



Universiteit Utrecht

Netwerklere in het Mytylonderwijs

Kim E. H. C. Gerats

Universiteit Utrecht

Dit onderzoek is geschreven als masterthesis voor het afstuderen aan de Master Onderwijskundig

Ontwerp en Advisering aan de Universiteit Utrecht.

Studentnummer: 3512665

Themagebied: Leren in organisaties

Begeleidend docent: Isolde van Roekel – Kolkhuis Tanke

Tweede beordelaar: Louise van de Venne

12 juni 2015

7998 woorden

Samenvatting

Diverse onderzoeken naar netwerklere in het basisonderwijs tonen aan dat netwerklere een krachtige manier is om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren. Onderzoek naar netwerklere in het mytylonderwijs is in het verleden echter uitgebleven. Doordat het mytylonderwijs onderscheidt maakt in diverse leerstromingen, kan netwerklere hier op vier verschillende manieren plaatsvinden. Aan de hand van de randvoorwaarden voor netwerklere: vertrouwen, sociale cohesie, praktijkgerichtheid, het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit, wordt in dit onderzoek antwoord gegeven op de vraag: *In hoeverre zijn de randvoorwaarden voor netwerklere van invloed op de verwachting van leerkrachten in het mytylonderwijs dat netwerklere binnen of tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool en binnen of tussen de leerstromingen met andere mytylscholen een bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling?* Door middel van een vragenlijst en een aanvullende extra vraag zijn 12 leerkrachten geselecteerd als participant voor deelname aan de semigestructureerde interviews. Uit de resultaten is gebleken dat ongeacht de voorkeur die de leerkrachten dragen voor netwerklere in het mytylonderwijs, alle leerkrachten verwachten dat netwerklere een positieve bijdrage zal leveren aan hun professionele ontwikkeling. De randvoorwaarde vertrouwen is hier het meest van invloed op, gevolgd door de randvoorwaarden praktijkgerichtheid en sociale cohesie.

Keywords: leerstromingen, mytylonderwijs, netwerklere, randvoorwaarden

Netwerkleren in het Mytylonderwijs

Tegenwoordig is het een breed gedragen idee dat leerkrachten meer professionele ruimte zouden moeten krijgen. Hiermee wordt de ruimte bedoeld waarin leerkrachten beslissingen kunnen nemen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting en hun professionele ontwikkeling (Diepstraten et al., 2013). Een belangrijk middel om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren, is volgens Vandyck, Vrieling en De Laat (2013) het sociaal leren. Reed en collega's (2010) geven aan dat van sociaal leren kan worden gesproken wanneer een verandering in het begrip van de lerende plaatsvindt, meerdere leerkrachten van het geleerde gebruik kunnen maken en het geleerde via interactie met andere leerkrachten wordt opgedaan.

Een nieuwe manier van leren die aansluit op het sociaal leren, is netwerkleren. Netwerkleren verwijst specifiek naar het ontwikkelen, onderhouden en benutten van relaties met als doel iets van anderen of met elkaar te leren (De Laat & Diepstraten, 2013). Lieberman en Wood (2003) geven aan dat netwerkleren een krachtige manier is om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren en te faciliteren. Het wordt door leerkrachten zelf vormgegeven (Bood, Coenders, & Van Luin, 2010). Leerkrachten verbinden elkaars praktijken, leren met elkaar in een netwerk en zoeken oplossingen voor vragen en uitdagingen in de praktijk (Korenhof, Schreurs, Meijs, & De Laat, 2010).

Binnen een stichting voor mytylonderwijs in de provincie Utrecht speelt hieromtrent een vraagstuk: *“Hoe kan op onze mytylscholen op een efficiënte wijze netwerkleren worden geïmplementeerd, waarbij rekening wordt gehouden met de diverse leerstromingen waaruit ons onderwijs bestaat?”* Deze casus heeft aangezet tot het zoeken van specifieke informatie over mytylscholen en de mogelijkheden van netwerkleren in het mytylonderwijs. Mytylscholen verzorgen speciaal onderwijs en voorzieningen aan leerlingen met een lichamelijke en/of meervoudige beperking of langdurige zieke leerlingen in de leeftijd van 4 tot 13 jaar. Hierin worden drie verschillende leerstromingen onderscheiden: de normaal tot moeilijk lerenden (NML), de zeer moeilijk lerenden (ZML) en de ernstig meervoudig beperkte lerenden (EMB) (Mytylschool Ariane de Ranitz SO, 2014). Doordat mytylscholen anders dan andere soorten basisscholen onderscheid maken in deze verschillende leerstromingen, zijn bevindingen uit reeds gedane onderzoeken naar netwerkleren in het basisonderwijs niet direct van toepassing in het mytylonderwijs. Daarnaast is gebleken dat specifiek

onderzoek naar netwerklere in het mytylonderwijs voor zover bekend nog niet eerder is uitgevoerd (C. Meijs, persoonlijke communicatie, Januari 23, 2014).

Het onderwerp ‘netwerklere in het mytylonderwijs’ wordt als uitgangspunt genomen voor dit onderzoek. Onderzocht gaat worden in hoeverre leerkrachten in het mytylonderwijs verwachten dat netwerklere binnen en buiten hun eigen leerstroming en met of zonder andere mytylscholen een bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling en hoe de randvoorwaarden voor netwerklere daar invloed op hebben. Aan de hand van de bevindingen worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en wordt aangegeven hoe dit onderzoek van waarde is voor de praktijk. Verwacht wordt dat de bevindingen van dit onderzoek bruikbare resultaten zullen opleveren die de mytylscholen in Nederland kunnen gebruiken om netwerklere in te bedden in hun onderwijs.

Theoretische achtergrond

Sociale netwerken. De laatste jaren neemt de kracht van sociale netwerken in organisaties toe, in grootte, kwaliteit, intensiteit en snelheid. Deze ontwikkelingen zijn van invloed op het onderwijs: scholen experimenteren steeds meer met het inrichten van teams, kenniskringen of leernetwerken (Korenhof et al., 2010). Reeds gedane onderzoeken tonen aan dat deze vorm van sociaal leren een belangrijke bijdrage kan leveren aan de eigen professionalisering van leerkrachten (Goodyear, Banks, Hodgson, & McConnel, 2004; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995; Lieberman & Wood, 2002).

Het sociaal leren kan tot uiting komen door het leren in sociale (leer)netwerken. Sociale netwerken kunnen worden gedefinieerd als de verbindingen die tussen mensen ontstaan wanneer men met elkaar gaat communiceren, werken en leren (Haythornthwaite & De Laat, 2012). Heijmans en Creemers (2013) geven aan dat een netwerk een vorm is van collegiaal informeel leren, bestaande uit een groep leerkrachten die kennis delen en ontwikkelen rond een bepaald thema of een bepaalde vraagstelling. Hierbij wordt een proces doorlopen van samen leren, kennisconstructie en co-creatie; je leert met elkaar in een netwerk, zoekt oplossingen voor vragen en uitdagingen die je tegenkomt in elkaars praktijk en door anderen te betrekken bij jouw leervragen maak je gericht gebruik van elkaars kennis, ervaringen en zienswijzen (Heijmans & Creemers, 2013). De onderlinge participatie binnen het netwerk heeft volgens Diepstraten, De Laat en Wassink (2010) een duidelijke invloed op de

beroepsexpertise van de deelnemende leerkrachten, waardoor het tegenwoordig des te belangrijker wordt geacht dat scholen aandacht besteden aan de mogelijkheden van het leren in sociale netwerken.

Sterke en zwakke relaties. Bij het leren in sociale netwerken kunnen verschillende netwerkkenmerken de onderlinge participatie voor kennisdeling verklaren (Burt, 1992). Eén van deze netwerkkenmerken is het fenomeen: de sterkte van zwakke relaties. Dit houdt in dat wanneer een individu in een sociaal netwerk beschikt over een veelvoud en verscheidenheid aan zwakke relaties, dit ervoor zorgt dat het individu sneller in aanraking komt met nieuwe informatie en kennis dan wanneer het individu slechts een klein aantal sterke relaties onderhoudt (Moolenaar, 2011).

Meijs, Wassink en De Laat (2012) stellen dat van sterke relaties binnen een sociaal netwerk wordt gesproken als individuen een frequente of meer diepgaande relatie met elkaar hebben, waarbij voornamelijk impliciete kennis aan elkaar wordt doorgegeven. Dit is kennis die niet makkelijk schriftelijk kan worden vastgelegd en worden doorgegeven; het zit in de hoofden van mensen (Wierdsma & Swieringa, 2011). Zwakke relaties tussen individuen komen minder frequent voor en zijn tevens minder diepgaand, waarbij voornamelijk expliciete kennis aan elkaar wordt doorgegeven (Levin & Cross, 2004). Expliciete kennis wordt ook wel uitgesproken kennis genoemd. Deze soort kennis laat zich makkelijker delen en is over het algemeen goed gedocumenteerd (Meijs, Wassink, & De Laat, 2012). De intensiteit van zwakke relaties tussen individuen is minder zwaar dan bij sterke relaties en daardoor makkelijker te onderhouden. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat zwakke relaties in tegenstelling tot sterke relaties meer waardevol kunnen zijn voor het zoeken naar informatie, omdat zwakke relaties in staat zijn meer verbindingen te leggen, waardoor op verschillende plekken informatie kan worden gehaald, zoals relaties met individuen uit externe instanties (Granovetter, 1973; Moolenaar, 2010). Deze contacten met externe instanties kunnen ervoor zorgen dat de individuen binnen het sociale netwerk breder blijven georiënteerd op de ontwikkelingen binnen hun vakgebied, wat tevens kan leiden tot het bedenken van nieuwe ideeën en innovaties (De Jong & Den Hartog, 2005).

Grensoverschrijdend netwerken. Leerkrachten die zwakke relaties leggen, kunnen eveneens gebruikmaken van grensoverschrijdend netwerken (Granovetter 1973; Moolenaar, 2010).

Grensoverschrijdend netwerken verwijst naar het uitwisselen van kennis en expertise tussen

leerkrachten uit verschillende netwerken (Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995). Leerkrachten die hier gebruik van maken, zijn in staat om informatie over te brengen van het ene netwerk in het andere netwerk (Akkerman & Bakker, 2011; Wenger, 2000). Uit onderzoek van Reagans en McEvily (2003) is gebleken dat kennisdeling die grensoverschrijdend plaatsvindt, prestaties van leerkrachten verhoogt, doordat van elkaars ervaringen kan worden geleerd. Dit geldt zowel voor grensoverschrijdende kennisdeling binnen als buiten een organisatie.

Burt (1992) geeft aan dat het bereik van een leernetwerk het aantal relaties is die institutionele, organisatorische of sociale grenzen kruisen. Hoe meer zwakke relaties een organisatie kent, hoe groter het netwerkbereik en hoe meer grensoverschrijdende kennisdeling plaatsvindt. Reagans en McEvily (2003) geven als kanttekening echter wel aan dat grensoverschrijdende kennisdeling niet altijd even vlekkeloos plaatsvindt, omdat de kans bestaat dat leerkrachten aan beide zijden van de grens door diversiteit niet altijd evenveel gemeenschappelijke kennis hebben en elkaar niet goed begrijpen. Hieruit blijkt dat de kwaliteit van de relatie van belang is voor het delen van kennis en expertise. Rupert (2012) deelt deze conclusie, maar geeft aan dat wanneer leerkrachten aan weerszijden van de grens in staat zijn een overkoepelende sociale identiteit te creëren, ofwel een gemeenschappelijke visie, dit de diversiteit binnen een relatie ten goede kan komen.

