



Universiteit Utrecht

# Karakteristieken van de interactie tussen basisschoolleerkrachten in professionele leergemeenschappen

Judith P.A. Keulers, 3755290

Begeleider: dr. Jeroen Janssen

Tweede beoordelaar: dr. Bert Slof

Masterthesis onderwijswetenschappen

Themagebied: Samenwerkend leren

Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht, Nederland

29 juli 2016

## Abstract

In dit kwantitatief observatieonderzoek staat de interactie ten tijde van de samenwerking van basisschoolleerkrachten tijdens bouwvergaderingen centraal. Het doel was om de interactie te karakteriseren en om na te gaan of enkele karakteristieken van de interactie samenhangen met verbeteringen in de lespraktijk. Leerkrachten werden, verspreid over drie bouwvergaderingen, geobserveerd op De Regenboog en Paardenbloem ( $N=14$ ) om de karakteristieken van de interactie te achterhalen. Naderhand vulden de leerkrachten een vragenlijst (vijf-punt Likertschaal) in om de verbeteringen in de lespraktijk te kunnen vaststellen. Uit de resultaten blijkt dat de interactie tijdens de bouwvergaderingen gemiddeld 32.4% inhoudelijk over het onderwijs gaat. Het merendeel van de interactie blijkt over administratieve zaken te gaan. Wanneer de leerkrachten inhoudelijk interacteren over het onderwijs halen zij voornamelijk het curriculum, de instructiemethode en strategieën als onderwerpen aan. Deze interactie over de inhoudelijke onderwerpen wordt slechts in 17.8% van de gevallen volgens de interactiestructuur van aanleiding, exploratie, integratie en oplossing vormgegeven. Dit zou een reden kunnen zijn waarom de leerkrachten na de bouwvergadering nauwelijks verbeteringen hebben doorgevoerd. Een van de discussiepunten betreft het enkel analyseren van formele interacties, terwijl informele interacties ook een belangrijke bron vormen om lesverbeteringen door te voeren (Rogers, 2014). Een vervolgonderzoek hiernaar is gewenst.

*Kernwoorden:* interactie, leerkrachten, samenwerking, inhoud, structuur, professionele leergemeenschap, inhoudelijke onderwerpen.

De huidige maatschappij kenmerkt zich door globalisering waarin snelle verbeteringen plaatsvinden (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Om op een continue en duurzame wijze met deze verbeteringen om te gaan, suggereert Dufour (2007) dat professionele leergemeenschappen van belang kunnen zijn. In dergelijke leergemeenschappen werken leerkrachten samen om onder andere betekenis te geven aan de nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij. Deze samenwerking kan vervolgens leiden tot verbeteringen in de lespraktijk van de leerkrachten (Little, 2002). De ontwikkeling van scholen tot dergelijke leergemeenschappen in Nederland blijkt relatief weinig te gebeuren (Verbiest, 2012). Een school mag zich pas een professionele leergemeenschap noemen wanneer vijf kenmerken worden gehanteerd (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Deze kenmerken worden verder uitgewerkt onder 'professionele leergemeenschap'.

Het kenmerk *samenwerking* van een professionele leergemeenschap wordt in dit onderzoek uitgelicht, omdat dit kenmerk door Dufour (2004a) wordt benadrukt. Volgens hem is een professionele leergemeenschap een uitbreiding van de samenwerking tussen leerkrachten. Over de positieve effecten van professionele leergemeenschappen en samenwerking op leerkrachten (betrokkenheid en effectiviteit) en leerlingen (motivatie en leerlingresultaten) zijn veel gegevens beschikbaar (e.g., Berry, Johnson, & Montgomery, 2005; Little, 2002; Philips, 2003; Strahan, 2003; Williams, 2010). Het blijkt echter lastig om informatie te achterhalen over één van de voorwaarden van samenwerken, namelijk interactie. De interactie tussen leerkrachten is nauwelijks onderzocht (Little, 2002), terwijl interacties een basis vormen voor samenwerking (Brook, Sawyer, & Rimm-Kaufman, 2007) en samenwerking belangrijk is voor onderwijsverbeteringen (Piercey, 2010).

Doordat dit onderzoek zich richt op het ontbreken aan kennis over de interacties tussen leerkrachten, dragen de resultaten ervan mogelijk bij aan de kennis over hoe interacties tussen leerkrachten tijdens bouwvergaderingen<sup>1</sup> verlopen. Daarnaast kunnen leerkrachten op basis van dit onderzoek zich meer bewust worden van de interacties die ze zelf initiëren. Wanneer leerkrachten bewuster interacteren, kan de interactie met behulp van gezamenlijke reflectie worden verbeterd (Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007). Door een meer effectieve interactie kunnen leerkrachten mogelijk de samenwerking optimaliseren en wellicht effectiever het onderwijs vooruit helpen.

### **Professionele leergemeenschap**

Om een professionele leergemeenschap te beschrijven, worden veel definities gebruikt. Stoll en collega's (2006) hebben in een review een algemene definitie geformuleerd; 'Een professionele leergemeenschap is een groep mensen die hun praktijkervaringen delen en kritisch ondervragen in een doorgaand, reflectief, samenwerkend, inclusief, leren-georiënteerd en professionele ontwikkeling ondersteunend functioneren' (Stoll et al., 2006, p. 223). Met een juiste organisatiestructuur in de basisschool kan het werken in een professionele leergemeenschap deel gaan uitmaken van het dagelijks leven van de leerkracht (Graham, 2007).

---

<sup>1</sup> Bijeenkomst van leerkrachten van de onder-, midden- of bovenbouw van de basisschool om over de inhoud van het onderwijs te vergaderen.

Vijf kenmerken zijn van cruciaal belang bij professionele leergemeenschappen (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005). Bij het eerste kenmerk ontwikkelen leerkrachten gedeelde waarden en normen. Het tweede kenmerk gaat in op een heldere en consistente focus op het leren van leerlingen. Reflectieve dialogen over curriculum, instructie en leerlingenontwikkeling, vormen het derde kenmerk. Het vierde kenmerk betreft het deprivatiseren van het lesgeven, wat bijvoorbeeld het observeren van andere leerkrachten tijdens het werk inhoudt. Het laatste kenmerk richt zich op de leerkrachtensamenwerking (Vescio et al., 2008).

Bij het aantonen van de effectiviteit van professionele leergemeenschappen wordt meestal maar op één element ingegaan, zoals motivatie, tevredenheid, collectieve verantwoordelijkheid of lespraktijk. Voor leerkrachten worden bijvoorbeeld positieve effecten genoteerd voor lespraktijk, kennis en zelfvertrouwen (Little, 2002; Stoll et al., 2003). Leerlingen behalen betere resultaten en de motivatie neemt toe, wanneer leerkrachten in een professionele leergemeenschap werken (e.g., Scribner et al., 2007; Vescio et al., 2008). Weinig onderzoek is echter verricht naar de specifieke interacties binnen deze leergemeenschappen. Terwijl juist die interacties een bron vormen voor de leerkracht om te kunnen leren en onderwijsverbeteringen te kunnen doorvoeren (Little, 2002). Zoals Scribner en collega's (2007) het beschrijven, ontbreekt het bewijs over hoe professionele leergemeenschappen daadwerkelijk werken. Daarom wordt in dit onderzoek de interactie tussen leerkrachten onderzocht bij het kenmerk *samenwerking* van professionele leergemeenschappen. De samenwerking ligt volgens Dufour (2007) immers ten grondslag aan professionele leergemeenschappen.

### **Samenwerking**

Samenwerking wordt gedefinieerd als de 'wederzijdse betrokkenheid van de deelnemers in een gecoördineerde moeite om een probleem samen op te lossen' (Lai, 2011, p. 4). In basisscholen werken alle leerkrachten samen aan de inhoud van het onderwijs en de uitvoering daarvan. Om samenwerking te laten plaatsvinden moeten teamleden beschikken over enkele vaardigheden om processen zoals coördinatie, communicatie, conflicten oplossen, problemen oplossen en besluiten nemen, effectief uit te voeren (Lai, 2011). Wanneer een leerkracht nog niet over alle benodigde vaardigheden beschikt, kunnen deze worden aangeleerd (Lai, 2011; Webb, 1991) door onder andere trainingen te volgen.

Naast samenwerkingsvaardigheden speelt de samenstelling van het team een belangrijke rol bij het verloop van de leerkrachtensamenwerking. Binnen diverse literatuuronderzoeken (e.g., Erb & Doda, 1989; Rottier, 2001) worden interdisciplinaire groepen aangehaald als de beste combinatie om samen te werken. Voordelen van dergelijke groepen uiten zich bijvoorbeeld in goede relaties onderling en overeenstemming in instructie en curriculum (Graham, 2007). Dufour (2004b) geeft daarentegen aan dat interdisciplinaire, heterogene groepen juist niet voldoende zijn om onderwijsverbeteringen te bewerkstelligen, omdat deze groepen zich niet kunnen concentreren op hetzelfde vakgebied en curriculum door de brede doelgroep van groep 1 tot en met groep 8. Dufour pleit daarom voor homogene groepen die leiden tot meer specifiek overleg over instructies. In deze groepen wordt de samenwerking vaker vertaald naar een verbetering in het curriculum (Dufour, 2004b; Graham, 2007). In de voor dit onderzoek onderzochte basisscholen geven de leerkrachten op alle vakgebieden les. Vergaderingen tussen leerkrachten worden vaak per bouw (onder-, midden-, of bovenbouw) georganiseerd. In deze

bouwvergaderingen is enigszins sprake van homogene groepen, doordat het curriculum waarover wordt vergaderd dicht bij elkaar ligt dan wanneer het hele schoolteam samen zou vergaderen.

De grootte van de groep heeft tevens invloed op de effectiviteit van de samenwerking (Graham, 2007). Voor goede samenwerking zijn twee deelnemers te weinig, omdat dan nauwelijks diverse perspectieven aan bod kunnen komen en een meerderheid bij een stemming niet kan worden behaald. Bij een te grote groep is het moeilijk om een overeenstemming te bereiken en tevens kunnen zich subgroepen vormen binnen de samenwerkgroep. Vandaar dat Graham (2007) stelt dat een groep uit drie tot vijf personen mag bestaan.

### **Interactie**

Over de interacties tussen leerkrachten die elkaar persoonlijk spreken, is weinig literatuur beschikbaar (Little, 2002). Dit is opvallend omdat interacties noodzakelijk zijn om te kunnen samenwerken (Brook et al., 2007). Fahy, Crawford en Ally (2001) definiëren interactie als 'de totaliteit van onderlinge verbondenheid en wederzijdse berichten' (p. 2). Binnen deze beschrijving zien de auteurs een onderscheid tussen *inhoud* (berichten) en *structuur* (verbondenheid). Dit onderscheid wordt in dit onderzoeksverslag aangehouden.

