek krijgt. Ons project leverde een krachtige leeromgeving op waarin opleiders en studenten veel van elkaar leerden en theorie en praktijk voortdurend interacteerden. In feite concretiseerden de ontwerp-groepleden samen generieke onderwijskundige inzichten tot vernieuwd pedagogisch-didactisch handelen in een specifieke onderwijscontext. *"Perspectieven en abstracte kennis concretiseren was lastig, maar veel van geleerd."* [student] *"Ik heb echt het gevoel dat ik door deze cursus mijn repertoire als docent heb verbreed."* [opleider]. Een passende uitkomst van praktijkonderzoek!

Jeroen S. Rozendaal

Dr. Jeroen S. Rozendaal is lector Samen Onderzoekend Werken bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens kennismakelaar bij de Kennisrotonde van NRO.

j.s.rozendaal@hr.nl

Janneke Louwerse

Drs. Janneke Louwerse is Hogeschooldocent Nederlands bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Comenius Senior Fellow over online binding en peerinteractie.

j.l.louwerse@hr.nl

Referenties

Andriessen, D. (2010). *Wat is jouw onderzoeksparadigma?* Verkregen via <http://www.onderzoekscoach.nl/wp-content/uploads/2012/12/Onderzoeksparadigma.pdf>

- Bormans, R., Sanderman, A., & Roelof, J. (2017). *WERKplan*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën Research, principes en de praktische uitwerking*. Bazalt.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Louwerse, J., Slabbekoorn, J., Sprokkereef, D., Stok, D., & Rozendaal, J. S. (2021a, juli). *LS 'binding in online onderwijs'. Een eerste verkenning in het bevorderen van betekenisvolle interactie in online breakoutrooms ten behoeve van het versterken van academische binding*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- Louwerse, J., Den Boon, E., Van Dijk, M., Schippers, R., Slabbekoorn, J., Stokdijk, B., Steensel, J., & Rozendaal, J. S. (2021b, december). *LS: bevorderen van betekenisvolle interactie in online breakoutrooms ten behoeve van het versterken van sociale en academische binding*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, article 101860.
- Weber, M. (2011). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In J. Van Aken en D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. (pp. 61-78). Boom | Lemma.
- Wijnands, E., Van den Berg, N., Teurlings, C., & Rozendaal, J. S. (2019). *Format voor beschrijven van betekenisvolle situaties volgens STRAK. Intern document behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046)*.