Randvoorwaarden netwerklere. Diversiteit en het creëren van een overkoepelende identiteit zijn twee van de vijf randvoorwaarden voor netwerklere. De overige drie randvoorwaarden zijn: praktijkgerichtheid, vertrouwen en sociale cohesie (Korenhof et al., 2010; Moolenaar, 2011; Wenger, 1998). Deze randvoorwaarden zijn opgesteld om de kwaliteit van het werken in een leernetwerk te waarborgen en worden onderstaand verder toegelicht.

De eerste randvoorwaarde, diversiteit, zorgt voor verbreding en verdieping van gezamenlijke ervaringen en kennis van het leernetwerk. Diversiteit zorgt ervoor dat verschillende perspectieven in een leernetwerk aan het licht worden gebracht, waardoor leerkrachten meer nieuwsgierig worden, reflectie op de eigen praktijk wordt geprikkeld en vernieuwing en uitwisseling wordt gestimuleerd (Korenhof et al., 2010). Diversiteit kan echter ook de aard van verbindingen in een leernetwerk omvatten. Uit onderzoeken van Granovetter (1973), Korenhof en collega's (2010) en Moolenaar (2010) is gebleken dat juist de verbindingen binnen zwakke relaties de belangrijke functie hebben in

het slaan van bruggen, zodat deelnemers van een leernetwerk in staat zijn om in contact te komen met informatie die sociaal gezien verder weg staat.

De tweede randvoorwaarde, het creëren van een overkoepelende identiteit, hangt samen met de eerste randvoorwaarde en zorgt ervoor dat een te veel aan diversiteit geen negatief effect heeft op het uitwisselen van kennis. Het zorgt ervoor dat de leerkrachten in het netwerk zich ondanks de diversiteit met elkaar kunnen identificeren, waardoor de verschillen in kennis en expertise juist positief uitwerken op leren (Van der Vegt & Bunderson, 2005).

De derde randvoorwaarde, praktijkgerichtheid, is volgens De Bruin (2008) en Wenger (1998) een succesfactor van een leernetwerk. Volgens Lave en Wenger (1991) is leren een geïntegreerd onderdeel van de praktijk, maar krijgt de praktijk pas betekenis in een community van vak- of beroepsgenoten die samen de praktijk vormgeven en ontwikkelen; de leerkrachten. Praktijkgerichtheid zorgt ervoor dat datgene wat in het leernetwerk wordt geleerd een oplossingsgerichte activiteit omvat en relevante handvatten oplevert voor de dagelijkse praktijk (Korenhof et al., 2010; Wenger, 1998).

De vierde randvoorwaarde, vertrouwen, zorgt ervoor dat een leerkracht in staat is meerdere relaties te onderhouden in een leernetwerk (Moolenaar & Slegers, 2010). Levin en Cross (2004) en Lucas (2005) hebben in hun onderzoeken aangetoond dat het van belang is binnen een leernetwerk een omgeving te creëren waarin leerkrachten elkaar vertrouwen, zodat de leerkrachten die kennis ontvangen beter luisteren, absorberen en reageren op de kennis en expertise die hen wordt aangeboden. Hierdoor wordt kennisoverdracht tussen leerkrachten gestimuleerd. Inkpen en Tsang (2005) vatten dit samen: hoe meer het vertrouwen in een netwerk zal groeien, hoe meer leerkrachten met elkaar zullen gaan samenwerken en hoe meer kennis zal worden gedeeld.

De laatste randvoorwaarde, sociale cohesie, hangt samen met vertrouwen en geeft de mate van verbondenheid en solidariteit weer in het leernetwerk (Wenger, 1998). Een sterke onderlinge verbondenheid moedigt aan tot interacties en stimuleert de kennisdeling binnen het netwerk (Wenger, 1998). Opgemerkt moet worden dat een te veel aan vertrouwen en sociale cohesie niet per se ten goede hoeft te komen aan het leernetwerk, omdat niet de sterke relaties, maar juist de zwakke relaties kunnen leiden tot meer kennis en dus vernieuwing voor het netwerk.

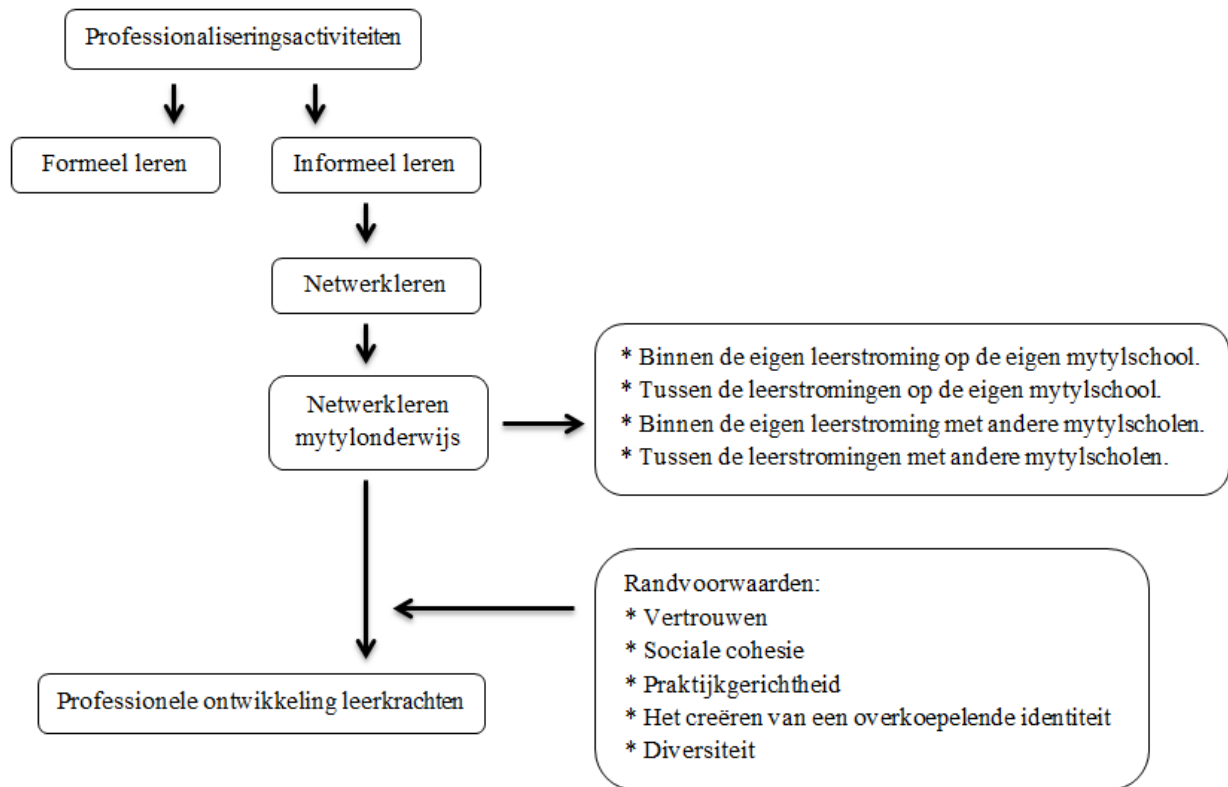
Professionele ontwikkeling leerkrachten. Zoals eerder vermeld, zijn bovenstaand beschreven randvoorwaarden opgesteld om de kwaliteit van het werken in een leernetwerk te waarborgen. Wanneer leerkrachten deel uitmaken van een leernetwerk bevordert dit de kwaliteit van het leren en lesgeven van leerkrachten (Hofman & Dijkstra, 2010). Dit wordt ook wel de ‘*theory of change*’ genoemd: het bevorderen van de kwaliteit van de leerkracht door specifieke kenmerken van de professionaliseringsactiviteit (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). In dit onderzoek kan dit worden vertaald naar de randvoorwaarden die worden gezien als deze specifieke kenmerken voor de professionaliseringsactiviteit: netwerklere, waarmee de kwaliteit van de leerkracht, en eveneens de professionele ontwikkeling van de leerkracht, kan worden bevorderd.

Leerkrachten kunnen aan hun professionele ontwikkeling werken door formeel of informeel te leren. Formeel leren heeft betrekking op doelbewust geplande en georganiseerde professionaliseringsactiviteiten, zoals het volgen van een cursus en/of opleiding. Informeel leren heeft betrekking op de ontwikkeling van leerkrachten dat plaatsvindt tijdens het werken en dat niet gepland en georganiseerd is als een professionaliseringsinterventie, zoals het uit nieuwsgierigheid en interesse bijhouden van vakliteratuur en het leren in een netwerk (Diepstraten & Evers, 2012; Van Veen et al., 2010). Uit onderzoek van Diepstraten en Evers (2012) is gebleken dat deze laatste vorm van leren vanwege zijn ‘praktijknabije’ professionalisering door leerkrachten meer wordt gewaardeerd, maar op dit moment nog onvoldoende wordt benut.

Het huidige onderzoek. Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de verwachtingen van leerkrachten in het mytylonderwijs met betrekking tot netwerklere en hun professionele ontwikkeling en de mate waarin de randvoorwaarden voor netwerklere hier invloed op hebben.

De onderzoeksvraag. *In hoeverre zijn de randvoorwaarden voor netwerklere van invloed op de verwachting van leerkrachten in het mytylonderwijs dat netwerklere binnen of tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool en binnen of tussen de leerstromingen met andere mytylscholen een bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling?*

In Figuur 1 is deze onderzoeksvraag overzichtelijk weergegeven.



Figuur 1. Schematische Weergave Onderzoeksvraag.

De deelvragen.

Deelvraag 1: Welke verwachtingen hebben leerkrachten in het mytylonderwijs over de bijdrage van netwerkleren, binnen de eigen leerstrooming op de eigen mytylschool, tussen de leerstroomingen op de eigen mytylschool, binnen de eigen leerstrooming tussen mytylscholen en tussen de leerstroomingen tussen mytylscholen, aan hun eigen professionele ontwikkeling?

Deelvraag 2: Hoe spelen de randvoorwaarden voor netwerkleren: vertrouwen, sociale cohesie, praktijkgerichtheid, het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit, een rol bij de verwachtingen van de leerkrachten over de bijdrage van netwerkleren aan hun eigen professionele ontwikkeling?

De verwachtingen. Verondersteld wordt dat de leerkrachten in het mytylonderwijs verwachten dat netwerkleren binnen de eigen leerstrooming op de eigen mytylschool en binnen de eigen leerstrooming tussen mytylscholen het meest effectief een bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling, omdat dit netwerkleren plaatsvindt met collega's die met dezelfde leergroepen werken.

De randvoorwaarden vertrouwen, praktijkgerichtheid en sociale cohesie zullen hierbij de grootste rol spelen, omdat verwacht wordt dat bij netwerklere binnen de eigen leergroep kan worden gesproken van een sterke onderlinge verbondenheid en een community waarin leerkrachten samen de praktijk vormgeven en ontwikkelen, waardoor deze randvoorwaarden het meest aanwezig zullen zijn (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Methode

Onderzoeksdesign

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag werd een explorerend kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Hiervoor werd bij een selectie van de participanten semigestructureerde interviews afgenomen en dienden alle participanten, voor het verkrijgen van een juiste selectie voor de interviews, een korte vragenlijst in te vullen.