**Inhoud.** Interacties kunnen verschillen van berichtinhoud. Naast dat gesproken kan worden over een onderwerp gerelateerd aan het onderwijs, kunnen ook sociale, administratieve of technische zaken aan bod komen (Henri, 1992). Deze vier berichtinhouden worden bevestigd in het onderzoek van Ng en Murphy (2005) welke gebaseerd is op de interactie inhoud-analyse van Henri (1992). Ondanks dat beide onderzoeken gericht zijn op de interactie tussen leerkrachten en leerlingen in een digitaal samenwerkingsverband is deze indeling ook bruikbaar in dit onderzoek, omdat Henri aangeeft dat door de analyse van de interactie de gesprekken beter kunnen worden begrepen en het leren kan worden gestimuleerd. Deze facetten zijn ook van belang voor leerkrachten in een professionele leergemeenschap, omdat de leerkrachten de gesprekken moeten begrijpen om van elkaar te kunnen leren. Door het leren van elkaar verbeteren leerkrachten hun lespraktijk, waardoor leerlingen optimaal kunnen presteren (Stoll et al., 2006).

Wanneer leerkrachten inhoudelijk over het onderwijs interacteren kunnen diverse onderwerpen aan bod komen. Garet, Birman, Porter, Desimone en Herman (1999) hebben op basis van een door hen uitgevoerd literatuuronderzoek negen onderwerpen opgesteld waarop leerkrachten zich professioneel kunnen ontwikkelen of waarop leerkrachten verbeteringen kunnen ervaren. Deze onderwerpen betreffen: curriculum, instructiemethode, toetsen, technologie, strategieën, kennis, leiderschap, overheid en professionele ontwikkeling. Uit hetzelfde onderzoek van Garet en collega's blijkt dat leerkrachten de inhoud van de interactie voornamelijk richten op wat en hoe leerkrachten moeten lesgeven en er minder aandacht gaat naar hoe goed leerlingen leren en wat kan helpen om het leren te verbeteren. Brook en collega's (2007) spreken dit echter tegen en concluderen dat leerkrachten zich juist richten op onderwerpen rondom leerlingen. Deze aandacht op leerlingen vormt een kenmerk van professionele leergemeenschappen (Vescio et al., 2008). Wanneer de focus op de inhoud ligt, ongeacht of de leerkracht of de leerling centraal staat, geven leerkrachten aan dat zij verbeteringen in kennis, vaardigheden en praktijk hebben opgedaan (Garet et al., 1999; Graham, 2007).

**Structuur.** De structuur van de interactie hebben Garrison, Anderson en Archer (2001) gebruikt om *cognitive presence* te analyseren. 'Cognitive presence wordt beschreven als de mate waarin leerlingen betekenis kunnen geven en bevestigen aan doorgaande reflecties en redenvoering in kritische samenwerkverbanden' (Garrison et al., 2001, p. 5). Zowel doorgaande reflecties als samenwerken zijn kenmerken van professionele leergemeenschappen (Vescio et al., 2008), vandaar dat de structuur van de interactie tussen leerkrachten tevens kan worden onderzocht met de analyse voor cognitive presence. Vier fasen zijn bij deze analyse te onderscheiden, namelijk: aanleiding, exploratie, integratie en oplossing (Arbaugh et al., 2008; Garrison et al., 2001; Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003). Onder de aanleiding worden gebeurtenissen, uitdagingen, dilemma's of problemen verstaan die voortkomen uit ervaringen en herkenningen. Bij de exploratiefase participeren leerkrachten tussen de private, reflectieve wereld van het individu en de sociale exploratie van ideeën. Deze fase wordt gekenmerkt door brainstormen, vragen stellen en informatie uitwisselen. In de derde fase, integratie, wordt aan de ideeën vanuit de exploratiefase betekenis toegekend. De mogelijkheid om ideeën toe te passen in de context worden kritisch overwogen. Ten slotte wordt in de oplossingsfase een voorstel gedaan om een nieuwe of plaatsvervangende activiteit te doen. Van deze fase wordt verwacht dat heldere verwachtingen worden uitgesproken en dat mogelijkheden worden gecreëerd om de nieuwe kennis toe te passen (Garrison et al., 2001). Natuurlijk kunnen interacties afwijken van deze structuur, maar dan bestaat er een grote kans dat aanleidingen niet tot leren of verbeteringen leiden (Horn & Little, 2010). Een voorbeeld hiervan komt in het onderzoek van Horn en Little (2010) tot uiting. In de onderzochte groep werden enkel oplossingen gepresenteerd en nauwelijks bediscussieerd. Door tijdgebrek werden problemen of vragen weggelachen om maar zo snel mogelijk de planning af te kunnen werken. Geconcludeerd werd dat deze groep niets had geleerd. Het leren volgens de vier fasen kwam wel naar voren bij de andere onderzochte groep en leidde in deze groep uiteindelijk wel tot verbeteringen.

Naast tijdgebrek kunnen ook conflicten ervoor zorgen dat de vier fasen niet worden doorlopen (Graham, 2007). Wanneer deze zich voordoen, is het de taak van het team om bijeenkomstregels op te stellen met als doel constructief om te kunnen gaan met conflicten. Een voorbeeld kan zijn dat regels worden afgesproken voor de verbale participatie tijdens de bijeenkomsten. De gradatie waarin een conflict kan voorkomen, kan variëren van welwillendheid naar openlijke vijandigheid tot asociale interacties (Fahy et al., 2001).

### **Interactie-gevolgen**

Wanneer de samenwerking door de interactie goed is verlopen, kan dit leiden tot verbeteringen van en door leerkrachten (Graham, 2007). Volgens Garet en collega's (1999) kan een verbetering plaatsvinden op de volgende gebieden: curriculum, instructiemethode, toetsen, technologie, strategieën, kennis, leiderschap, overheid en professionele ontwikkeling. Deze gebieden komen overeen met de onderwerpen die de inhoud van de interactie kan hebben. In de klas kunnen deze verbeteringen leiden tot andere leerstof en een andere methode van onderwijzen. Door deze verbeteringen kunnen leerlingen meer motivatie en/of positieve resultaten laten zien. Kortom: de interactie tussen leerkrachten kan een krachtig effect hebben op het leren van leerlingen (Lai, 2011).

## Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van het voorgaande is het interessant om het onderwerp van het onderzoek te richten op de interacties tussen leerkrachten. De volgende onderzoeksvraag is geformuleerd: 'Hoe kan de interactie ten tijde van de samenwerking van basisschoolleerkrachten tijdens bouwvergaderingen gekarakteriseerd worden en hoe hangen de karakteristieken samen met de verbeteringen die leerkrachten ervaren?'. Vier deelvragen zijn opgesteld om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. De deelvragen worden beantwoord per bouwvergadering en een totaalbeeld per deelvraag wordt verkregen door het gewogen gemiddelde van alle bouwvergaderingen te nemen.

1. Welk percentage van de episodes die te onderscheiden zijn tijdens de bouwvergaderingen wordt getypeerd als 'inhoud' volgens de indeling van Henri (1992)?
2. Hoe kunnen de 'inhoud'-episodes tijdens bouwvergaderingen worden verdeeld over de onderwerpen van Garet en collega's (1999)?
3. In hoeverre komen de interactiefasen, aanleiding, exploratie, integratie en oplossing (Garrison et al., 2001) in de 'inhoud'-episodes naar voren?
4. In hoeverre zijn de karakteristieken volgens de indelingen van Garet en collega's (1999) en Garrison en collega's (2001) in samenhang met de verbeteringen die de leerkrachten ondervonden naar aanleiding van de bouwvergadering?

Onderzoek naar interactie binnen professionele leergemeenschappen is van belang, omdat interactie over lesgeven en leren één van de elementen is die zorgt voor effectieve professionele leergemeenschappen (Scott, Clarkson, & McDonough, 2011). In de interactie binnen deze leergemeenschappen blijven leerkrachten bouwen aan de gezamenlijke cultuur, wederzijds respect en vertrouwen (Morrissey, 2000). Continue interactie leidt tot gedeelde ideeën als ook tot ondersteuning van elkaar om deze ideeën te onderzoeken in de praktijk. Dit verhoogt de effectiviteit van de leerkracht (Hord, 1997). Daarnaast ontstaan vanuit de interactie voor zowel het individu als de school verbeteringen, waardoor de betrokkenheid aan het leraarschap wordt verhoogd. Interactie versterkt zelfs de professionele en persoonlijke relaties binnen het team (Morrissey, 2000).

## Methoden

Het design voor dit onderzoek was een kwantitatief observatieonderzoek. De observaties in de natuurlijke setting van de leerkrachten leidden middels een codeboom tot kwantitatieve gegevens. Deze gegevens gaven de karakteristieken van de interactie tijdens bouwvergaderingen weer. Gekozen werd om de bouwvergaderingen op te nemen (zowel audio als video) in plaats van de teamvergaderingen, omdat deze meer gericht zijn op de inhoud van het onderwijs en er meestal minder leerkrachten bij betrokken zijn waardoor het overzicht behouden kon worden.

## Deelnemers

Basisscholen in Midden-Nederland werden random benaderd middels een e-mail. Door de geringe respons, werd gebruik gemaakt van connecties om andere basisscholen aan te spreken, vandaar dat uiteindelijk convenience sampling heeft plaatsgevonden.

Van basisschool obs De Regenboog<sup>2</sup> (250 leerlingen) in Midden-Nederland deden acht leerkrachten mee aan het onderzoek. Drie vrouwelijke leerkrachten vormden de deelnemers van de onderbouwvergadering en twee mannelijke en drie vrouwelijke leerkrachten deden mee aan de bovenbouwvergadering.

In Zuid-Holland deden zes leerkrachten en één directielid van katholieke basisschool Paardenbloem<sup>2</sup> (500 leerlingen) mee aan het onderzoek. Drie mannelijke leerkrachten en drie vrouwelijke leerkrachten en een mannelijk directielid vormden de deelnemers van de bovenbouwvergadering.

### **Codeboom**

De codes uit de codebomen werden toegekend aan episodes. Gewerkt werd met episodes, omdat de interactie niet zichtbaar is in één woord, een groep woorden of in één uitspraak (De Wever, Schellens, Valcke, & Keer, 2006). Ten eerste werden de episodes gecodeerd volgens de indeling van Henri (1992). Oorspronkelijk was de indeling van inhoud, administratief, sociaal en technisch niet gericht op de samenwerking tussen leerkrachten. Maar de indeling kan tevens voor basisschoolleerkrachten gelden, omdat het doel van de indeling om de inhoud te analyseren om de interactie beter te begrijpen en het leren te stimuleren gelijk blijft. Vervolgens ging de inhoud-analyse van Henri (1992) door op alle berichtinhouden, terwijl voor dit onderzoek enkel de episodes gecodeerd als inhoud interessant waren. Daarom is voor een tweede codering van de inhoud-episodes gekozen om de inhoudelijke onderwerpen van Garet en collega's (1999) als uitgangspunt te nemen. Deze onderwerpen bleken een goede weerspiegeling te zijn van de activiteiten waarop leerkrachten zich professioneel kunnen ontwikkelen en waarop verbeteringen in de lespraktijk kunnen voorkomen. Aan de 'inhoud'-episodes werd een code toegekend die overeenkomt met één van de negen onderwerpen, zoals curriculum, instructiemethode of toetsen. Ten slotte werden aan de 'inhoud'-episodes nog een derde code toegekend. Deze code werd aan de hand van de codeboom in Tabel 2 gegeven. Deze codeboom bevat voor elke fase van de interactiestructuur (Garrison et al., 2001) een code, namelijk: aanleiding, exploratie, integratie en oplossing. Gekozen is om deze interactiestructuur als uitgangspunt te nemen, omdat de doorgaande reflecties en samenwerking waarmee de cognitive presence wordt geanalyseerd overeenkomen met twee van de vijf kenmerken van professionele leergemeenschappen, zoals eerder in het onderzoek is beschreven.

Een Cohen's Kappa van 0.69 is bereikt voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Deze Cohen's Kappa is tot stand gekomen door twee onderzoekers die onafhankelijk van elkaar vijftien transcriptiebladen segmenteerden en 25 episodes codeerden verspreid over drie bouwvergaderingen. Deze manier om tot een Cohen's Kappa te komen, is volgens Strijbos, Martens, Prins, & Jochems (2006) cruciaal om objectiviteit, betrouwbaarheid en replicatie te waarborgen.

---

<sup>2</sup> Fictieve naam

Tabel 1

*Codeboom voor de inhoud van de interacties*

<i>Codeboom inhoud</i>		<i>Voorbeeldzinnen</i>	
Administratief		'Denk eraan om het verzamelde geld voor de actie uiterlijk maandag in te leveren.'	
Technisch		'Herhaal het nog eens in de klas dat alle kinderen zich steeds moeten uitloggen.'	
Sociaal		'Hoe staat het ervoor met het huis van je dochter?'	
Inhoud	Curriculum	'Ik vind het moeilijk om een introductie voor de breuken te verzinnen.'	'Hoe gaan wij met rekenen de overgang naar groep 3 beter maken?'
	Instructiemethode		'Vinden jullie vraag 10 wel verantwoord om te vragen?'
	Toetsen		'De leerlingen vonden het proefwerk veel te moeilijk.'
	Technologie		'De rekensommen van de site vind ik veel te makkelijk voor groep 6.'
	Strategieën		'Zou een samenwerkvorm niet beter passen bij de zwakkere leerlingen?'
	Kennis		'Kan iemand mij vertellen welke soorten bomen er in Nederland groeien?'
	Leiderschap		'Ik neem het voortouw in het kiezen van een



Overheid	nieuwe muziekmethode.’ ‘Dit voldoet nog niet aan de strengere eisen.’
Professionele ontwikkeling	‘Ik wil het nog even hebben over de feedback van mijn geobserveerde les.’

Tabel 2

*Codeboom voor de structuur van de interacties*

<i>Codeboom structuur</i>		<i>Voorbeeldzinnen bij specifieke inhoud ‘strategieën’</i>
Specifieke inhoud	Aanleiding	‘Ik krijg Jorrit maar niet aan het werk.’
	Exploratie	‘Misschien helpt het wanneer hij een koptelefoon krijgt of een andere zitplaats?’
	Integratie	‘Als je nou tijdens het zelfstandig werken hem een aparte zitplaats aanbiedt dicht bij jou?’
	Oplossing	‘Oké, dan ga ik dat eens uitproberen.’
	Overige	‘Daar hebben we het al vaak genoeg over gehad, dus zullen we doorgaan?’

### Vragenlijst

Welke verbeteringen de leerkrachten hadden ervaren, werd met behulp van een vragenlijst achterhaald. De vragenlijst was deels gebaseerd op de *Teacher Activity Survey* (Garet et al., 1999) en opende met vier algemene vragen over leerkrachtnummer, geslacht, werkervaring en welke bouwvergadering was bijgewoond. Drie ja/nee-vragen waren geformuleerd (Figuur 1) en gingen in op de intentie en de kans om een verbetering door te voeren en of de verbetering nog gaande was. Deze vragen dienden als achtergrond- of contextinformatie en werden daarom niet meegenomen in de analyse.

<p>Heeft u tijdens de bouwvergadering aangegeven dat u verbeteringen ging doorvoeren?</p> <p><input type="radio"/> Ja</p> <p><input type="radio"/> Nee</p>
--

Figuur 1. Voorbeeld ja/nee-vraag.

Het grootste gedeelte van de vragenlijst betrof het aangeven in hoeverre een verbetering had plaatsgevonden naar aanleiding van de interactie tijdens de bouwvergadering. Gekozen is om de onderwerpen van Garet en collega's (1999) als leidraad voor de vragenlijst te nemen, omdat deze auteurs aangeven dat leerkrachten op negen verschillende onderwerpen verbeteringen kunnen ervaren. Per onderwerp, zoals curriculum, instructiemethode en kennis, kon de mening op een vijf-punt Likertschaal (1 = geen verbetering, 5 = in zeer hoge mate verbeterd) worden gerapporteerd (Figuur 2). Van de vragenlijsten keerde 53.3% volledig ingevuld terug.

In hoeverre heeft u het gevoel dat uw kennis en vaardigheden zijn verbeterd in elk van de volgende gebieden als gevolg van uw deelname aan de bouwvergadering?					
	Geen				Helemaal
Curriculum (bijv. teksten, normen)	1	2	3	4	5
Instructiemethode	1	2	3	4	5
Manieren om te toetsen	1	2	3	4	5

Figuur 2. Voorbeeld vijf-punt Likertschaal.

### Procedure

De video- en audio opnames werden begin februari 2016 gemaakt op beide scholen. Een audiorecorder lag tussen de deelnemers in en de videocamera werd gestationeerd zodat alle gezichten in beeld waren. Het maken van audio- en video opnames is belangrijk om de doorgaande gebeurtenissen van samenwerken te kunnen vangen (Little, 2002). De directies hadden al toestemming gegeven voor de opnames. De leerkrachten ondertekenden voor aanvang van de bouwvergadering een toestemmingsbriefje, kregen tevens een leerkrachtnummer toegewezen en werden herinnerd aan de anonimiteit.

Een week nadat de opnames op een school waren voltooid, werd de vragenlijst per e-mail verstuurd naar de directie. Deze stuurde de vragenlijst door aan de deelnemende leerkrachten. Deze hadden vervolgens één week de tijd om de vragenlijst digitaal af te ronden.

### Analyse

**Deelvraag 1.** Om te bepalen welk percentage van de totale interactie werd gecodeerd als 'inhoud' volgens de indeling van Henri (1992), werden allereerst per bouwvergadering gemiddelde percentages berekend voor alle vier de berichtinhouden. De percentages werden vermeld in een *Site-Ordered Meta-Matrix* (Miles & Huberman, 1984), waarbij een ordening plaatsvond naar gelang het hoogste percentage op 'inhoud'-episodes. Door een rangorde te maken, kon direct worden gezien welke

bouwvergadering het meest over de inhoud had geïnteracteerd. Het totale percentage van de 'inhoud'-episodes werd verkregen door het gewogen gemiddelde te nemen van alle bouwvergaderingen.

**Deelvraag 2.** Van alle gecodeerde 'inhoud'-episodes werden percentages berekend voor de onderwerpen van Garet en collega's (1999). Deze percentages werden per bouwvergadering genoteerd in een *Unordered Meta-Matrix* (Miles & Huberman, 1984), waarbij een overzicht ontstond waar de leerkrachten het tijdens het bespreken van het onderwijs over hadden gehad. Omdat meerdere bouwvergaderingen hoge percentages konden halen op dezelfde of op verschillende onderwerpen, was een rangorde niet haalbaar. Vandaar dat de bouwvergaderingen opeenvolgend werden genoteerd. Een totaalbeeld van de diverse inhouden werd verkregen door het gewogen gemiddelde te nemen van alle bouwvergaderingen.

**Deelvraag 3.** Om te bepalen of een van de onderwerpen van Garet en collega's (1999) volgens de interactiefasen van Garrison en collega's (2001) was verlopen, werd enkel gekeken naar de onderwerpen waarbij een percentage hoger dan 0% was vermeld (resultaten van deelvraag 2). Voor elk onderwerp werd per bouwvergadering een percentage berekend voor het hanteren van een, twee, drie of alle vier de fasen. Deze percentages werden vermeld in *Unordered Meta-Matrices*. Het percentage vermeld bij vier fasen betekent dat de interactiestructuur van aanleiding, exploratie, integratie en oplossing heeft plaatsgevonden. Vervolgens werd een *Site-Ordered Meta-Matrix* gevormd waarbij de percentages van de onderwerpen per bouwvergadering werden samengenomen om een totaaloverzicht te maken. De volgorde waarop de bouwvergaderingen werden genoteerd, werd bepaald door het percentage bij de vier fasen, zodoende was duidelijk te zien welke bouwvergadering vaak de interactiestructuur toepast en welke minder of niet. Wanneer meerdere bouwvergaderingen een gelijk percentage behaalden bij de vier fasen, werd de bouwvergadering met het hoogste percentage bij de drie fasen bovenaan geplaatst in de rangorde.

**Deelvraag 4.** De samenhang tussen de karakteristieken volgens de indelingen van Garet en collega's (1999) en Garrison en collega's (2001) en de verbeteringen die de leerkrachten hadden ervaren, werd achterhaald met een vragenlijst. De scores op de Likertschaal werden als volgt verdeeld: 1=geen verbetering, 2=nauwelijks verbetering, 3=redelijke verbetering, 4=in hoge mate een verbetering, 5=in zeer hoge mate een verbetering. Per onderwerp van elke bouwvergadering werd een gemiddelde score berekend. Deze scores werden bij de opgestelde *Unordered Meta-Matrices* van deelvraag 3 gevoegd. Zo kon worden gezien of een bepaald onderwerp de interactiestructuur had gevolgd en of een verbetering had plaatsgevonden. Wanneer bij een onderwerp aan de interactiestructuur werd voldaan (4 fasen) en een score van 3.0 of hoger werd behaald, waren de karakteristieken in samenhang met de verbeteringen.