Onderzoeksveld en participanten

Voor het vinden van een geschikt onderzoeksveld werd contact gezocht met Kennisgroep speciaal. Kennisgroep speciaal is een samenwerkingsverband van zes organisaties voor speciaal (mytyl-)onderwijs in Nederland, gericht op het delen van expertise (“Kennisgroep speciaal”, 2014). Nadat de onderzoeker enige toelichting had gegeven op het onderzoek, gaven twee organisaties uit deze kennisgroep aan te willen participeren. Het onderzoek werd uitgevoerd op een mytylschool in de provincie Utrecht; aantal leerlingen SO 162 (school A) en een mytylschool in de provincie Noord-Brabant; aantal leerlingen SO 82 (school B). School A onderscheidt drie leerstromingen: de normaal moeilijk lerenden (NML), de zeer moeilijk lerenden (ZML) en de ernstig meervoudig beperkte lerenden (EMB). School B onderscheidt vier leerstromingen: de zeer jeugdigen (ZJ), de lichamelijk gehandicapten (LG), de zeer moeilijk lerenden (ZML) en de plusgroepen. In dit onderzoek werden de verschillende leerstromingen met elkaar vergeleken. De leerstroming ZJ van school B werd hiervoor buiten beschouwing gelaten, omdat deze leerstroming als instroming dient en nog niet kan worden gekenmerkt met LG of ZML. De leerstroming LG van school B en NML van school A én de leerstroming Plusgroep van school B en EMB van school A kunnen als gelijk worden beschouwd en werden daardoor in dit onderzoek met elkaar vergeleken (J. van de Watering, persoonlijke communicatie, Januari 16, 2015). Dit onderzoek richtte zich specifiek op de leerkrachten uit deze

leerstromingen. Op school A zijn 35 leerkrachten werkzaam en op school B 8 leerkrachten.

Opgemerkt moet worden dat enkele leerkrachten in twee leerstromingen werken en daardoor twee keer zijn meegerekend.

Alle leerkrachten ($N = 43$) werd gevraagd een korte vragenlijst in te vullen en tevens een extra vraag te beantwoorden. Van school A repondeerden in totaal 20 vrouwelijke leerkrachten en van school B in totaal twee mannelijke en zes vrouwelijke leerkrachten. Naar aanleiding van de scores op de vragenlijst en de antwoorden op de extra vraag werden uit iedere leerstrooming van zowel school A als school B twee leerkrachten geselecteerd voor het afnemen van de semigestructureerde interviews*. In totaal werden 12 leerkrachten geïnterviewd. Een overzicht van het aantal leerkrachten die per instrument hebben deelgenomen, is in Tabel 1 per leerstrooming en per school weergegeven.

Tabel 1

Aantal Leerkrachten per Instrument, Leerstrooming en School

	School A			School B		
	NML	ZML	EMB	LG	ZML	Plusgroep
Vragenlijst + extra vraag	10	6	4	2	4	2
Interviews	2	2	2	2	2	2

Noot. Leerkrachten die in twee leerstromingen werken, zijn bij de vragenlijst + extra vraag twee keer meegerekend.

De participanten van school A die deelnamen aan de interviews bestonden uit zes vrouwen met een leeftijd variërend van 29 tot en met 54 jaar ($M = 45.0$; $SD = 11.6$). De participanten van school B bestonden uit twee mannen en vier vrouwen met een leeftijd variërend van 33 tot en met 58 jaar ($M = 50.5$; $SD = 10.5$). Zie Tabel 2 voor een volledige beschrijvende statistiek van de participanten.

* Zie Procedure en instrumenten voor een gedetailleerde beschrijving hoe deze selectie tot stand is gekomen.

Tabel 2

Beschrijvende Statistiek Participanten

	<i>n</i>			Leeftijd				Aantal jaren werkervaring			
	Totaal	Man	Vrouw	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
School A	6	0	6	45.0	11.6	29	54	10.9	5.5	5.5	19
School B	6	2	4	50.5	10.5	33	58	10.3	5.4	4.5	18

Procedure en instrumenten

Voordat met het onderzoek kon worden gestart, nam de onderzoeker contact op met de contactpersonen van school A en school B voor het vergaren van informatie over de leerkrachten. Vervolgens werd met beide scholen een afspraak gepland om bij de scholen langs te gaan voor het persoonlijk introduceren van het onderzoek aan de teamleiders en leerkrachten van de diverse leerstromingen. Aan de hand van een presentatie werd getracht de leerkrachten enthousiast te maken voor deelname aan het onderzoek. Hierbij werd nauwkeurig ingegaan op het belang van het onderzoek en de anonieme verwerking van de gegevens van de leerkrachten.

Na afloop van de presentatie werd aan alle aanwezige leerkrachten gevraagd een vragenlijst in te vullen. De afwezige leerkrachten ontvingen via e-mail het verzoek de vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst betrof de Netwerkleerquiz: een psychometrisch gevalideerde vragenlijst die is gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en die wordt gebruikt om snel een beeld te krijgen wat voor een houding leerkrachten hebben ten aanzien van netwerklere (Korenhof, Coors, Meijs, Van Amersfoort, & Moolenaar, 2011; Meijs, Prinsen, & De Laat, n.d.) (zie Bijlage 1). Enkele voorbeelditems van de Netwerkleerquiz zijn weergegeven in Tabel 3. Deze items worden beantwoord door middel van een Likert schaal met vijf keuzemogelijkheden: ‘helemaal niet mee eens’, ‘een beetje niet mee eens’, ‘neutraal’, ‘een beetje mee eens’ en ‘helemaal mee eens’.

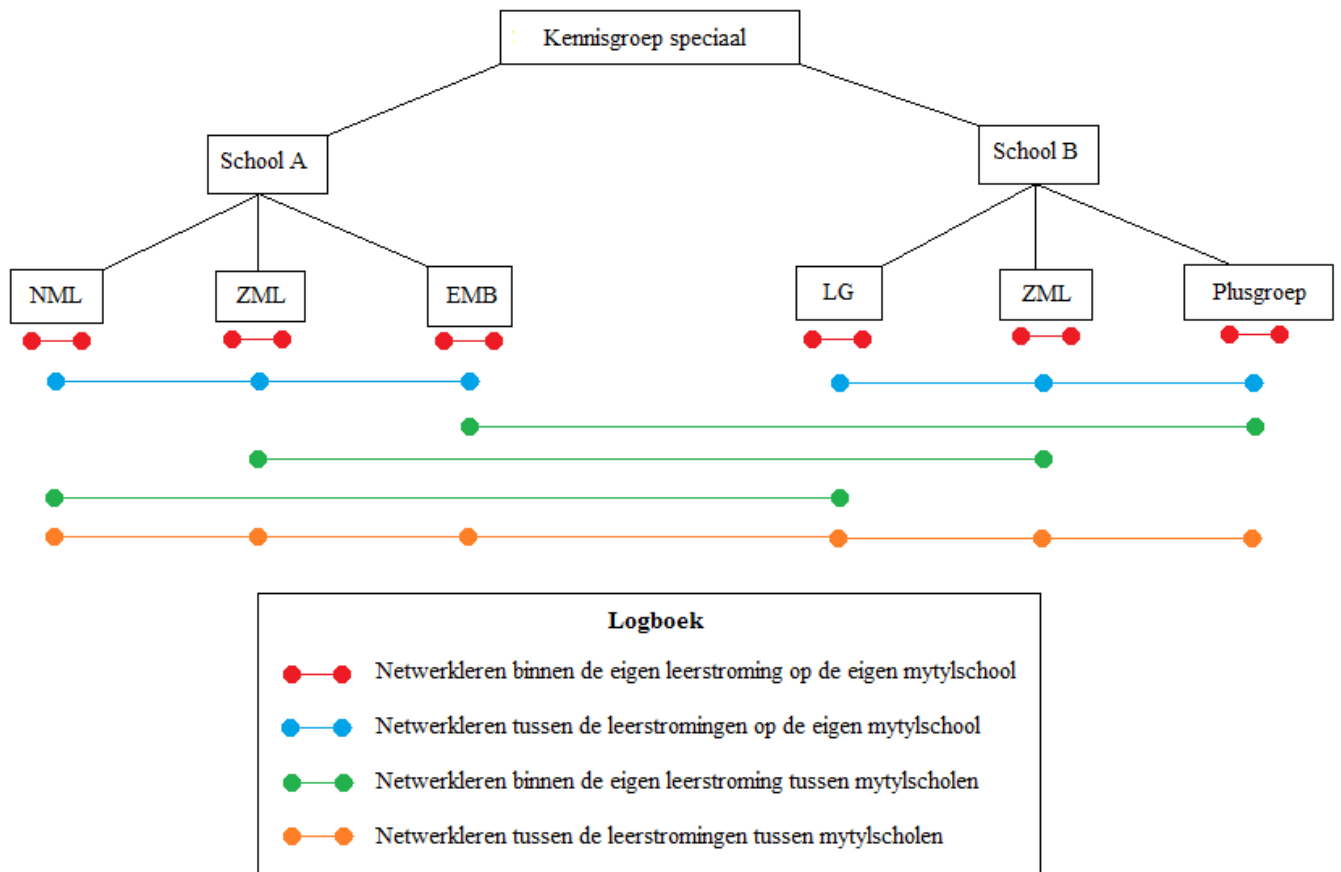
Tabel 3

Voorbeelditems Netwerkleerquiz

Items
Ik werk graag met anderen samen om daarmee mijn kennis te vergroten.
Ik vind het fijn om met anderen mijn kennis te delen en anderen iets uit te leggen.
Geef mij maar een cursus van een dag, in plaats van bijeenkomsten met collega's.

Gekozen werd voorafgaand aan de interviews deze vragenlijst te laten invullen door de leerkrachten, omdat netwerklere nog onbekend is op de mytylscholen. Daardoor diende allereerst te worden geïnventariseerd hoe de leerkrachten aankijken tegen het gebruik van netwerklere als professionaliseringsactiviteit. Dit werd door de onderzoeker bepaald aan de hand van een scorelijst, verkregen van een van de onderzoekers die de vragenlijst heeft ontwikkeld (C. Meijs, persoonlijke communicatie, September 29, 2014) (zie Bijlage 2). De leerkrachten met een positieve houding ten aanzien van netwerklere kwamen in aanmerking voor verdere deelname aan het onderzoek. De leerkrachten met een negatieve houding ten aanzien van netwerklere werden voor verdere deelname aan dit onderzoek uitgesloten, ervan uitgaande dat zij wegens hun negatieve houding geen relevante uitspraken konden doen voor het beantwoorden van desbetreffende onderzoeksvraag.

Na het analyseren van de vragenlijsten werd de leerkrachten met een positieve houding ten aanzien van netwerklere ($n = 28$) een extra vraag voorgelegd, waarbij specifiek werd gevraagd naar de voorkeur van de leerkracht voor één van de vier mogelijkheden voor netwerklere in het mytylonderwijs (zie Bijlage 3). De mogelijke keuzes werden toegelicht aan de hand van een model (zie Figuur 2). Enkele leerkrachten werden via e-mail eraan herinnerd deze extra vraag te beantwoorden, zodat voldoende gegevens konden worden verzameld.



Figuur 2. Schematische Weergave Mogelijkheden Netwerklere

Met behulp van de bevindingen van de 28 participanten op de extra vraag werden 12 leerkrachten geselecteerd voor deelname aan een interview; twee leerkrachten per leerstrooming van iedere school. Hierbij is gelet op het selecteren van participanten met diverse antwoorden op de extra vraag, zodat tijdens het voeren van de interviews verschillende invalshoeken van de leerkrachten meer verdiepend aan het licht konden worden gebracht.

De geselecteerde leerkrachten werden per e-mail benaderd voor deelname aan het interview. In overleg met de contactpersonen van school A en school B werd een strakke planning gemaakt voor het voeren van de interviews. Om ervoor te zorgen dat de interviews bij alle participanten op dezelfde wijze konden worden uitgevoerd, werden alle interviews volgens een vast protocol, semigestructureerd en in een dialoog met de onderzoeker afgenomen. Dit gaf tevens de mogelijkheid om bij andere, niet vooraf opgestelde informatie door te vragen, zodat een 'natuurlijke' conversatie kon plaatsvinden

(Baarda & Van der Hulst, 2012; Boeije, 2010). Het vooraf opgestelde interviewprotocol werd samengesteld op basis van de onderzoeksvraag en topics uit de theorie (Boeije, 2010) (Tabel 4).