## Resultaten

### Karakteristieken

Geleid door drie deelvragen zijn de karakteristieken van de interactie tussen basisschoolleerkrachten gedurende een bouwvergadering onderzocht. De samenhang tussen de karakteristieken en de verbeteringen in de praktijk werden met de vierde deelvraag beantwoord. Allereerst werd in de eerste deelvraag nagegaan welk percentage kon worden getypeerd als 'inhoud' volgens de indeling van Henri (1992). Tabel 3 geeft een procentueel overzicht van de vier

berichtinhouden. Inhoud blijkt 32.4% van de interactietijd aan bod te komen. De onder- en bovenbouwvergadering van de Regenboog behaalden een percentage van respectievelijk 18.9% en 25.4% op inhoud. De Paardenbloem interacteerde het meest over de inhoud van het onderwijs met 53.5%. Opvallend zijn de hoge percentages op 'administratief' bij zowel de onder- als bovenbouwvergadering van de Regenboog. Dit resulteert in een hoog totaalpercentage van 56.8% op administratief. Een voorbeeld van een administratieve episode binnen de onderbouwvergadering van de Regenboog is zichtbaar in Bijlage I. Bij zowel de boven- als de onderbouwvergadering van de Regenboog hadden de interacties grotendeels betrekking op het bespreken van de leerlingen door bijvoorbeeld handelingsplannen van bijzondere leerlingen door te nemen of recente gebeurtenissen van leerlingen aan te kaarten. Op deze wijze houden de leerkrachten elkaar op de hoogte van de ontwikkelingen omtrent een bepaalde leerling. Een voorbeeld van het elkaar op de hoogte houden van de ontwikkelingen rondom een leerling wordt zichtbaar in een gedeelte van een episode afkomstig uit de onderbouwvergadering van de Regenboog (Figuur 3).

594.	12: Nou Roos is zelf ziek dus... allemaal onderzoeken en haar ontstekingswaarden waren weer heel erg omhooggeschoten. En ze weten niet precies wat het is en het is iets met de darmen. Ze heeft prednison gehad.
595.	13: Ow.
596.	12: Daar merkte we helemaal niets van.

*Figuur 3.* Gedeelte van episode administratief van onderbouwvergadering de Regenboog.

De tweede deelvraag betrof een specificatie bij de 'inhoud'-episodes aan de hand van de negen onderwerpen volgens Garet en collega's (1999). Uit de transcripties blijken twee inhoudelijke onderwerpen niet aan bod te komen (overheid en technisch), vandaar dat deze niet zijn opgenomen in Tabel 4 die de gemiddelde percentages op de onderwerpen weergeeft. De onderwerpen die in toenemende mate aan bod kwamen bij de Regenboog onderbouw zijn: professionele ontwikkeling, kennis, instructiemethode en curriculum. Voor de bovenbouwvergadering van de Regenboog geldt in toenemende mate dat de onderwerpen leiderschap, instructiemethode, curriculum en strategieën aan bod zijn gekomen. Toetsen, curriculum, strategieën en instructiemethode zijn in toenemende mate aan bod gekomen bij de Paardenbloem. Uit de gemiddeldes van Tabel 4 blijkt dat instructiemethode de meest voorkomende inhoud is met 42.4%, gevolgd door curriculum (24.4%) en strategieën (22.2%). De andere inhouden kwamen met minder dan vijf procent nauwelijks aan bod. Wanneer de leerkrachten het over de instructiemethode hadden, behandelden ze thema's zoals op de juiste wijze iets uitleggen aan de kinderen, het zelfstandig werken te verhogen of hoe de instructie op drie verschillende niveaus georganiseerd moest worden. Bij het onderwerp curriculum, bespraken leerkrachten onder andere de rekenmethode, muziekmethode en of de opdrachten in het circuit aansloten bij de verschillende doelgroepen. Bij 'strategieën' kwam voornamelijk het geven van suggesties en oplossingen voor de omgang of benadering van individuele leerlingen aan bod. Een voorbeeld van een gedeelte van een episode met als onderwerp instructiemethode van de bovenbouwvergadering van Paardenbloem is zichtbaar in Figuur 4.

549.	22: Nou ik snap wel wat jij (21) zegt dat je geen cito's moet gaan trainen.
550.	27: Maar op deze manier heeft het wel zin.
551.	22: Ja.
552.	27: Want dan is het gewoon een begrijpend leesles.
553.	22: Ja.
554.	27: Bovendien zat bij de entreetoets ook altijd een boekje dat ze kennis lieten maken met diverse onderdelen.
555.	24: Ja, klopt.
556.	27: Dus... opzich is het niet erg. Zeker niet als je het op die manier doet, denk ik dat het gewoon heel goed is.
557.	26: Gewoon goed evalueren.

Figuur 4. Gedeelte van episode met onderwerp instructiemethode van Paardenbloem.

De derde deelvraag met betrekking tot de karakteristieken ging in op de interactiestructuur. Een interactiestructuur bevat vier fasen, namelijk: aanleiding, exploratie, integratie en oplossing (Garrison et al., 2001). Uit de transcripties blijkt dat het gebruik van twee of drie fasen tijdens de interactie vaker voorkomt dan het doorlopen van alle fasen van de interactiestructuur (Tabel 6). Tijdens het gebruik van twee of drie fasen gaven leerkrachten bijvoorbeeld suggesties of stelden vragen, maar leidden deze veelal niet tot concrete oplossingen of tot bruikbare suggesties voor in de klassensituatie. Bij de Regenboog onderbouw worden voornamelijk drie fasen gehanteerd tijdens de interactie. Deze drie fasen kunnen bijvoorbeeld aanleiding, exploratie en integratie zijn of aanleiding, exploratie en oplossing. Twee fasen, zoals aanleiding en exploratie of aanleiding en oplossing, kwamen veel voor bij de Regenboog bovenbouw. Een voorbeeld van het hanteren van twee fasen is zichtbaar in Bijlage III. Het vele gebruik van twee of drie fasen kan mogelijk komen doordat de leerkrachten zich niet bewust zijn van de interactiestructuur of dat te weinig tijd beschikbaar was om de gehele structuur te kunnen hanteren. De factor tijd speelt vooral in de laatste episodes van elke bouwvergadering een duidelijke rol. Leerkrachten geven dan aan de bouwvergadering te willen afronden, zoals geïllustreerd wordt in een gedeelte van een episode van Paardenbloem (Figuur 5).

Bij Paardenbloem wordt met 30.4% het vaakst de volledige interactiestructuur doorlopen. Een voorbeeld van een episode waarbij de gehele interactiestructuur wordt gehanteerd, is te vinden in Bijlage II. In deze bijlage is ook zichtbaar dat de voorzitter, leerkracht met nummer 27, structuur biedt aan het team door elke leerkracht ruimte te geven om zijn of haar mening te laten horen, samen te vatten en de vervolgstappen helder te krijgen. Op deze wijze behandelt de voorzitter bijna elk onderwerp wat op de agenda staat. In de bouwvergaderingen van de Regenboog zijn eveneens voorzitters aanwezig, maar deze vulden niet zo duidelijk hun rol als voorzitter in. Misschien dat het structureren van de bouwvergadering door de voorzitter ervoor heeft gezorgd dat de Paardenbloem vaker de volledige interactiestructuur heeft gehanteerd.

900.	27: Nou in verband met de tijd ook. Punt c is wel goed voor het voorlezen in de kleuterklas voordat je een kind echt laat voorlezen, dat is iets anders dan hulp bij het Avilezen. Maar goed ik wil eigenlijk eventjes doorgaan dat we het af kunnen krijgen. Muziekonderwijs.
901.	21: Hartstikke leuk, ik krijg veel complimenten. En we gaan met de musical aan de slag.
902.	24: De <u>kids</u> waren goed bezig.
903.	27: Zeker, fantastisch en dan verkeer.

*Figuur 5.* Gedeelte episode waarbij de factor 'tijd' invloed heeft op de interactiestructuur binnen de bovenbouwvergadering van Paardenbloem.

### Vragenlijst

Aan de deelnemende leerkrachten is een vragenlijst toegestuurd om te achterhalen of de leerkrachten naar aanleiding van de bouwvergadering verbeteringen hadden ervaren in hun lespraktijk. Met de vragenlijst werd getracht een antwoord te formuleren op deelvraag vier, welke nagaat of de karakteristieken samenhangen met de verbeteringen die de leerkrachten hadden ervaren. Uit Tabel 5.2 en 5.3 blijkt dat de leerkrachten van de onder- en bovenbouwvergadering van de Regenboog geen verbeteringen hadden ervaren op de onderwerpen die aan bod waren geweest tijdens de vergadering. Bij Paardenbloem hadden enkele leerkrachten wel verbeteringen ervaren in het onderwijs (Tabel 5.1). De ervaren verbeteringen hadden bij de meeste onderwerpen geen score van 3.0 of hoger opgeleverd, behalve bij het onderwerp strategieën. Dit betekent dat de meeste onderwerpen nauwelijks tot een verbetering hebben geleid en dat het onderwerp 'strategieën' tot een redelijke verbetering heeft geleid. Opvallend is dat bij strategieën de leerkrachten niet de gehele interactiestructuur hebben gevolgd, maar bij instructiemethode wel. Terwijl instructiemethode volgens de leerkrachten geen redelijke verbetering heeft opgeleverd.

Een ander interessant gegeven bij de Paardenbloem is dat de onderwerpen waarop een verbetering werd ervaren zich niet beperkten tot de onderwerpen die aan bod waren gekomen tijdens de bouwvergadering. Verbeteringen werden onder andere ervaren op de onderwerpen kennis, leiderschap ontwikkeling en professionele ontwikkeling terwijl deze onderwerpen uit de transcripties niet naar voren zijn gekomen.

Bij alle drie de bouwvergaderingen waren de totaalverbeteringen onder de score van 3.0. Dit betekent dat de leerkrachten nauwelijks tot geen verbeteringen hebben ervaren in het onderwijs. Dit kan liggen aan het feit dat weinig inhoudelijke episodes volgens de gehele interactiestructuur zijn verlopen of dat het doorvoeren van een verbetering niet binnen één week kan plaatsvinden dan wel het resultaat zichtbaar wordt.

Tabel 3

*Percentages volgens de indeling van Henri (1992)*

Bouwvergadering	Administratief	Inhoud	Sociaal	Technisch
Paardenbloem	41.9	53.5	2.3	2.3
Regenboog bovenbouw	59.3	25.4	10.2	5.1
Regenboog onderbouw	70.3	18.9	8.1	2.7
Totaal gemiddeld	56.8	32.4	7.2	3.6

Tabel 4

*Percentages volgens de indeling van Garet en collega's (1999)*

Bouwvergadering	Curriculum	Instructie- methode	Toetsen	Strategieën	Kennis	Leiderschap	Professionele ontwikkeling
Regenboog onderbouw	42.9	28.3			14.3		14.3
Regenboog bovenbouw	40.0	6.7		46.7		6.7	
Paardenbloem	8.7	69.6	8.7	13.0			
Totaal gemiddeld	24.4	42.4	4.4	22.2	2.2	2.2	2.2

Tabel 5.1

*Percentages interactiestructuur bij Paardenbloem en score op vragenlijst*

	1 fase	2 fasen	3 fasen	4 fasen	Vragenlijst
Curriculum		4.3	4.3		2.7
Instructiemethode		30.4	17.4	21.7	2.7
Toetsen				8.7	2.3
Strategieën			13.0		3.0
Totaal	0.0	34.8	34.8	30.4	2.7

Tabel 5.2

*Percentages interactiestructuur bij Regenboog bovenbouw en score op vragenlijst*

	1 fase	2 fasen	3 fasen	4 fasen	Vragenlijst
Curriculum		20.0	13.3	6.7	1.0
Instructiemethode			6.7		1.0
Strategieën	6.7	33.3	6.7		1.0
Leiderschap			6.7		1.0
Totaal	6.7	53.3	33.3	6.7	1.0

Tabel 5.3

*Percentages interactiestructuur bij Regenboog onderbouw en score op vragenlijst*

	1 fase	2 fasen	3 fasen	4 fasen	Vragenlijst
Curriculum		28.6	14.3		1.0
Instructiemethode			28.6		1.0
Kennis			14.3		1.0
Professionele ontwikkeling	14.3				1.0
Totaal	14.3	28.6	57.2	0.0	1.0

Tabel 6

*Percentages interactiestructuur totaal*

	1 fase	2 fasen	3 fasen	4 fasen
Paardenbloem		34.8	34.8	30.4
Regenboog bovenbouw	6.7	53.3	33.3	6.7
Regenboog onderbouw	14.3	28.6	57.2	
Totaal gemiddeld	4.4	40.0	37.8	17.8



## Discussie

In dit onderzoek werd een antwoord gezocht op de vraag: 'Hoe kan de interactie ten tijde van de samenwerking van basisschoolleerkrachten tijdens bouwvergaderingen gekarakteriseerd worden en hoe hangen de karakteristieken samen met de verbeteringen die de leerkrachten ervaren?' Om deze vraag concreter te maken werden vier deelvragen opgesteld.

### Inhoud

Bij de eerste deelvraag werd onderzocht welk percentage van de episodes te typeren is als 'inhoud' volgens de indeling van Henri (1992). Uit Tabel 3 blijkt een totaalgemiddelde van 32.4% over de inhoud van het onderwijs te gaan. De samenwerking of de interactie op zichzelf is niet genoeg om tot een leerproces te komen waaruit verbeteringen kunnen ontstaan volgens Handelzalts (2009). Hij geeft aan dat de inhoud van de interactie van groot belang is om positief te kunnen bijdragen aan de samenwerking binnen een professionele leergemeenschap. Wanneer naar de totale interactie van dit onderzoek wordt gekeken, kan worden geconcludeerd dat de bouwvergadering slechts een geringe bijdrage levert aan de samenwerking binnen een professionele leergemeenschap. De resultaten laten namelijk zien dat amper één derde inhoudelijk over het onderwijs gaat, terwijl de inhoud van de interactie juist van belang is. Verder geeft Handelzalts aan dat wanneer de inhoud ervoor zorgt dat de leerkrachten sterk afhankelijk van elkaar zijn, de kans groter is dat de interactie leidt tot leren en verbeteringen (Handelzalts, 2009). Leerkrachten zijn sterk afhankelijk van elkaar wanneer zij als individu niet tot een oplossing komen, maar elkaar nodig hebben om samen een uitweg voor het probleem te vinden. Mogelijk dat de punten op de agenda er niet voor hebben gezorgd dat de leerkrachten sterk afhankelijk van elkaar waren over zaken die inhoudelijk over het onderwijs gaan, waardoor de inhoud minder heeft bijgedragen aan de samenwerking.

Behalve dat de leerkrachten interacteerden over de inhoud van het onderwijs blijkt uit dit onderzoek dat het merendeel van de interactietijd besteed werd aan administratieve zaken. Ook uit het onderzoek van Adriaens, Grinsven, Van der Woud en Westerik (2006) komt naar voren dat leerkrachten aangeven veel tijd te spenderen aan administratieve taken. Opvallend was dat tijdens de leerlingbespreking in de onder- en bovenbouwvergadering van de Regenboog de leerkrachten elkaar voornamelijk op de hoogte hielden van de ontwikkelingen van de leerlingen. Dat leerkrachten elkaar onderling op de hoogte houden over de ontwikkelingen van leerlingen, valt binnen dit onderzoek onder administratieve taken. Elkaar op de hoogte houden, vinden leerkrachten erg nuttig volgens Essink (2007). Wellicht dat het 'elkaar op de hoogte houden' een verklaring kan zijn waarom de leerkrachten meer administratief interacteren dan inhoudelijk over het onderwijs. Het is begrijpelijk dat de leerkrachten elkaar onderling op de hoogte willen houden over de ontwikkelingen omtrent de leerlingen. Maar of het grootste gedeelte van een bouwvergadering hiervoor benut moet worden, blijft een vraag. Wanneer het bespreken van de leerlingen efficiënter verloopt, kan meer tijd worden besteed aan het verbeteren van het onderwijs. Leerkrachten hebben namelijk een morele en professionele verplichting om het onderwijs te verbeteren, omdat zij continu binnen steeds veranderende omstandigheden en met steeds wisselende leerlingen te maken krijgen (Creemers, Giebers, Krüger, & Van Vilsteren, 2003).

## Onderwerpen

De episodes die tot 'inhoud' behoren, kunnen volgens de indeling van Garet en collega's (1999) negen verschillende onderwerpen betreffen. De tweede deelvraag geeft antwoord op de vraag welke onderwerpen er tijdens de bouwvergaderingen aan bod zijn gekomen wanneer de leerkrachten inhoudelijk over het onderwijs interacteerden. Het gemiddelde van de drie bouwvergaderingen (Tabel 4) laat zien dat de leerkrachten voornamelijk over de instructiemethode, het curriculum en strategieën hebben vergaderd. Over de instructiemethode werd het meest gesproken. Een nadruk op instructiemethode komt veel voor bij excellente scholen blijkt uit een onderzoek van Craig en collega's (2005). Paardenbloem legt met 69.6% van de inhoudelijke episodes wel degelijk een focus op de instructiemethode. Volgens een verslag van de Onderwijsinspectie *Excellente scholen 2015-2017* (2016) blijkt Paardenbloem echter niet tot de excellente scholen te behoren.

De onderwerpen instructiemethode en curriculum uit dit huidige onderzoek worden in docent ontwikkelteams (DOT's) samengenomen tot één onderwerp 'curriculum' waarover de interactie binnen de samenwerkvorm gaat. DOT's zijn vergelijkbaar met professionele leergemeenschappen, omdat ten eerste beide regelmatig samenwerken. Ten tweede streven beide samenwerkvormen hetzelfde doel na, namelijk het onderwijs te verbeteren. Ten slotte vallen beide samenwerkvormen onder dezelfde overkoepelende noemer: 'communities of practice' (Becuwe, 2014). Het onderwerp waarover de interactie gaat in DOT's betreft het curriculum (e.g. Becuwe, 2014; Handelzalts, 2009). Wanneer de definitie van curriculum nader wordt besproken in de literatuurstukken van Becuwe (2014) en Handelzalts (2009) blijkt dat deze grotendeels is gebaseerd op Van den Akker (2003). Van den Akker geeft tien componenten weer welke het curriculum moet bevatten, zoals leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, leeromgeving en groepeeringsvormen. De componenten van het curriculum richten zich op een referentiekader voor inhoudelijk beleid en bieden houvast voor het praktisch handelen (Becuwe, 2014). De leeractiviteiten, leeromgeving en de groepeeringsvormen zijn voorbeelden van het praktisch handelen. Het praktisch handelen heeft in het huidige onderzoek een eigen onderwerp gekregen, namelijk de instructiemethode. Het inhoudelijke beleid, leerdoelen en leerinhoud, worden in dit onderzoek door het onderwerp curriculum vertegenwoordigd. Vandaar dat curriculum en instructiemethode in het huidige onderzoek overeenkomen met het onderwerp 'curriculum' in DOT's. De inhoudelijke onderwerpen, instructiemethode en curriculum, blijken dus ook in andere samenwerkvormen centraal te staan in de interactie.

Naast de onderzoeken gericht op het onderwerp curriculum, blijkt de professionele ontwikkeling binnen de literatuur veel aandacht te krijgen (e.g. Avalos, 2011; Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & Van Joolingen, 2015). Professionele ontwikkeling is één van de onderwerpen waarover de leerkrachten inhoudelijk kunnen interacteren (Garet et al., 1999). Ondanks de vele aandacht die professionele ontwikkeling krijgt in de onderwijswereld, is het opvallend dat in slechts één bouwvergadering (de Regenboog onderbouw) een klein percentage van de gehele interactie hieraan wordt besteed. Een mogelijke reden hiervoor kan het ontbreken van een agendapunt gericht op de professionele ontwikkeling zijn.

### **Interactiestructuur**

De inhoud van de interactie tussen basisschoolleerkrachten is één onderdeel van de karakteristieken. De interactiestructuur volgens Garrison en collega's (2001) is het andere onderdeel. De derde deelvraag gaat na welk percentage van de episodes die inhoudelijk over het onderwijs gaan tevens de interactiestructuur van aanleiding, exploratie, integratie en oplossing volgt. De resultaten uit Tabel 5 geven weer dat 17.8% van alle episodes de volledige interactiestructuur hanteert. Het merendeel van de interactie bevat slechts twee of drie fasen. Dat leerkrachten zich niet bewust zijn van de fasen is hiervoor een mogelijke verklaring. Daarnaast zorgde de factor 'tijd' aan het einde van alle drie de bouwvergaderingen ervoor dat de gehele interactiestructuur niet meer werd gehanteerd. In elke bouwvergadering werd bijvoorbeeld door een of meerdere leerkrachten aangehaald dat ze moesten opschieten of dat de tijd bijna om was. Waarschijnlijk zorgden deze opmerkingen ervoor dat de interactiestructuur minder of niet meer werd toegepast. Het eerder beschreven onderzoek van Horn en Little (2010) laat ook zien dat gebrek aan tijd ervoor kan zorgen dat de volledige interactiestructuur niet wordt voltooid. In dit onderzoek werd de interactie van twee werkgroepen van leerkrachten geobserveerd. In de ene groep werden bijna alleen maar oplossingen gepresenteerd en door tijdgebrek nauwelijks bediscussieerd. De pogingen tot een discussie werden weggelachen zodat de planning kon worden afgewerkt. De discussie, oftewel de integratiefase, werd overgeslagen. In de andere groep binnen het onderzoek namen de leerkrachten tijdens de samenwerking wel tijd om te discussiëren en kwamen de vier fasen aan bod.