Tabel 4

Topiclijst met Voorbeeldvragen

Topics	Voorbeeldvragen
Netwerkleren	Kunt u mij vertellen wat in uw ogen netwerkleren betekent en inhoudt?
Verantwoording keuze netwerkleren	Wat was de doorslag om voor het antwoord te kiezen dat u heeft gegeven op de extra vraag?
Professionele ontwikkeling	In hoeverre verwacht u dat netwerkleren een bijdrage zal leveren aan uw professionele ontwikkeling?
Randvoorwaarden	Kunt u de kaartjes met de randvoorwaarden voor netwerkleren voor uzelf in een volgorde leggen van meest belangrijk tot minst belangrijk?

Ter aanvulling op de vragen uit het interview werden aan elke leerkracht enkele kaartjes voorgelegd. Hierop stonden de randvoorwaarden voor netwerkleren vermeld met bijbehorende uitleg. De leerkrachten werd gevraagd deze kaartjes op een volgorde te leggen van meest tot minst belangrijk, zodat kon worden geïnventariseerd welke randvoorwaarden volgens de leerkrachten het meest van invloed zijn. In Bijlage 4 is het gehele interviewprotocol te vinden.

Voorafgaand aan de interviews met de leerkrachten werd een eerste testinterview gevoerd met een niet deelnemende leerkracht. Deze keuze werd gemaakt om de bruikbaarheid van het interviewprotocol en de houding van de onderzoeker tijdens het dialoog te evalueren. Per interview met de geselecteerde leerkrachten werd een uur ingepland. De interviews werden individueel en in een stille ruimte op de school van de leerkrachten afgenomen. Voorafgaand aan het interview werd aan de participant toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname en werd de anonimiteit van de participant nogmaals benadrukt. De interviews werden tweemaal opgenomen om ervoor te zorgen dat bij een mogelijke technische storing geen informatie verloren zou gaan.

Analyse

Voor het analyseren van de bevindingen van dit onderzoek werd gestart met het maken van een overzicht van de antwoorden van de 28 participanten op de extra vraag. Hiervoor werd gekozen om een overzichtelijk beeld te kunnen geven van de interesses van de leerkrachten in de verschillende mogelijkheden voor netwerklere in het mytylonderwijs.

Vervolgens werden de 12 opgenomen interviews getranscribeerd, gefragmenteerd en gecodeerd (Boeije, 2010). Voordat werd gestart met het open coderen, zijn de transcripten voor een *membercheck* voorgelegd aan de participanten. Na toestemming van de participanten werden de belangrijkste fragmenten uit de interviews aan de hand van een codeerschema voorzien van een code. De topics van het interview vormden het begin van de codeboom, ofwel de hoofdcodes: netwerklere, verantwoording keuze netwerklere, professionele ontwikkeling en randvoorwaarden. Dieper ingaand op de theorie en naar aanleiding van de interviewbevindingen zijn door axiaal te coderen nog twee hoofdcodes: verschil mytylonderwijs/regulier onderwijs en schoolorganisatie, en subcodes ontstaan, waarmee de codeboom verder werd uitgebreid. Tot slot werd selectief gecodeerd, waarbij werd nagegaan of en hoe bepaalde codes in het onderzoek samenhangen. Dit werd gedaan door te filteren op de hoofdcodes en na te gaan welke subcodes hieraan werden gehangen, zodat het verband tussen de hoofd- en subcodes zichtbaar werd.

Voor het coderen werd een codeerbestand opgesteld in Excel, waarbij ieder fragment kon worden gecodeerd met maximaal vier codes. Door ervoor te kiezen dat aan een fragment meerdere codes konden worden gehangen, werd het mogelijk om eventuele verbanden tussen de codes zichtbaar te maken. De uiteindelijke codeboom ontstond uit zes hoofdcodes en 42 subcodes met ieder een eigen label (zie Bijlage 5). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het coderen vast te stellen, heeft een andere onderzoeker een transcript van een gevoerd interview gecodeerd met behulp van de opgestelde codeboom. Dit resulteerde in een Cohen's Kappa van .80; een goede mate van overeenstemming en betrouwbaarheid (Landis & Koch, 1977). Tevens werd aan de hand van een scorelijst van de codes gekeken hoe vaak de scores zijn gebruikt, om zo de belangrijkste codes en interviewbevindingen te kunnen selecteren (zie Bijlage 5). Dit resulteerde in een overzicht met vijf kernthema's waaronder de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek kunnen worden weergegeven.

In Tabel 4 worden deze kernthema's beschreven met het aantal keer dat deze door hoofd- en/of subcodes zijn gecodeerd. Hiervoor zijn enkele subcodes die geen relevante bevindingen bevatten voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag buiten beschouwing gelaten. Aangezien elke participant is bevraagd rondom deze kernthema's is niet weergegeven door hoeveel verschillende participanten de codes binnen de kernthema's zijn genoemd.

Tabel 4

Overzicht van de Geselecteerde Kernthema's met Score Coderen

Kernthema's	Score
Netwerklere	113
Verantwoording keuze netwerklere	58
Professionele ontwikkeling	64
Bijdrage netwerklere	43
Randvoorwaarden	140

Resultaten

Onderstaand worden de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek weergegeven. Allereerst wordt een weergave gegeven van de voorkeuren die 28 leerkrachten hebben voor de vier mogelijkheden voor netwerklere in het mytylonderwijs. Vervolgens wordt aan de hand van de vijf kernthema's uit Tabel 4 een beschrijving gegeven van de meest belangrijke interviewbevindingen om zo uiteindelijk een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag en deelvragen.

Door een antwoord te geven op de extra vraag die is opgesteld door de onderzoeker hebben 28 leerkrachten kunnen aangeven welke mogelijkheid voor netwerklere in het mytylonderwijs hun voorkeur draagt. In Tabel 5 worden deze voorkeuren per leerstroming en per school weergegeven.

Hieruit blijkt dat het merendeel van de leerkrachten een voorkeur heeft voor netwerklere binnen de eigen leerstroming met andere mytylscholen. Daarna volgt de voorkeur voor netwerklere tussen de leerstromingen met andere mytylscholen, vervolgens de voorkeur voor netwerklere binnen de eigen leerstroming op de eigen mytylschool en als laatste dragen de leerkrachten voorkeur voor netwerklere tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool.

Tabel 5

De Voorkeuren van het Aantal Leerkrachten per Leerstrooming van School A en School B voor de Vier Mogelijkheden voor Netwerklere in het Mytylonderwijs

	School A			School B			Totaal
	NML	ZML	EMB	LG	ZML	Plusgroep	
Binnen de eigen leerstrooming op de eigen mytylschool	3 (1)	0	0	0	2 (1)	0	5
Tussen de leerstroomingen op de eigen mytylschool	0	1 (1)	0	0	1 (1)	0	2
Binnen de eigen leerstrooming met andere mytylscholen	2	2	4 (2)	2 (2)	1	2 (2)	13
Tussen de leerstroomingen met andere mytylscholen	5 (1)	3 (1)	0	0	0	0	8

Noot. De cijfers tussen haakjes geven de participanten weer die zijn geselecteerd voor deelname aan de interviews.

Een beschrijving van de achterliggende gedachtes van de leerkrachten voor hun gemaakte keuzes, ofwel de belangrijkste interviewbevindingen die antwoord geven op de opgestelde onderzoeksvraag en deelvragen worden onderstaand per kernthema weergegeven.

Netwerklere

Alle participanten gaven aan te verwachten dat netwerklere een belangrijke manier is om te werken aan hun professionele ontwikkeling. Hierbij werd aangegeven dat netwerklere op beide mytylscholen nog niet is ingebed als professionaliseringsactiviteit. De betekenissen die de leerkrachten gaven aan de term netwerklere kwamen grotendeels overeen met als belangrijkste kernpunt: *“Als ik denk aan het woord netwerklere dan denk ik eigenlijk aan leren van elkaar.”*

Een meerderheid van de participanten beaamden dat onbewust, ook al is het minimaal, gebruik wordt gemaakt van netwerklere, zoals overleggen met collega's, meestal binnen de eigen leerstrooming, en intervisiemomenten binnen het schoolteam, ook met andere leerstroomingen. De overleggen met collega's werden gekenmerkt als het netwerklere met sterke relaties, omdat hiermee de contacten met directe collega's worden bedoeld: *“Ik ga best wel regelmatig bij mijn buurvrouw*

naar binnen van: goh, hoe doe jij dat of hoe pak jij dat aan of heb jij nog ideeën voor een bepaalde les?" Over de intervisiemomenten werd aangegeven dat deze niet altijd even efficiënt verlopen, omdat vaak duidelijke verschillen in de doelgroepen naar voren komen, waardoor het onderling samen sparren niet altijd even vlekkeloos verloopt en men elkaar niet altijd even goed begrijpt. De participanten herkenden hierin het fenomeen van het netwerklere met zwakke relaties, omdat tijdens deze intervisiemomenten werd samengewerkt met leerkrachten uit andere leerstromingen waarbij werd aangegeven dat dit collega's betrof waar men beduidend minder contact mee heeft.

Een enkele participant heeft aangegeven reeds gebruik te hebben gemaakt van grensoverschrijdend netwerklere. Dit door een bezoek te brengen aan de eigen leerstrooming op een andere mytylschool: *"We hebben dus een paar collega's ontmoet in Den Bosch en in Goes en als ik zo met die mensen praat, dan heb ik meteen zoiets van: goh, laten we eens vaker bij elkaar gaan zitten, want het is gewoon heel leuk om bij enthousiaste mensen te zijn, om je werk met elkaar te vergelijken en om elkaar te inspireren."* Deze leerkrachten waren erg enthousiast over het fenomeen grensoverschrijdend netwerklere. Ook leerkrachten die reeds nog geen gebruik hebben gemaakt van deze netwerkvorm gaven aan een dergelijke vorm van leren als zeer waardevol in te schatten, met als voornaamste reden dat de leerkrachten behoefte hebben aan het uitwisselen van kennis en ideeën met leerkrachten van andere mytylscholen: *"Het is zo zonde om steeds opnieuw hetzelfde wiel uit te vinden."* De leerkrachten gaven echter aan dat grensoverschrijdend netwerklere in hun ogen minder goed realiseerbaar is vanwege de factoren tijd en geld.

Verantwoording keuze netwerklere

De meeste participanten hebben aangegeven voorkeur te dragen voor netwerklere binnen de eigen leerstrooming met andere mytylscholen. Dit heeft als voornaamste reden dat de meeste vraag ligt naar nieuwe kennis en ideeën voor de eigen leerstrooming en dat verwacht wordt dat deze expertise het meest op andere mytylscholen te vinden is. De leerkrachten van school B geven hierbij aan dat dit voornamelijk komt, omdat hun school in vergelijking met andere mytylscholen vrij klein is. Als reden dat deze participanten niet kiezen voor het uitwisselen van expertise tussen de leerstromingen is dat de mogelijkheid bestaat dat je té veel wilt leren en daardoor de focus voor je eigen doelgroep kwijtraakt: *"Als je alles in één keer wilt gaan doen, netwerklere met NML, ZML, EMB, dus alles door elkaar,*

dan denk ik dat er heel veel ruis komt en dan houd je het niet specifiek bij wat je eigenlijk graag zou willen. Door het bij je eigen leerstroming te houden, kun je meer de verdieping in en ga je ook met gerichtere vragen naar een netwerkbijeenkomst, waardoor je meer kunt zien en leren.” Een andere reden voor deze keuze is dat voornamelijk de leerkrachten die in de EMB-stroming werken, aangeven dat hun leerstroming zó specifiek is, dat het niet zinvol is om te netwerken met leerkrachten uit andere leerstromingen of omdat wordt aangegeven dat de kloof tussen EMB en NML té groot is om netwerklere tussen de leerstromingen te laten plaatsvinden. Dat deze participanten kiezen voor netwerklere binnen de eigen leerstroming met andere mytylscholen en niet op de eigen mytylschool heeft als reden dat de leerkrachten het onzinnig vinden om steeds opnieuw hetzelfde wiel uit te vinden.

Als tweede voorkeur hebben de participanten aangedragen te willen netwerklere tussen de leerstromingen met andere mytylscholen. Als voornaamste reden hiervoor wordt door de participanten aangegeven dat ook kennis en ideeën uit andere leerstromingen zinvol kunnen zijn voor de eigen doelgroep, omdat de leerlingen vaak ook kenmerken vertonen die te koppelen zijn aan andere leerstromingen: *“Een kind kan in de NML-stroom zitten, maar ook weer kenmerken hebben of leren wat weer meer bij de ZML-stroom past, dus dan kun je daar je informatie ook weer vandaan halen.”* Dat ook deze participanten aangeven met andere mytylscholen te willen netwerklere komt wederom overeen met de reden dat de leerkrachten het onzinnig vinden om steeds opnieuw hetzelfde wiel uit te vinden.

Als derde voorkeur hebben de participanten aangedragen te willen netwerklere binnen de eigen leerstroming op de eigen mytylschool. Dit heeft als voornaamste reden dat de leerkrachten het van belang vinden dat eerst moet worden gekeken welke expertise al in huis is. Zij achten het van belang dat eerst de eigen leerstroming goed moet worden georganiseerd en goed moet worden opgebouwd, voordat wordt gekeken welke expertise te vinden is bij andere leerstromingen. Tevens is de in hun ogen moeilijke realiseerbaarheid voor netwerklere tussen mytylscholen een belangrijke reden dat deze participanten daar niet voor hebben gekozen: *“Gezien de tijd en inspanning die je nu al hebt, lijkt het me niet minder waardevol, maar wel erg tijdrovend om te netwerken met andere mytylscholen. Ik zou me graag in tien willen delen, maar dat lukt gewoon niet.”*

Als laatste voorkeur hebben de participanten aangedragen te willen netwerklere tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool. Als voornaamste reden hiervoor wordt wederom aangegeven dat uit praktische bezwaren en de moeilijke realiseerbaarheid is gekozen voor netwerklere op de eigen mytylschool. Deze participanten geven aan wel te willen netwerklere tussen de leerstromingen, zodat je je niet beperkt in het uitwisselen van informatie en zodat je als school een geheel kunt vormen in plaats van gekenmerkt wordt als aparte eilandjes: *“Ik denk juist dat je heel veel van elkaar kunt leren en er samen nog meer uit kunt halen en dat als je dat samen deelt je ook een geheel kunt vormen als school.”*

Professionele ontwikkeling

Uit de antwoorden die de participanten hebben gegeven op de vraag hoe zij momenteel werken aan hun professionele ontwikkeling kwam naar voren dat, ook al is het nog geen officiële professionaliseringsactiviteit op beide mytylscholen, netwerken met andere collega's als een van de belangrijkste professionaliseringsactiviteiten wordt gezien. Hierbij benoemden de participanten vooral het waardevolle contact met collega's als een belangrijke reden: *“Ik spar wel heel veel met collega's, gewoon ook, omdat je toch wel met complexe kinderen werkt en vaak in complexe situaties terecht komt en je collega's ook goed weten wat je dan kan doen.”* De professionaliseringsactiviteiten: het lezen van boeken en artikelen en het volgen van een cursus en/of opleiding worden daarna als meest voorkomende professionaliseringsactiviteiten genoemd: *“Ik vind het belangrijk om veel te lezen, voor het zoeken van bijpassende theorieën; de praktische dingen daar loop je in de loop van de tijd vanzelf tegenaan, maar de theorie moet je zelf zoeken en dat doe je dan zoals je het hebt geleerd.”* Deelname aan studiedagen, het brengen van een klassenbezoek aan elkaar, het zoeken van informatie op internet en het combineren van de professionaliseringsactiviteiten lezen en netwerken met andere collega's worden door de participanten het minst vaak genoemd als belangrijke professionaliseringsactiviteit.

Bijdrage netwerklere

De vraag of de participanten verwachten dat netwerklere als officiële professionaliseringsactiviteit zal bijdragen aan hun professionele ontwikkeling wordt door alle participanten positief beantwoord. Als voornaamste reden hiervoor wordt genoemd dat de leerkrachten verwachten dat ze het meest kunnen leren van collega's van de werkvloer, voornamelijk vanwege de

praktijkervaringen die ze met elkaar kunnen delen: *“Je bent dan niet alleen afhankelijk van je eigen ervaringen, maar kunt heel veel ervaringen delen, waardoor je in staat bent om je eigen blik te verbreden.”* De participanten verwachten dat wanneer zij meer gebruik zullen maken van netwerklere dit niet alleen een positief effect heeft op hun eigen ontwikkeling, maar ook op de leerprocessen van de leerlingen en de ontwikkelingen van de school: *“Je haalt informatie elders, doet weer nieuwe kennis op, dat is alleen maar positief voor jouw eigen ontwikkeling. Het zorgt dat je kunt blijven groeien en dat komt ook de leerlingen ten goede.”* Een meerderheid van de participanten geeft wel aan het belangrijk te vinden dat wanneer netwerklere gaat plaatsvinden er een helder beeld is waar men het tijdens netwerkbijeenkomsten over gaat hebben: *“Ik denk wel dat je een startpunt moet hebben, dat dat wel heel belangrijk is om werkelijk van elkaar te leren en niet zomaar alleen maar over je klas te praten.”* Een enkeling heeft aangegeven dit niet zo zeer noodzakelijk te vinden. Wanneer mensen met elkaar in contact komen, komt het samen leren vanzelf: *“Hoe meer informatie je kan krijgen, hoe beter.”* Ten slotte geven de participanten aan het voornamelijk van belang te vinden dat bij netwerklere als professionaliseringsactiviteit wordt geluisterd naar de wensen en belangen van de leerkrachten zelf, dat zij mogen bepalen hoe en waarover tijdens de netwerkbijeenkomsten wordt gesproken: *“Ik denk dat het goed is om netwerklere als professionaliseringsactiviteit van onderaf in te gaan voeren, want dat roept volgens mij minder weerstand op.”*

Randvoorwaarden

Aan de hand van de kaartjes die tijdens de interviews aan de participanten zijn overhandigd, is geanalyseerd hoe de randvoorwaarden voor netwerklere voor de leerkrachten een rol spelen (zie Tabel B in Bijlage 6). Gezocht is naar een verband tussen de keuze die de leerkrachten hebben gemaakt voor netwerklere in het mytylonderwijs en de randvoorwaarden die zij hierbij het meest belangrijk vinden. Als belangrijkste randvoorwaarden komen vertrouwen en praktijkgerichtheid naar voren bij de participanten die hebben gekozen voor netwerklere tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool, binnen de eigen leerstroming met andere mytylscholen en tussen de leerstromingen met andere mytylscholen. De participanten die hebben gekozen voor netwerklere binnen de eigen leerstroming op de eigen mytylschool gaven aan vertrouwen en sociale cohesie als belangrijkste randvoorwaarden te erkennen. Kijkend naar de gemiddelde scores van alle participanten worden

vertrouwen en praktijkgerichtheid als belangrijkste randvoorwaarden gekenmerkt, gevolgd door sociale cohesie, het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit. De participanten geven als voornaamste reden dat vertrouwen als een van de belangrijkste randvoorwaarden wordt genoemd, dat vertrouwen volgens hen de basis vormt voor het samenwerken en leren met collega's. De participanten geven aan dat wanneer er geen vertrouwen en veiligheid is, zij ook niet tot interactie met collega's zullen komen: *“Vertrouwen is de basis van alles, denk ik. Als je iemand niet vertrouwt, dan kun je het woord samenwerking gewoon schrappen.”* De reden dat praktijkgerichtheid als tweede belangrijke randvoorwaarde wordt genoemd, is dat de participanten zich kenmerken als praktisch ingestelde personen en hierdoor graag willen dat het netwerkleren met collega's praktijk gerelateerd is, zodat de uitkomsten van de netwerkbijeenkomsten handvatten aanreiken voor de eigen praktijk: *“Ik denk dat je tijdens netwerkleren al snel op zoek gaat naar wat verbindt ons en ik denk dat voor mensen in het onderwijs, die praktijkgerichtheid ons verbindt, dat je van daaruit verder kunt gaan.”* Sociale cohesie wordt als derde als belangrijke randvoorwaarde genoemd, omdat de participanten verwachten dat de sociale cohesie van belang is om gezamenlijk iets te bereiken. Het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit worden als laatste genoemd, omdat de meerderheid van de participanten van mening is dat het wel van belang is om een gezamenlijke visie te ondersteunen en deze vanuit verschillende invalshoeken te bekijken, maar dat eerste de overige randvoorwaarden aanwezig moeten zijn om dit laatste binnen een leernetwerk te kunnen bereiken. Naast de opgestelde randvoorwaarden uit de theorie hebben de participanten tevens eigen randvoorwaarden aangedragen die volgens hen van belang zijn om netwerkleren te laten slagen. Het hebben van een goede voorbereiding en/of sturing en het creëren van voldoende tijd kwamen hierbij regelmatig naar voren: *“Tijd, ja, daar kom ik iedere keer op terug. Tijd is zo'n wezenlijk onderdeel van de dingen waarvan ik vind die in het onderwijs belangrijk zijn: de tijd voor dingen nemen.”*

Naast bovenstaande is ter toevoeging op de resultaten tevens gezocht naar een verband tussen de leerstromingen waarin de participanten werken en de randvoorwaarden die zij het meest belangrijk vinden om te werken in een leernetwerk (zie Tabel C in Bijlage 6). Opvallend is dat deze scores bijna niet verschillen van de scores van bovenstaand verband. De leerkrachten die werkzaam zijn in de EMB-stroom en ZML-stroom geven vertrouwen als eerste belangrijke randvoorwaarde en

praktijkgerichtheid als tweede belangrijke randvoorwaarde aan. De leerkrachten die werkzaam zijn in de NML-stroom geven tevens vertrouwen als eerste belangrijke randvoorwaarde aan, maar hierbij scoren praktijkgerichtheid en sociale cohesie gelijk als tweede belangrijke randvoorwaarde. Kijkend naar de gemiddelde scores van alle participanten worden wederom vertrouwen en praktijkgerichtheid als belangrijkste randvoorwaarden genoemd. Gevolgd door sociale cohesie, het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit.

Discussie

Naar aanleiding van de uitgevoerde analyses op de interviewbevindingen kan onderstaand antwoord worden gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Vervolgens worden de onderzoeksresultaten bediscussieerd, limitaties van dit onderzoek besproken en implicaties voor de praktijk aangedragen.

Conclusie

Deelvraag 1: *Welke verwachtingen hebben leerkrachten in het mytylonderwijs over de bijdrage van netwerklere, binnen de eigen leerstroming op de eigen mytylschool, tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool, binnen de eigen leerstroming tussen mytylscholen en tussen de leerstromingen tussen mytylscholen, aan hun eigen professionele ontwikkeling?* Uit de resultaten is gebleken dat de meeste leerkrachten voorkeur dragen voor netwerklere binnen de eigen leerstroming met andere mytylscholen. Dit heeft als voornaamste reden dat de leerkrachten voornamelijk op zoek zijn naar kennis en ideeën van collega's die werken met dezelfde doelgroep en deze expertise met een zo groot mogelijk veld willen uitwisselen. Ongeacht de voorkeuren die de leerkrachten hebben uitgesproken, verwachten alle leerkrachten dat netwerklere een positieve bijdrage zal leveren aan hun eigen professionele ontwikkeling. De verwachting die bij deze deelvraag is uitgesproken, kan naar aanleiding van deze conclusie deels worden bevestigd, omdat de leerkrachten het niet alleen het meest belangrijk vinden te netwerklere met collega's uit dezelfde doelgroep, maar ook met andere mytylscholen.