Een vergelijkbare verklaring voor het niet hanteren van alle vier de interactiefasen is terug te vinden in het onderzoek van McKenney, Voogt en Boschman (2012). Zij concluderen dat de meeste interactietijd wordt besteed aan brainstormen waarin diverse voorstellen worden gedaan. Brainstormen komt in dit onderzoek overeen met de fase exploreren. Na het brainstormen volgt een discussie, het geven van argumenten voor of tegen het voorstel (McKenney et al., 2012). Deze fase correspondeert met de integratiefase van het huidige onderzoek. Ondanks dat de discussie of integratiefase behorende bij een voorstel vaak ontbreekt, wordt het voorstel wel aangenomen. De meeste oplossingen worden daarom niet gegeven uit het oplossen van problemen, maar door het kiezen van de meest haalbare oplossing (McKenney et al., 2012). Dit kan een reden zijn waarom het hanteren van de vier fasen in het huidige onderzoek niet herkenbaar is.

### **Verbeteringen**

Als leerkrachten het inhoudelijk over het onderwijs hebben en daarbij de interactiestructuur van Garrison en collega's (2001) hanteren, dan kan dit bijdragen tot verbeteringen. De vierde deelvraag ging na of de karakteristieken van de interactie samenhangen met de verbeteringen die leerkrachten hebben ervaren. Uit de ingevulde vragenlijsten blijkt dat beide bouwvergaderingen van de Regenboog geen verbeteringen hebben opgeleverd. De leerkrachten van Paardenbloem geven aan nauwelijks verbeteringen te hebben ervaren in de lespraktijk. Hieruit is de conclusie te trekken dat de bouwvergaderingen niet tot behoorlijke verbeteringen hebben geleid. Dat kan te maken hebben met het niet volledig hanteren van de interactiestructuur, waardoor het niet tot heldere afspraken is gekomen of dat de afspraken het probleem niet hebben opgelost. Verder is het zeer goed mogelijk dat de

leerkrachten langer dan een week de tijd nodig hebben om een verbetering te kunnen doorvoeren of de effecten hiervan te kunnen waarnemen.

Het communiceren over inhoudelijke onderwerpen op een te oppervlakkig niveau kan een andere verklaring zijn voor het niet bereiken van verbeteringen (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, & Durand, 2004; Handelzalts, 2009). In dit onderzoek is alleen gekeken naar het feit of de leerkrachten het wel of niet over de inhoud van het onderwijs hebben gehad. De kwaliteit van de inhoud is verder niet onderzocht in dit onderzoek. In een vervolgonderzoek kan de kwaliteit van de inhoud erbij betrokken worden. Wanneer zich in de interactie namelijk meer diepgang bevindt, dan kan leren plaatsvinden en het leren kan resulteren in verbeteringen in de lespraktijk (Handelzalts, 2009).

### **Beperkingen**

Een tekortkoming van dit onderzoek, naast het geringe aantal deelnemers en het slechts één keer observeren van de bouwvergaderingen, is dat enkel de interactie in één specifieke formele situatie is opgenomen, namelijk de bouwvergadering. Binnen een basisschool worden meerdere formele bijeenkomsten geregeld, zoals teamvergaderingen, commissies en studiedagen. Tijdens al deze bijeenkomsten is het mogelijk dat leerkrachten over de inhoud van het onderwijs praten. Daarnaast blijken de informele interacties, zoals op de gang en in de koffiekamer, een van de meest belangrijke bronnen te zijn om te leren en significant bij te dragen aan het lesgeven (Rogers, 2014). Alle informele interacties zijn in het huidige onderzoek buiten beschouwing gelaten. De voornaamste reden waarom slechts één bouwvergadering per team is opgenomen en de informele interactie niet is meegenomen, komt door de beperkte beschikbare tijd om het onderzoek uit te voeren.

Een sterk punt van het onderzoek waren de opnames met video- en audioapparatuur. Hierdoor konden de doorgaande gebeurtenissen van de samenwerking worden gevangen (Little, 2002). Uit de transcripties blijkt dat de leerkrachten aan het einde van de bouwvergadering vergeten waren dat er opnames werden gemaakt. De apparatuur heeft daarmee geen invloed gehad op de interactie, waardoor de verkregen data realistisch zijn.

### **Vervolgonderzoek**

Dit onderzoek richt zich op een nauwelijks onderzocht gebied op basisscholen, namelijk de interactie tussen basisschoolleerkrachten. Little (2002) geeft aan dat nog veel onderzoek moet worden gedaan op dit gebied. Onderzoeken naar interactie zijn van belang voor professionele leergemeenschappen (Morrissey, 2000). Daarom wordt op basis van het onderzoek van Rogers (2014) voorgesteld om een vervolgonderzoek gericht op de informele en formele interactie te doen, waarbij een compleet beeld kan worden gevormd van de interactie van basisschoolleerkrachten. Het gebruik van opnameapparatuur is nodig om alle interactie te kunnen vastleggen. Videobeelden zijn noodzakelijk om de informele interactie te kunnen begrijpen in de context. Na een bepaalde periode van het maken van opnames, kan achterhaald worden of de formele en informele interactie tot verbeteringen hebben geleid in de lespraktijk. Het is vervolgens mogelijk om de verbeteringen middels vragenlijsten of interviews te achterhalen. Deze kunnen bijvoorbeeld een maand of een paar maanden na de opnames worden afgenomen.

Daarnaast is vervolgonderzoek nodig naar de hoeveelheid interacties. Handelzalts (2009) geeft aan dat regelmatig interacteren leidt tot leerkrachten die beter op de hoogte zijn van de informatie binnen

de school, minder frustraties uiten, minder vragen over onderwerpen ervaren als onbeantwoord en meer plannen en materialen ontwikkelen. De vraag blijft echter hoeveel bijeenkomsten regelmatig is: zijn drie of tien bijeenkomsten per jaar regelmatig? Daarnaast geeft Becuwe (2014) aan dat leerkrachten vaak gebruik maken van digitale communicatiemiddelen, zoals e-mail, sms en telefoon. Daarom kan in dit vervolgonderzoek een vragenlijst worden uitgestuurd waarbij zowel de hoeveelheid formele-, en informele bijeenkomsten wordt achterhaald alsmede de hoeveelheid interactiemomenten middels digitale communicatiemiddelen. Op basis van de vragenlijsten kunnen interviews worden gehouden met leerkrachten die verschillende hoeveelheden interactiemomenten aangeven. De interviews zijn gericht op het achterhalen van de (positieve) gevolgen, zoals Handelzalts deze beschrijft. Wanneer een uitkomst van een interview voldoet aan de beschrijvingen van Handelzalts kan de daaraan gekoppelde hoeveelheid interactiemomenten als regelmatig worden gezien.

Als laatste wordt een vervolgonderzoek gesuggereerd naar de interactie om de professionele ontwikkeling binnen professionele leergemeenschappen te onderzoeken. Binkhorst, Handelzalts, Poortman en Van Joolingen (2015) geven namelijk aan dat een belangrijk element van effectieve professionele ontwikkeling de samenwerking tussen leerkrachten is. Tevens geven zij aan dat professionele leergemeenschappen een van de bekendste manieren is om middels samenwerking aan de professionele ontwikkeling te werken. Zo kunnen effectieve professionele leergemeenschappen leiden tot professionele ontwikkeling waardoor de lespraktijk en het leren van de leerlingen verbetert (Binkhorst et al., 2015). De interactie om de professionele ontwikkeling tot stand te laten komen, moet volgens het genoemde onderzoek open zijn, zoals informatie delen. Daarnaast gaven de leerkrachten middels vragenlijsten en interviews aan elkaar te willen ondersteunen, naar elkaar te willen luisteren en elkaar feedback te willen geven (Binkhorst et al., 2015). Het onderzoek achterhaalt echter niet hoe deze aspecten er in de natuurlijke interactie eruitzien. Daarnaast is ook niet nagegaan of de leerkrachten daadwerkelijk open met elkaar communiceren en naar elkaar luisteren. Een toekomstig onderzoek kan zich richten op de observatie van de natuurlijke interactie en gaat na of de aspecten die volgens Binkhorst en collega's bijdragen aan de professionele ontwikkeling binnen de samenwerking daadwerkelijk door de leerkrachten worden toegepast.

### **Implicaties**

Op basis van de conclusies van dit onderzoek is het lastig om concrete aanbevelingen te doen voor de onderwijspraktijk. Dit komt doordat de bouwvergaderingen onderling redelijk veel van elkaar verschillen waardoor algemene implicaties moeilijk te formuleren zijn. Eventueel kan de agenda van een bouwvergadering aangepast worden op basis van de resultaten van dit onderzoek. Uit de resultaten blijkt namelijk dat de factor 'tijd' op het einde van elke vergadering een rol speelt. Wanneer wellicht minder punten op de agenda staan, kan langer worden stilgestaan bij één bepaald punt. Door meer tijd te nemen voor één punt is de kans groter dat de vier interactiefasen doorlopen kunnen worden.

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat de voorzitter van Paardenbloem vrijwel alle punten van de agenda gestructureerd behandelt. Burke, Stagl, Klein, Goodwin, Salas en Halpin (2006) en Becuwe (2014) geven aan dat het hanteren van structuur een van de functies is van een leider, voorzitter, om tot effectieve teams te komen. Vandaar dat een voorzitter van een bouwvergadering meer structuur aan de teamleden kan bieden door bijvoorbeeld een discussieonderwerp waarbij geen nieuwe

perspectieven meer aan bod komen, samen te vatten en de vervolgstappen kort te herhalen. Op deze manier zal effectiever te werk worden gegaan. Verder wordt op deze wijze tijd bespaard, omdat het team niet eindeloos lang bij één discussieonderwerp blijft hangen.

Naast de praktische aanbevelingen draagt dit onderzoek bij aan de wetenschappelijke kennis over de interactie tussen basisschoolleerkrachten tijdens bouwvergaderingen. De kennis die onder andere is opgedaan betreft het kleine gedeelte van de interactietijd dat over de inhoud van het onderwijs gaat. Daarnaast blijken curriculum, instructiemethode en strategieën de meest voorkomende inhoudelijke onderwerpen te zijn. Verder verloopt de structuur van de interactie bij de onderzochte basisschoolleerkrachten amper via de vier fasen en ervaren de leerkrachten nauwelijks verbeteringen in de lespraktijk naar aanleiding van de bouwvergadering. Deze bevindingen zijn van groot belang voor de kennis omtrent de interactie, omdat wetenschappelijke onderzoeken gericht op de interactie tussen basisschoolleerkrachten gering zijn.

Afsluitend kan worden gezegd dat dit onderzoek laat zien dat de karakteristieken, de inhoud en structuur, van de interactie tussen basisschoolleerkrachten nog de nodige aandacht behoeven om positief te kunnen bijdragen aan de samenwerking binnen professionele leergemeenschappen.