Deelvraag 2: *Hoe spelen de randvoorwaarden voor netwerklere: vertrouwen, sociale cohesie, praktijkgerichtheid, het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit, een rol bij de verwachtingen van de leerkrachten over de bijdrage van netwerklere aan hun eigen professionele*

ontwikkeling? Uit de resultaten is gebleken dat vertrouwen en praktijkgerichtheid door de leerkrachten als meest belangrijke randvoorwaarden worden genoemd. De meerderheid van de leerkrachten is van mening dat vertrouwen kan worden gekenmerkt als de basis voor het uitwisselen van expertise en dat praktijkgerichtheid ervoor zorgt dat het netwerklere met elkaar ook daadwerkelijk handvatten oplevert die de leerkrachten in hun eigen praktijk kunnen toepassen. Sociale cohesie, het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit worden daarna als belangrijke randvoorwaarden genoemd. Hiermee kan de verwachting die bij deze deelvraag is uitgesproken, deels worden bevestigd, omdat het belang van sociale cohesie wel als derde belangrijke randvoorwaarde wordt genoemd, maar minder overtuigend dan het belang van de aanwezigheid van vertrouwen en praktijkgerichtheid.

Naar aanleiding van de antwoorden op de deelvragen kan het antwoord op de onderzoeksvraag: *“In hoeverre zijn de randvoorwaarden voor netwerklere van invloed op de verwachting van leerkrachten in het mytylonderwijs dat netwerklere binnen of tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool en binnen of tussen de leerstromingen met andere mytylscholen een bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling?”* als volgt worden geformuleerd: De randvoorwaarden vertrouwen en praktijkgerichtheid zijn het meest van invloed op de verwachting van leerkrachten in het mytylonderwijs dat netwerklere tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool en binnen of tussen de leerstromingen met andere mytylscholen een bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling. Voor de leerkrachten die voorkeur dragen voor netwerklere binnen de eigen leerstrooming op de eigen mytylschool geldt dat vertrouwen en sociale cohesie het meest van invloed zijn. Geconcludeerd kan worden dat ongeacht de voorkeur die de leerkrachten hebben uitgesproken over de mogelijkheden voor netwerklere in het mytylonderwijs de randvoorwaarde vertrouwen het meest van invloed is op de verwachting dat netwerklere een positieve bijdrage levert aan hun professionele ontwikkeling.

Opgemerkt moet worden dat het opvallend is dat vertrouwen als meest belangrijke randvoorwaarde wordt aangekaart, terwijl de leerkrachten het meest voorkeur dragen voor netwerklere binnen de eigen leerstrooming met andere mytylscholen. Vanzelfsprekend is namelijk dat vertrouwen eerder aanwezig zal zijn bij netwerklere op de eigen mytylschool. De leerkrachten hebben echter aangegeven dat ze verwachten dat bij uitwisseling met andere mytylscholen de meeste

expertise kan worden gedeeld en dat het daarbij van belang is dat eerst vertrouwen wordt gewonnen, voordat de andere randvoorwaarden een rol kunnen spelen. Daarnaast verwachten de leerkrachten dat een band van vertrouwen snel kan worden opgebouwd, omdat de leerkrachten met dezelfde doelgroep werken.

De conclusie van dit onderzoek komt overeen met gegevens uit het onderzoek van Reagans en McEvily (2003), die aangeven dat vertrouwen een grote rol speelt bij kennisoverdracht tussen collega's, omdat een sterke band tussen individuen kan helpen om deze kennisoverdracht te vergemakkelijken. Daarnaast geven Van Kempen en De Jong (2010) aan dat wanneer onderling vertrouwen aanwezig is, het aanknopingspunt biedt om te werken aan geloof in eigen kunnen. De Bruin (2008) en Inkpen en Tsang (2005) sluiten hierop aan met het gegeven dat vertrouwen staat gekenmerkt als stimulerende factor voor het uitwisselen van kennis en ervaringen uit de praktijk. Dit sluit aan bij de bevinding dat door een meerderheid van de participanten naast vertrouwen tevens praktijkgerichtheid als beïnvloedbare randvoorwaarde wordt gezien. Dit resultaat komt overeen met gegevens uit onderzoeken van Korenhof et al. (2010) en Wenger (1998), die beschrijven dat praktijkgerichtheid ervoor zorgt dat datgene wat in het leernetwerk wordt geleerd, een oplossingsgerichte activiteit omvat en relevante handvatten oplevert voor de dagelijkse praktijk. Het gegeven dat de leerkrachten die voorkeur geven aan netwerklere binnen de eigen leerstroming binnen de eigen mytyschool naast vertrouwen, sociale cohesie als beïnvloedbare randvoorwaarde erkennen, kan te maken hebben met het feit dat deze leerkrachten liever eerst willen netwerken met collega's die werken met dezelfde doelgroep, op de eigen school, waar al enige verbondenheid en solidariteit aanwezig is (Wenger, 1998). Het resultaat dat door alle leerkrachten wordt verwacht dat het creëren van een overkoepelende identiteit en diversiteit minder van invloed zijn op de bijdrage van netwerklere aan hun professionele ontwikkeling kan te maken hebben met het resultaat dat de leerkrachten verwachten dat eerst de randvoorwaarde vertrouwen aanwezig moet zijn om überhaupt een overkoepelende sociale identiteit te kunnen creëren (Rupert, 2012). Voor de randvoorwaarde diversiteit geldt hetzelfde. De leerkrachten zijn van mening dat ze elkaar eerst moeten kunnen vertrouwen, voordat ze gebruik kunnen maken van de diversiteit aan verbindingen binnen een leernetwerk (Granovetter, 1973; Korenhof et al., 2010; Moolenaar, 2010).

Het resultaat dat de leerkrachten in het mytylonderwijs verwachten dat netwerklereen positieve bijdrage zal leveren aan hun professionele ontwikkeling wordt beaamd in het artikel van Diepstraten en Evers (2012). Zij geven aan dat netwerklereen vanwege zijn ‘praktijknabije’ professionalisering door leerkrachten meer wordt gewaardeerd dan formele professionaliseringsactiviteiten. Dat sommige leerkrachten nog twijfelen aan de realiseerbaarheid van netwerklereen als professionaliseringsactiviteit wordt beaamd door Onstenk (1997), die aangeeft dat de kwaliteit als ook de mate waarin informeel kan worden geleerd in sterke mate afhangt van het leeraanbod op de werkplek: een combinatie van variatie in werkzaamheden, gunstige organisatorische condities voor leren en de bereidheid en mogelijkheden die de professional waarneemt om al doende te leren.

Limitaties

Naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek worden onderstaand enkele beperkingen genoemd, waaruit tevens suggesties voor vervolgonderzoek voortvloeien. Aangezien op het laatste moment een in eerste instantie deelnemende school voor dit onderzoek had afgezegd, heeft het onderzoek uiteindelijk plaatsgevonden op twee mytylscholen die qua grootte erg van elkaar verschillen. Hierdoor hebben uiteindelijk minder participanten kunnen meedoen aan het onderzoek. Een totale respons van 28 participanten van twee mytylscholen is vergeleken met de 32 mytylscholen die in Nederland staan, vrij klein. Hierdoor is het moeilijk om de resultaten van dit onderzoek te generaliseren. Voor vervolgonderzoek wordt daardoor aangeraden meer mytylscholen en participanten te benaderen. Gezien het feit dat de 32 mytylscholen in Nederland ieder in een eigen regio staan, wordt voor vervolgonderzoek tevens aangedragen ook de verschillen in de regio’s met elkaar te vergelijken. Op deze wijze kan vervolgonderzoek gegevens achterhalen die eventueel van invloed kunnen zijn op het formeren van leernetwerken binnen of tussen de regio’s.

Kijkend naar de verschillende disciplines die werkzaam zijn in het mytylonderwijs, zoals klassenassistenten, therapeuten en orthopedagogen, wordt zichtbaar dat ook zij een belangrijke rol vervullen om het mytylonderwijs goed vorm te kunnen geven. Wanneer blijkt dat netwerklereen tussen de leerkrachten in het mytylonderwijs een succes is, wordt voor vervolgonderzoek aangedragen ook de verscheidenheid aan disciplines mee te nemen. Dit, omdat tijdens de interviews door verschillende

participanten werd aangehaald dat ook het samenwerken met andere disciplines zeer waardevol kan zijn, omdat alle partijen kennis en expertise hebben over het werken in het mytylonderwijs. Daarnaast kan hierdoor bij vervolgonderzoek tevens meer aandacht worden besteed aan het fenomeen: de sterkte van zwakke relaties (Moolenaar, 2011).

Daarnaast is als beperking voor dit onderzoek te noemen dat, doordat gebruik is gemaakt van een vragenlijst en aanvullende extra vraag, alleen participanten met een positieve houding ten aanzien van netwerklere hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Voor vervolgonderzoek is het interessant tevens participanten mee te nemen met een negatieve houding ten aanzien van netwerklere, zodat kan worden onderzocht welke argumenten deze participanten aandragen waarom netwerklere volgens hen geen efficiënte professionaliseringsactiviteit is.

Implicaties voor de praktijk

Voor zover bekend, is onderzoek naar netwerklere in het mytylonderwijs in het verleden uitgebleven. Hierdoor wordt verwacht dat het mytylonderwijs de bevindingen uit dit onderzoek waardevol vindt om praktische handvatten aan te koppelen voor de praktijk. Medewerkers uit het mytylonderwijs krijgen aan de hand van dit onderzoek inzicht in de wensen en belangen van leerkrachten uit het mytylonderwijs naar de manier hoe zij denken en vinden dat netwerklere een positieve bijdrage kan leveren aan hun professionele ontwikkeling. Door in dit onderzoek aandacht te hebben besteed aan de invloed van de randvoorwaarden voor netwerklere op deze verwachting kan het mytylonderwijs alvorens netwerklere in te voeren rekening houden met de randvoorwaarden die volgens de leerkrachten aanwezig moeten zijn om netwerklere te laten slagen. Ofwel, preventief handelen om een innovatie voor het mytylonderwijs te laten slagen.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.002
- Baarda, B., & Hulst, M. van der (2012). *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noofdhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.

Bood, R., Coenders, M., & Luin, A. van (2010). *Netwerkleren, omgaan met gemene problemen*.

Gouda: Habiforum.

Bruin, H. C. de (2008). *De succesfactoren van een kennisnetwerk*. (Unpublished masterscriptie, Vrije Universiteit Amsterdam, Nederland).

Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Diepstraten, I., & Evers, A. (red). (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren. Rapport 40*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Diepstraten, I., Evers, A., Kessels, J., Prinsen, F., Ketelaar, E., Aben, A., et al. (2013). Programma 4: Leraren en hun professionele ruimte. In I. Diepstraten, & R. Martens (Eds.), *Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. (pp. 125-138). Heerlen: Look – Open Universiteit.