#### Referenties

- Adriaens, S., Grinsven, V., Woud, L., van der, & Westerik, H. (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Verkregen van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016.pdf>
- Akker, J. J. H. van den (2003). Curriculum perspectives: and introduction. In J. J. H. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3), 133-136. doi:10.1016/j.iheduc.2008.06.003
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Becuwe, H. (2014). *Een exploratieve casestudie naar de interacties tussen lerarenopleiders binnen Teacher Design Teams en de rol van de coach* (Proefschrift). Gent: Universiteit Gent.
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & Joolingen, W. R. van (2015). Understanding teacher design teams: A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224. doi:10.1016/j.tate.2015.07.006
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities* (Onderzoeksrapport Nr. 637). Verkregen van <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

- Brook, L., Sawyer, E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 211-245.
- Burke, C. S., Stagl, K. S., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17, 288-307.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 765-781. doi:10.1016/j.tate.2004.09.001
- Craig, J., Butler, A., Cairo, L., Wood, C., Gilchrist, C., Holloway, J., Williams, S., & Moats, S. (2005). *A case study of six high-performing schools in Tennessee*. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489122.pdf>
- Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & Vilsteren, C., van (2003). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer.
- DuFour, R. (2004a). Leading edge: The best staff development is in the workplace, not in a workshop. *Journal of Staff Development*, 25(2).
- DuFour, R. (2004b). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R. (2007). Professional Learning Communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4-8. doi:10.1080/00940771.2007.11461607
- Erb, T., & Doda, N. (1989). *Team organization: Promise—practices, and possibilities*. Washington, DC: National Education Associates.
- Essink, M. (2007). *Excellente scholen in het basisonderwijs*. Educational design, management & media, Faculteit Sociale wetenschappen, Universiteit Twente, Enschede.
- Fahy, P. J., Crawford, G., & Ally, M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference transcript. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2(1).
- Garet, M. S., Birman, B. F., Porter, A. C., Desimone, L., & Herman, R. (1999). *Designing Effective Professional Development: Lessons from the Eisenhower Program*. Washington: Editorial Publications Center.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23. doi:10.1080/08923640109527071
- Graham, P. (2007). Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31(1), 1-17. doi:10.1080/19404476.2007.11462044
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams* (Proefschrift). Enschede: University of Twente. doi:10.3990/1.9789036528634

- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. Kaye (Eds.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp. 117–136). London: Springer.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Texas: South Educational Development Laboratory.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. doi:10.3102/0002831209345158
- Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature review* (Research Report Vol. 2). Verkregen van <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917-946.
- McKenney, S., Voogt, J., & Boschman, F. (2012). *Teachers' intuitive approaches to curriculum design: Understanding decision-making while creating ict-rich learning activities for early literacy*. Verkregen van <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4681/1/McKenneyVoogtBoschman.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California: SAGE publications Inc.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Nederlands Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Excellente scholen 2015-2017*. Verkregen van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/excellente-scholen/documenten-2016/excellente-scholen-2015-2017.pdf>
- Ng, C. K., & Murphy, D. (2005). Evaluating interactivity and learning in computer conferencing using content analysis techniques. *Distance Education*, 26(1), 89-109.
- Pawan, F., Paulus, T.M., Yalcin, S., & Chang, C. F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning & Technology*, 7(3), 119-140.
- Piercey, D. (2010). Why don't teachers collaborate? A leadership conundrum. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 54-56.
- Rogers, E. (2014). *Influencing teacher engagement in informal interaction leading to professional learning: A theoretical model* (Proefschrift). Canberra: University of Canberra.
- Rottier, J. (2001). *Implementing and improving teaming: A handbook for middle level leaders*. Westerville: National Middle School Association.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. doi:10.1177/0013161X06293631
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L., Wallace, M., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Hawkey, K., ... & Greenwood, A. (2003). *Effective Professional Learning Communities* (Research Brief RBX12-03). Verkregen van



<http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/dfes2003.pdf>

Scott, A., Clarkson, P., & McDonough, A. (2011). Fostering professional learning communities beyond school boundaries. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6).

doi:10.14221/ajte.2011v36n6.2

Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127–146. doi:10.1086/499746

Strijbos, J., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, W. M. G. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46, 29-48. doi:10.1016/j.compedu.2005.04.002

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding*. Apeldoorn: Garant.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004

Wever, B. de, Schellens, T., Valcke, M., & Keer, H. van (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28. doi:10.1016/j.compedu.2005.04.005

## **Bijlage I: Episode berichtinhoud administratief (Regenboog onderbouw)**

588. 12: Ja, dat is al vanaf het begin en dat zijn eigenlijk de zorgkinderen en die blijven eigenlijk een beetje hetzelfde. En Roos die gaat wel echt vooruit en ja die zat bij mij in de kleuterklas en vanaf de kleuterklas ben ik daar al mee bezig en dat je nu denkt, oh daar gaat ze.
589. 13: Ja.
590. 12: Ja, daar gaat ze. Dat je denkt, weet je wel, ow wat leuk.
591. 13: En hoe gaat het bij haar thuis?
592. 12: Uhm.
593. 13: Oké? Of...
594. 12: Nou Roos is zelf ziek dus... allemaal onderzoeken en haar ontstekingswaarden waren weer heel erg omhooggeschoten. En ze weten niet precies wat het is en het is iets met de darmen. Ze heeft prednison gehad.
595. 13: Ow.
596. 12: Daar merkte we helemaal niets van.
597. 13: Dat is wel een (niet verstaanbaar) middel.
598. 12: De ontstekingswaarden waren de eerste keer dat ze op controle moest komen heel erg gedaald en dat wij dachten jeetje. Maar ze waren wel 25 keer zo hoog als dat ze mochten zijn.
599. 13: Oké.
600. 12: Ja, echt extreem hoog.
601. 13: Ja in haar gezicht zie je wel dat ze heel vurig is.
602. 12: Ja, ze is... Eerst was het lampje een beetje uit, een beetje sloom en er kwam niet zoveel uit. En nu is ze wakker. Ze wil meedoen en ze is enthousiast en ze huppelt. En dat is gewoon leuk om te zien.
603. 13: Ow, dat wist ik niet.
604. 12: Ja, ja, dat is wel...
605. 11: Heftig.
606. 13: Ja.
607. 12: Ja en dan de thuissituatie was ook een tijdje niet...
608. 13: Niet relax.
609. 12: Nee. Dus...
610. 13: Nou hopen dat het goed komt.
611. 12: Ja.
612. 13: Dan gaan wij verder naar vier.

## Bijlage II: Episode inhoud-onderwerp instructiemethode en interactiestructuur met vier fasen (Paardenbloem)

524. 27: 25.

525. 25: Nou even verder op mijn verhaaltje wat ik al eerder had bedacht en dat heb ik ook met de IB'er besproken. Van joh de oude entree boekjes van vorig jaar waar we eigenlijk niets meer mee doen. En die hebben wij gebruikt, zeg maar daar staan langere teksten in en die hebben we eigenlijk een beetje gebruikt van oké hier gaan wij die v's en s's op loslaten. Die vragen gaan wij dan maken. Ja, ik zie ook een verbetering in het resultaat. Als ik dit jaar nog een keer zou doen bijvoorbeeld en ik zie het weer, dan ga ik er toch wel een beetje in geloven dat dat werkt. Dan is natuurlijk de vraag mag dat? Maar toen wel ieder geval. De IB'er heeft gezegd doe het maar, het is goed. En ik vond dat wel prettig, want kinderen hadden wel zoiets van hé...

526. 22: Ja.

527. 25: ... dat zijn toch oudere teksten met plaatjes. Weet je wel het is wel...

528. 22: Ja en ik denk dat wij... daar moeten wij denk ik gewoon eens... wat ik net zei eigenlijk in het MT ook al eens een keer over hebben. Als je nou inderdaad als evaluatie hebt dat je nieuwsbegrip. Het is leuk, kinderen zijn enthousiast, maar de kinderen vinden het filmpje daarna ook heel erg leuk en in dat opzich is het allemaal heel leuk. Maar in hoeverre is het dan altijd zo effectief als wij hopen dat het is? En in hoeverre wordt in elke groep eigenlijk op dezelfde manier nieuwsbegrip gegeven? Op de goede manier hé en de XL-lessen. Nieuwsbegrip is eigenlijk alleen een begrijpend lezen methode als er goed aandacht wordt besteed aan de XL-les. Als je de XL-les uh joh maak maar als huiswerk en je doet er verder niks mee, dan is hij eigenlijk incompleet om echt... want dan ga je dus inderdaad zulk soort dingen erbij pakken, omdat je voelt ergens die kinderen missen iets en daar ga ik ze dadelijk wel op toetsen. Dus dat is nog weleens een leuk gesprek uh spar moment met elkaar van joh hoe vinden we het met elkaar op deze manier wel echt compleet? En doen wij daar zelf iets niet goed in of hè moeten wij eens bij elkaar, ... we zijn nu met rekenen dat is al goed genoeg, maar zo moet je wel elkaar proberen scherp te houden.

529. 25: Ja.

530. 22: Ik denk dat zo'n opmerking dat dat jij zegt (25), als ik er nou dus achter kom doordat ik dit erbij doe. Ik oefen niks maar ik laat ze wel kennis maken met andere teksten weet je wel.

531. 25: Ja.

532. 22: Als dit werkt dan moet we daar eens goed met elkaar naar kijken.

533. 21: Maar nou ga je toch cito begrijpend lezen trainen.

534. 22: Nou ik weet niet hoe je (25) het aanbiedt?

535. 25: Nou ik gebruik precies dezelfde strategieën als nieuwsbegrip, alleen gebruik ik wel die andere teksten.

536. 26: Ja, maar die teksten kunnen ook een stukje uit een tijdschrift of uit een krant zijn.

537. 22: Ja.

538. 26: Dat maakt opzich dus niet uit.
539. 22: Dat is de kracht van XL hè, want tijdens de XL-les als je daar een les van maakt, dan bied je een recept aan, een krantenartikel, een ander soort tekst.
- 
540. 26: Alleen die ruimte heb ik vaak niet altijd.
541. 22: Nee dat begrijp ik. Als dat dus het ding is dan moeten we denken hoe moeten we daar ruimte voor maken. Ik was gewend toen ik voor de klas stond op dinsdag was de eerste tekst die dee je in één uur en dan was die klaar. Op donderdag had je de tweede les en dat was de XL-les. En daar gaf je ook instructie voor. Je biedt andere teksten aan, maar wel met dezelfde strategieën. En woordenschat deed je thuis op de computer.
542. 24: Dat zou wel mooi zijn.
543. 22: Maar dan moet je, daar is nu geen ruimte voor.
544. 24: Nee.
- 
545. 27: Nou 25 wat zijn je acties dus. Een daarvan is werken met die entreetoetsen.
546. 25: Ja.
547. 27: En verder?
548. 25: Nou vervolgens heb ik gezien dat, dat de resultaten omhoog zijn gegaan, veranderd zijn en daar ga ik andere teksten op inzetten. Moeilijker maken met Nieuwsbegrip.
549. 22: Nou ik snap wel wat jij (21) zegt dat je geen cito's moet gaan trainen.
550. 27: Maar op deze manier heeft het wel zin.
551. 22: Ja.
552. 27: Want dan is het gewoon een begrijpend leesles.
553. 22: Ja.
554. 27: Bovendien zat bij de entreetoets ook altijd een boekje dat ze kennis lieten maken met diverse onderdelen.
555. 24: Ja, klopt.
556. 27: Dus... opzich is het niet erg. Zeker niet als je het op die manier doet, denk ik dat het gewoon heel goed is.
557. 26: Gewoon goed evalueren.