Diepstraten, I., Laats, M. de, & Wassink, H. (2010). Netwerken werkt?! In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen (Eds.), *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010* (pp. 113-122). Gevonden op http://www.ou.nl/documents/14300/38441/Jaarboek_RdMC_web.pdf

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336. doi:10.1016/0959-4752(95)00021-6

Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., & McConnel, D. (2004). *Advances in research on networked learning*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380. doi:10.1086/225469

Harasim, L., Hiltz, R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Haythornthwaite, C., & Laat, M. de (2012). Social network informed design for learning with educational technology. In A. Olofson & O. Lindberg (Eds.). *Informed design of educational technologies in higher education: Enhanced learning and teaching*. (pp. 352-374). Hershey: IGI-Global.
- Heijmans, J., & Creemers, M. (2013). *Van Eiland naar Wijland: collegiaal leren in de praktijk*. Helmond: Uitgeverij OMJS.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040. doi:10.1016/j.tate.2009.10.046
- Inkpen, A. C., & Tsang, E. W. K. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *The Academy of Management Review*, 30(1), 146-165. doi:10.5465/AMR.2005.15281445
- Jong, J. P. J. de, & Hartog, D. N. den (2005). Determinanten van innovatief gedrag: Een onderzoek onder kenniswerkers in het MKB. *Gedrag & Organisatie: Tijdschrift voor sociale, arbeids- en organisatiepsychologie*, 18, 235-259.
- Kempen, J. van, & Jong, T. de (2012). Zonder sociaal kapitaal geen excellentie. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 10-14.
- Kennisgroep speciaal*. (2014). Gevonden op 15 januari 2015, op www.kennisgroepspeciaal.nl
- Korenhof, M., Coors, P., Meijs, C., Amersfoort, D. van, Moolenaar, N. (2011). *Netwerkleren in het primair onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit.
- Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & Laat, M. de (2010). Netwerkleren in het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 4, 17-25.
- Laat, M. de, & Diepstraten, I. (2013). Programma 2: Netwerkleren in de sociale ruimte. In Diepstraten, I., & Martens, R. (Eds.), *Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. (pp. 79-94). Heerlen: Look – Open Universiteit.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levin, D. Z., & Cross, R. (2004). The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*, 50, 1477-1490.
doi:10.1287/mnsc.1030.0136
- Lieberman, A., & Wood, D. R. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 3, 315-337. doi:10.1023/A:1021286014650
- Lieberman, A., & Wood, D. R. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. New York: Teachers College Press.
- Lucas, L. M. (2005). The impact of trust and reputation on the transfer of best practices. *Journal of Knowledge Management*, 9(4), 87-101. doi:10.1108/13673270510610350
- Meijs, C., Prinsen, F. P., & Laat, M. de (n.d.) *Teachers' preferences and attitudes towards social learning for professional development*. Manuscript in voorbereiding. Ontvangen op 14 januari 2015.
- Meijs, C., Wassink, H., & Laat, M. de (2012). Zicht op informele kennis: Sociaal leerkapitaal van de organisatie in kaart gebracht. *Opleiding en Ontwikkeling*, 5, 44-49.
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* (Docteraal thesis, Universiteit van Amsterdam, Nederland).
- Moolenaar, N. M. (2011). Het verborgen kapitaal. De kracht van sociale netwerken in Nederlandse basisscholen. *Personeel en Organisatie*, 27, 105-124.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2010). Social networks, trust, and innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch Schools. In A. Daly (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mytylschool Ariane de Ranitz SO. (2014). *Schoolgids 2014-2014*. Utrecht: Stichting De Kleine Prins.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Dissertatie. Delft: Eburon.
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: the effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240-267.
doi:10.2307/3556658

- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A. et al. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, 15(4), 1-10.
- Rupert, J. (2012). De spanning van het verschil: Diversiteit productief maken. In: J. van Muijen, J. Rupert, & H. Tours (Eds.). *Spanningen in en rondom organisaties* (pp. 147-165). Deventer: Kluwer.
- Vandyck, I., Vrieling, E., & Laat, M. de (2013). Studie bij programma 2: Dimensies van sociaal leren. In Diepstraten, I., & Martens, R. (Eds.), *Onderwijsonderzoek via het leren van leraren*. (pp. 95-102). Heerlen: Look – Open Universiteit.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vegt, G. S. van der, & Bunderson, J. S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal*, 48, 532-547. doi:10.5465/AMJ.2005.17407918
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7, 225–246. doi:10.1177/135050840072002
- Wierdsma & Swieringa (2011). *Leren in een lerende organisatie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bijlage 1: De Netwerkleerquiz

Beste leerkrachten,

In verband met een onderzoek naar netwerklere in het mytylonderwijs wil ik u vragen om onderstaande vragenlijst in te vullen. Dit kunt u doen door per stelling het hokje aan te kruisen dat het meest op u van toepassing is. U mag per stelling slechts één hokje aankruisen. In totaal dient u 15 hokjes te hebben aangekruist (vergeet de achterzijde niet). Na het invullen van deze vragenlijst ontvang ik de lijst graag in zijn geheel weer terug.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

		Helemaal niet mee eens	Een beetje niet mee eens	Neutraal	Een beetje mee eens	Helemaal mee eens
1.	Ik werk graag met anderen samen om daarmee mijn kennis te vergroten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ik wil graag precies weten hoe ik ga leren tijdens het professionaliseren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ik wil graag zelf bepalen over welke onderwerpen ik me professionaliseer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ik vind het fijn om met anderen mijn kennis te delen en anderen iets uit te leggen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ik geloof dat je veel meer leert van collega's en vanuit de praktijk, dan van reguliere professionaliseringsvormen als een cursus of boeken lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ik heb liever traditionele werkvormen, dan activerende werkvormen in een professionaliseringstraject.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ik maak deel uit van één of meer leernetwerken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Vormen van professionaliseren, waarbij informatie delen via de computer een grote rol speelt, vind ik maar niets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ik wil, voordat ik met professionaliseren begin, precies weten wat de uitkomsten en opbrengsten zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Ik leer het liefst van collega's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	-----------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11.	Als ik met een probleem zit dan vraag ik anderen of zij daar iets over weten en me kunnen adviseren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

12.	Geef mij maar een cursus van een dag, in plaats van bijeenkomsten met collega's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13.	Ik werk het liefste alleen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	-----------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14.	Ik neem liever deel aan een verplichte professionaliseringsactiviteit dan aan een niet-verplichte activiteit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15.	Ik ben gemotiveerd om nieuwe manieren van professionaliseren uit te proberen, ook al weet ik niet direct wat het me oplevert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Bijlage 2: Scorelijst Netwerkleerquiz***Antwoordsleutel:*****Vragen 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11 en 15:**

Helemaal niet mee eens	=	1
Een beetje niet mee eens	=	2
Neutraal	=	3
Een beetje mee eens	=	4
Helemaal mee eens	=	5

Vragen 2, 6, 8, 9, 12, 13 en 14:

Helemaal niet mee eens	=	5
Een beetje niet mee eens	=	4
Neutraal	=	3
Een beetje mee eens	=	2
Helemaal mee eens	=	1

Scorecategorieën:

15 t/m 45 punten	=	Sociaal leren is niet echt iets voor mij	→ negatieve houding
46 t/m 60 punten	=	Sociaal leren vind ik wel aardig	→ positieve houding
61 t/m 75 punten	=	Sociaal leren zit in mijn hart en nieren	→ positieve houding

Bijlage 3: Extra vraag

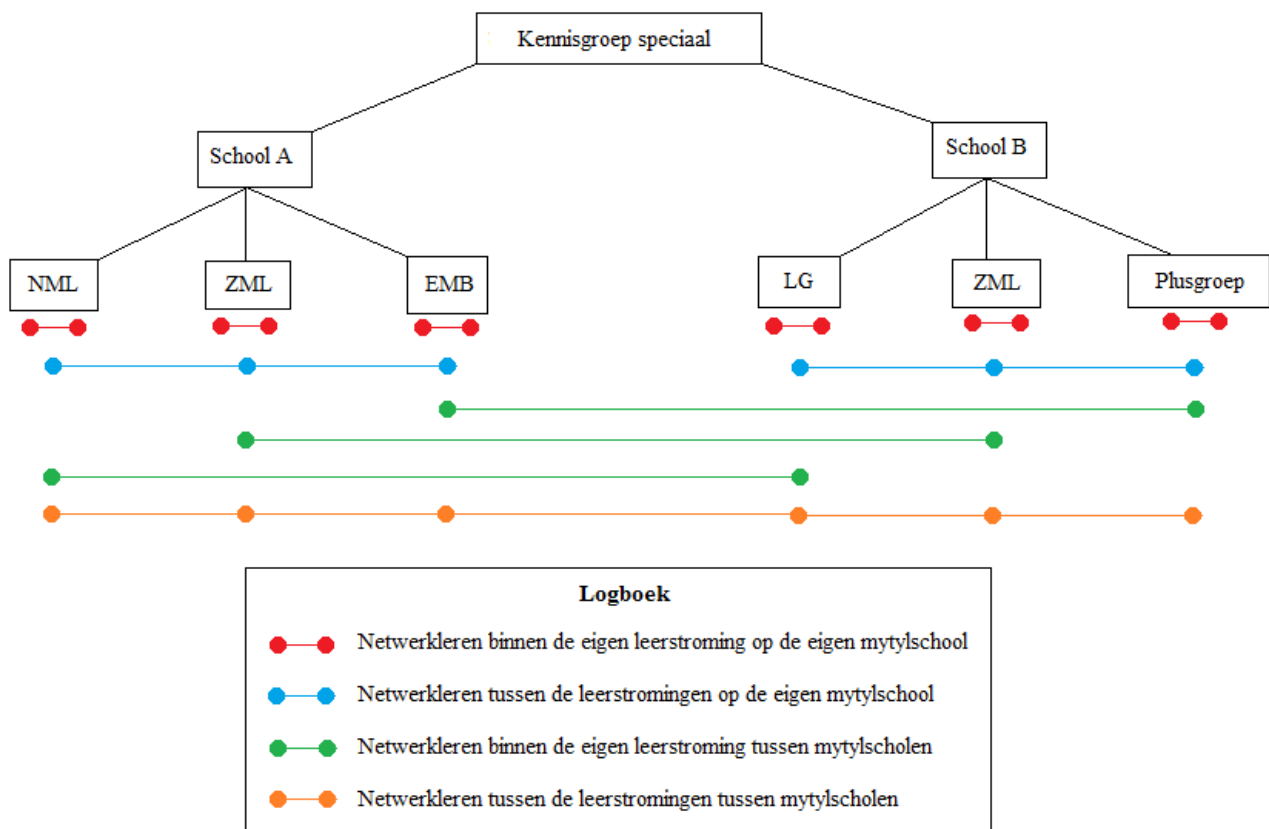
Beste leerkrachten,

Naar aanleiding van de antwoorden die u hebt gegeven op de reeds ingevulde vragenlijst over netwerklere bent u mogelijk één van de geschikte participanten voor deelname aan het interview. Hiervoor wil ik u vragen om nogmaals één korte vraag te beantwoorden. U kunt de vraag beantwoorden door een cirkel te zetten om het antwoord dat het meest op u van toepassing is. U mag slechts één antwoord omcirkelen. Het bijgevoegde schema geeft u een verdere toelichting op de vraag.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Wanneer netwerklere op onze school wordt geïmplementeerd, wil ik het liefst netwerken:

- A. Binnen mijn eigen leerstroming op mijn eigen mytylschool.
- B. Tussen de leerstromingen op mijn eigen mytylschool.
- C. Binnen mijn eigen leerstroming met andere mytylscholen.
- D. Tussen de leerstromingen met andere mytylscholen.



Bijlage 4: Interviewprotocol

Interviewprotocol

Gesprek met leerkrachten mytylonderwijs (max. 60 minuten)

Vooraf

- Interviews inplannen met contactpersonen school A en school B.
- Test geluidsopnameapparatuur.
- Extra geluidsopnameapparatuur mee.
- Opladers geluidsopnameapparatuur mee.
- Ingevulde vragenlijsten mee.
- Extra vraag en antwoorden participanten mee.
- Kaartjes met randvoorwaarden mee.

Inleiding

- Voorstellen/kennis maken.
- Nagaan of duidelijk is wat het doel is van het interview, waar nodig toelichten.
- Korte toelichting verloop interview: algemene informatie, open vragen naar aanleiding van antwoorden op vragenlijst en extra vraag, verdiepende open vragen over de randvoorwaarden inclusief kaartjes, open vragen netwerkleren en professionele ontwikkeling, afsluiting en evaluatie.
- Tijdsduur interview.
- Opname interview: geen probleem?
- Alle informatie wordt vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt.
- Vragen?

Open vragen

Algemene informatie

- Kunt u kort iets over uzelf vertellen? Leeftijd, jaren ervaring, (master)opleiding(en)?
- Hoelang werkt u al in het mytylonderwijs?
- In hoeverre verschilt het mytylonderwijs in uw ogen van andere soorten basisonderwijs of vertoont het mytylonderwijs overeenkomstige kenmerken met andere soorten basisonderwijs?
- Vindt u dat het mytylonderwijs verschilt van het reguliere basisonderwijs, omdat het mytylonderwijs onderscheid maakt in drie verschillende leerstromingen?
- Hoe ziet u uw eigen professionele ontwikkeling? Wat doet u om deze ontwikkeling ‘*up to date*’ te houden?

Netwerklere

- Tijdens de presentatie die u heeft bijgewoond, heb ik het een en ander kort toegelicht over netwerklere. Kunt u mij vertellen wat in uw ogen netwerklere betekent en inhoudt?
- In hoeverre vindt u dat op uw school reeds gebruik wordt gemaakt van netwerklere?
- Maakt u ‘al’ deel uit van een leernetwerk? Zo ja, kunt u daar iets meer over vertellen? Zo nee, staat u hier wel voor open?
- U heeft op de reeds ingevulde vragenlijst een score van ... Dit betekent dat u netwerklere niet echt iets vindt/wel aardig vindt/geweldig vindt. In hoeverre herkent u zich in deze score en conclusie?

Kort de verkregen informatie van de participant samenvatten.

Verantwoording keuze netwerklere

- Naar aanleiding van deze score op de ingevulde vragenlijst heb ik u een extra vraag gemaald. U heeft hier het volgende op geantwoord: Ik wil het liefst netwerklere binnen de eigen leerstroming op de eigen school/tussen de leerstromingen op de eigen school/binnen de eigen leerstroming, maar wel met andere mytylscholen/tussen de leerstromingen en met andere mytylscholen (*laat schema bij extra vraag zien*). Kunt u deze keuze toelichten?
- Wat was de doorslag om voor dit antwoord te kiezen?
- Kunt u toelichten waarom u minder belang hecht aan de overige keuzemogelijkheden?
- Mocht het niet nodig zijn geweest om één keuze te maken, had u dan meerdere antwoorden gekozen? Zo ja, welke antwoorden en waarom?

Kort de verkregen informatie van de participant samenvatten.

Professionele ontwikkeling

- In hoeverre verwacht u dat netwerklere als professionaliseringsactiviteit een bijdrage zal leveren aan uw professionele ontwikkeling?
- Mocht het netwerklere als professionaliseringsactiviteit worden ingevoerd op de door u aangegeven meest ideale situatie, welke verwachtingen heeft u daar dan bij met betrekking tot uw professionele ontwikkeling?
- Mocht netwerklere als professionaliseringsactiviteit toch op een andere manier worden ingevoerd op uw school, staat u hier dan toch voor open?
- In hoeverre verwacht u dat het netwerklere dan een bijdrage zal leveren aan uw professionele ontwikkeling? En op welke manier?

Kort de verkregen informatie van de participant samenvatten.

Randvoorwaarden

- Uit de literatuur is gebleken dat enkele randvoorwaarden van belang zijn voor het laten slagen van de implementatie van netwerklere in het onderwijs. Heeft u een idee wat hiermee wordt bedoeld? En kunt u eventueel enkele voorbeelden noemen?

Kaartjes pakken.

- Wanneer ik u deze kaartjes laat zien en vertel dat dit de vijf randvoorwaarden zijn die zijn opgesteld om de kwaliteit van het werken in een leernetwerk te waarborgen. Kunt u deze kaartjes dan voor uzelf in een volgorde leggen van meest belangrijk tot minst belangrijk? *Onderzoeker bespreekt hieraan voorafgaand de definities van de randvoorwaarden. Deze staan tevens op de achterkant van het kaartjes.*

Opletten: *Kaartjes in volgorde van participant op tafel laten liggen.
De volgorde van de participant noteren.*

- Kunt u de volgorde waarin u de kaartjes op tafel heeft gelegd, toelichten?
- Hoe spelen deze randvoorwaarden voor u een rol bij de eerdere verwachting die u heeft uitgesproken over netwerklere en uw professionele ontwikkeling? *Kort de verkregen informatie van de participant samenvatten.*

Afsluiting en evaluatie

- Allereerst bedanken voor de deelname aan het interview. Tot slot nog enkele vragen.
- Waren de interviewvragen duidelijk?
- Wat vond u ervan dat gebruik werd gemaakt van de kaartjes? En waren deze duidelijk?
- Heeft u kwijt gekund wat u kwijt wilde over dit onderwerp?
- Heeft u nog feedback voor mij?
- Na dit interview wordt een kladuitwerking gemaakt en naar u gemailld met de vraag deze na te lezen en te beoordelen of uw antwoorden goed zijn weergegeven. Pas daarna zal de uitwerking van het interview worden gebruikt voor het beschrijven van de resultaten en conclusie van dit onderzoek. Nogmaals vermelden dat de naam van de participant **niet** wordt genoemd.
- Bent u geïnteresseerd in de verdere uitwerking van dit onderzoek (resultaten en conclusie)? Zo ja, afspreken dat de definitieve versie van het onderzoek zal worden toegestuurd via de mail.

Bijlage 5: Codeboom met bijbehorende scores

Tabel A

Codeboom met Hoofd- en Subcodes, Omschrijvingen en Scores

Hoofd- en subcodes	Omschrijving	Score
Netwerklere[n] [NL]	De betekenis van netwerklere[n] voor de leerkracht	58
Sterke relaties [SR]	Voorbeelden van sterke relaties in een netwerk	27
Zwakke relaties [ZR]	Voorbeelden van zwakke relaties in een netwerk	10
Grensoverschrijdend netwerken [GN]	Voorbeelden van grensoverschrijdend netwerken	18
Score vragenlijst [ScV]	Beschrijving van de score op de vragenlijst	14
Verantwoording keuze netwerklere[n] [Vkn]	Verantwoording keuze van participant	26
Binnen de eigen leerstroming op de eigen mytylschool [BES A]	Keuze leerkracht netwerklere[n]	2
Tussen de leerstromingen op de eigen mytylschool [TES B]	Keuze leerkracht netwerklere[n]	4
Binnen de eigen leerstroming tussen mytylscholen [BTS C]	Keuze leerkracht netwerklere[n]	9
Tussen de leerstromingen tussen mytylscholen [TTS D]	Keuze leerkracht netwerklere[n]	2
Realiseerbaarheid [R]	Realiseerbaarheid van netwerklere[n] op mytylschool	9
Start bij de basis [SB]	Belang starten van netwerklere[n] op de eigen school	10
Open staan [OS]	Belang open staan voor netwerklere[n]	7
Praktische overweging [PRKO]	Keuze uit praktische overweging	6
Professionele ontwikkeling [PO]	Beschrijving professionele ontwikkeling	15
Lezen: boeken/artikelen [LZ]	Professionaliseringsactiviteit lezen	9
Cursus volgen/opleiding [CV/O]	Professionaliseringsactiviteit cursus/opleiding	9
Deelname studiedagen [DS]	Professionaliseringsactiviteit deelname studiedagen	2
Netwerken [N]	Professionaliseringsactiviteit netwerken	21
Klassenbezoek [KB]	Professionaliseringsactiviteit klassenbezoek	3
Internet [IN]	Professionaliseringsactiviteit informatie internet	2
Combinatie netwerklere[n] en lezen [CNLLZ]	Professionaliseringsactiviteiten combineren	3
Persoonlijke expertise [PE]	Persoonlijke expertise leerkracht	21
Bijdrage netwerklere[n] [BN]	Bijdrage netwerklere[n] voor leerkracht	43
Randvoorwaarden [RV]	Beschrijving randvoorwaarden netwerklere[n]	39
Diversiteit [D]	Belang van diversiteit	7
Het creëren van een overkoepelende identiteit [OI]	Belang van een overkoepelende identiteit	7
Praktijkgerichtheid [P]	Belang van praktijkgerichtheid	17
Vertrouwen [V]	Belang van vertrouwen	22

Sociale cohesie [SC]	Belang van sociale cohesie	7
Veilige omgeving [VO]	Belang van een veilige omgeving	4
Gemeenschappelijke visie [GVS]	Belang van een gemeenschappelijke visie	3
Tijd [T]	Belang van tijd	9
Ruimte [R]	Belang van ruimte	2
Goede voorbereiding/sturing [GVB/S]	Belang van een goede voorbereiding/sturing	11
Flexibiliteit [FLX]	Belang van flexibiliteit	2
Enthousiasme [ENTH]	Belang van enthousiasme	3
Persoonlijk contact [PC]	Belang van persoonlijk contact	3
Draagvlak creëren [DC]	Belang van een draagvlak creëren	2
Juiste middelen [JM]	Belang van de juiste middelen	1
Eerlijkheid [EER]	Belang van eerlijkheid	1
Verschil mytylonderwijs/regulier onderwijs [MvsR]	Het verschil in onderwijs	44
Normaal moeilijk lerenden leerstroming [NML]	Werkzaam bij de normaal moeilijk lerenden	4
Zeer moeilijk lerenden leerstroming [ZML]	Werkzaam bij de zeer moeilijk lerenden	4
Ernstig meervoudig beperkten leerstroming [EMB]	Werkzaam bij de ernstig meervoudig beperkten	7
Schoolorganisatie [SO]	Beschrijving van de schoolorganisatie	19
Top down [TD]	Ervaring leerkracht over schoolorganisatie	5
Bottom up [BU]	Ervaring leerkracht over schoolorganisatie	2

Bijlage 6: Analyses kaartjes randvoorwaarden netwerkleren

Tabel B

Gemiddeld Aantal Punten per Gemaakte Keuze door Participanten voor de Randvoorwaarden voor Netwerkleren

	Vertrouwen	Sociale Cohesie	Praktijkgerichtheid	Het creëren van een overkoepelende identiteit	Diversiteit
Binnen de eigen leerstrooming op de eigen mytylschool	5,0	4,0	2,0	2,0	2,0
Tussen de leerstroomingen op de eigen mytylschool	5,0	2,0	3,5	2,5	2,0
Binnen de eigen leerstrooming met andere mytylscholen	4,2	2,2	3,5	2,5	2,7
Tussen de leerstroomingen met andere mytylscholen	4,5	3,0	4,5	1,5	1,5
Totale score	18,7	11,2	13,5	8,5	8,2
Gemiddelde score	4,7	2,8	3,4	2,1	2,1

Tabel C

Gemiddeld Aantal Punten per Leerstrooming voor de Randvoorwaarden voor Netwerkleren

	Vertrouwen	Sociale Cohesie	Praktijkgerichtheid	Het creëren van een overkoepelende identiteit	Diversiteit
EMB	3,8	1,8	3,5	2,8	3,3
ZML	5,0	2,8	3,5	2,0	1,8
NML	4,8	3,3	3,3	2,0	1,8
Totale score	13,6	7,9	10,3	6,8	6,9
Gemiddelde score	4,5	2,6	3,4	2,3	2,3