Integratie

Oplossing

### Bijlage III: Episode interactiestructuur met 2 fasen (Regenboog bovenbouw)

- Aanleiding
576. 15: En dan hebben wij nog Fenna. En Fenna hebben wij op het rekengebied uhm...
577. 14: Tot verbazing...
578. 15: ...handelingsplan, maar ze heeft voor Cito gewoon niveau twee gehaald. Terwijl ze in de klas oefent met sommetje van tien erbij zes.
- 
579. 14: Ja maar ik vind uhm ik vind haar zo een sprong maken...
580. 15: Ook daarin...
581. 14: ... ik vind haar echt. Fenna vind ik echt aan het groeien, ik weet het niet.
582. 15: ... ja en moeder is met Fenna bij een cursus...
583. 14: Ja, ik moet even na die naam...
584. 15: Hoe heet die cursus?
585. 14: Ja.
586. 15: Dat heeft dus ook met ADHD van hoe je dan je gedachtes dan...
587. 18: Ja.
588. 14: Ik vind dat het heel goed met haar gaat.
- Exploratie
589. 15: Ja, dus ik vraag mij ook wel een beetje af of wij niet dat boekje van zeventien erbij acht en zo of wij daar niet mee door moeten gaan.
590. 14: Nou...
591. 15: Ik snap dat we het niet zomaar aan de kant kunnen schuiven...
592. 14: Ja.
593. 18: Ja.
594. 15: .... Maar daar moeten wij even met Nina over praten.
595. 18: Ja, ik zou daar eens met Nina over praten en de gedachten over laten gaan.
596. 14: Want dan zet ze echt stapjes.
597. 18: Ja, want daar zou ze eventueel ook thuis aan kunnen werken dan.
598. 14: Ja.
599. 15: Ja, maar moeder geeft aan dat ze thuis altijd al zoveel...
600. 18: Ow...
601. 15: ... wilt. Vaak willen kinderen ook niet dat papa of mama...
602. 14: Nee maar ze luistert ook niet goed naar moeder.
603. 15: Nee. Nou dat was vijf.

## **Bijlage: Basishouding wetenschappelijk integer handelen (opdracht 7a onderzoeksplan)**

### **Opdracht 7a: Basishouding wetenschappelijk integer handelen**

- A. Ik, Judith Petrus Anna Keulers, beloof plechtig dat de gehele periode van het onderzoek de zes principes van behoorlijke wetenschapsbeoefening in acht zijn genomen. Dit houdt in dat ik eerlijk en openhartig ben over het onderzoek en dat de onderzoeksactiviteiten zorgvuldig hebben plaatsgevonden. De uitvoering van het onderzoek is betrouwbaar en alle gegevens zijn openbaar, waardoor ze controleerbaar zijn. Daarnaast heb ik alle onderzoeksactiviteiten in het belang van de wetenschap gedaan en heb ik in alle vrijheid en onafhankelijkheid de activiteiten kunnen verrichten. Voor de maatschappelijke implicaties van het onderzoek stel ik mij verantwoordelijk. Het handelen namens de principes van goed wetenschappelijk onderzoek en onderwijs, heb ik gedaan voor mijn afstudeeronderzoek voor de master onderwijswetenschappen. Voor alle wetenschappelijke onderzoeken die ik in de toekomst ga uitvoeren beloof ik plechtig zo goed mogelijk de Nederlandse gedragscodes voor wetenschapsbeoefening na te streven.
- B. Drie dilemma's zijn uitgekozen.
- a. Het eerst gekozen dilemma (II.a) betreft de betrouwbaarheid: 'Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?' Ik kan mij goed voorstellen dat alle docenten van de universiteit in hun enthousiasme wel eens met dit dilemma te maken hebben gehad. Het is echter van belang dat de docenten duidelijk aangeven wat wel al onderzocht is en wat nog bewezen moet worden. Studenten zien de functie van de docent als een voorbeeldrol die weet waarover hij het heeft. Wanneer blijkt dat bepaalde kennis niet is onderbouwd, kan dit eventuele gevolgen hebben voor de studenten. Een student mag namelijk een docent citeren tijdens zijn lezing, maar wanneer de informatie niet op betrouwbare gegevens is gebaseerd, brengt dit schade toe aan het werk van de student. Vandaar dat een docent een duidelijke scheiding moet hanteren tussen de wetenschappelijke kennis en de eigen opvattingen van de docent (2.5).
  - b. Het tweede gekozen dilemma (III.a) betreft de controleerbaarheid: 'Een onderzoeker heeft contractonderzoek uitgevoerd waarbij de afspraak is gemaakt dat de uitkomsten twee jaar geheim blijven; in die periode kan de opdrachtgever er zijn winst mee doen. Na twee jaar publiceert de onderzoeker de resultaten in een gerenommeerd tijdschrift. Een geïnteresseerde maar sceptische collega wil graag over de ruwe data beschikken om na te gaan of de claims in het artikel terecht zijn, maar de onderzoeker geeft deze ruwe data niet vrij onder verwijzing naar het contract. Daarin staat dat de ruwe data vijf jaar geheim blijven. Na vijf jaar mag de onderzoeker de ruwe data vernietigen. Is dit acceptabel?' Grote bedrijven met naamsbekendheid over de hele wereld zullen vaak gebruikmaken van contractonderzoeken. Op deze wijze willen ze controle uitoefenen op datgene wat gaat gebeuren en daarnaast willen ze het imago van het bedrijf

beschermen. Het dilemma dat zich kan voordoen, is dat de onderzoeker direct na vijf jaar de ruwe data vernietigt terwijl een collega de ruwe data niet heeft mogen controleren. In de criteria bij controleerbaarheid staat genoteerd dat de ruwe data minimaal tien jaar moeten worden bewaard (3.3). Daarom mag de onderzoeker de ruwe data na vijf jaar niet vernietigen en daarnaast moeten de ruwe data zodanig gearchiveerd zijn dat ze te allen tijde zijn te raadplegen (3.4). Aan beide criteria wordt niet voldaan in het dilemma, terwijl dit wel zou moeten. Vandaar dat ik vind dat beide criteria in acht moeten worden genomen, zodat de sceptische collega de gegevens kan controleren. Mocht het bedrijf niet vrijwillig meewerken, dan zal de collega naar de rechter moeten toestappen om ervoor te zorgen dat het bedrijf de gedragscode over controleerbaarheid naleeft.

- c. Het laatste dilemma (V.b) betreft de onafhankelijkheid: 'Voor een bepaald onderzoek waarvoor een open inschrijving is uitgeschreven kunnen twee verschillende onderzoeksmethoden worden gebruikt. Methode A is duur, maar zeer betrouwbaar. Methode B is veel goedkoper, maar veel minder betrouwbaar. Een onderzoeker overweegt een voorstel in te dienen. Methode A zou in dit geval in de ogen van de onderzoeker de meest aangewezen methode zijn om te gebruiken. Mag hij zijn kans om de opdracht binnen te halen vergroten door in zijn voorstel toch te kiezen voor methode B?' Ik verwacht dat dit dilemma vaak speelt bij onderzoeksbureaus. Bedrijven nodigen diverse bureaus uit om hun plan te presenteren en vervolgens wordt één bureau uitgekozen om het onderzoek uit te voeren. In het voorstel vind ik dat de best mogelijke oplossing moet worden gekozen in het belang van de wetenschap. Vandaar dat de onderzoeker methode A zou moeten noteren in zijn voorstel met een onderbouwing. Dit blijkt ook uit criterium 5.1 dat een wetenschapsbeoefenaar de methode wetenschappelijk moet verantwoorden en onafhankelijk van de opdrachtgever moet functioneren. Wanneer de onderzoeker op deze wijze handelt, heeft hij juist gehandeld ongeacht wat de keuze van het bedrijf wordt.

## Bijlage: Formulier FETC en bevestiging van goedkeuring (opdracht 1)

Formulier op basis van richtlijnen facultaire ethische commissie (FETC)

### A. Formulier aanvraag goedkeuring ethische commissie

#### Deel 1 Samenvatting onderzoek

Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek
<p><i>Hoofdvraag:</i> Hoe kan de interactie ten tijde van de samenwerking van basisschoolleerkrachten tijdens bouwvergaderingen<sup>3</sup> gekarakteriseerd worden en tot welke verbeteringen leidt de interactie?</p> <p><i>Deelvragen:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welke proportie van de berichten die te onderscheiden zijn tijdens de bouwvergaderingen wordt getypeerd als 'inhoud' volgens de indeling van Henri (1992)?</li> <li>2. Hoe kunnen de 'inhoud'-berichten tijdens bouwvergaderingen worden verdeeld over de inhoud-indeling van Garet en collega's (1999)?</li> <li>3. In hoeverre kunnen in de 'inhoud'-berichten de interactiefasen, aanleiding, exploratie, integratie en oplossing, van Garrison en collega's worden onderscheiden (2001)?</li> <li>4. In hoeverre hebben de karakteristieken volgens de indelingen van Garet en collega's en Garrison en collega's een voorspellende waarde voor de verbeteringen die de leerkrachten ondervonden naar aanleiding van de bouwvergadering?</li> </ol>
Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing
<p>Het is een kwantitatief observatieonderzoek. Het observeren is nodig om de interacties van de leerkrachten in hun natuurlijke setting te kunnen achterhalen. Door het kwantificeren van de observatiegegevens middels codebomen kan een totaal beeld van de interacties tijdens een bouwvergadering worden geschetst. Tevens worden kwantitatieve gegevens verzameld aan de hand van een vragenlijst die de leerkrachten invullen. Deze vragenlijst wordt uitgezet om te achterhalen tot welke verbeteringen de interactie leidt.</p>
Onderzoeksmethode – respondenten
<p>Kruis aan, wie zijn de respondenten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> <b>18 jaar of ouder en wilsbekwaam;</b></li> <li><input type="radio"/> <del>18 jaar of ouder en wilsbekwaam;</del></li> <li><input type="radio"/> <del>12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;</del></li> <li><input type="radio"/> <del>12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;</del></li> <li><input type="radio"/> <del>jonger dan 12 jaar.</del></li> </ul> <p>Meerdere schoolbesturen heb ik per mail aangeschreven (Bijlage I). Slechts twee scholen hebben interesse in het onderzoek. Door de mogelijke omvang van de uitwerking (transcriberen), werden geen andere acties ondernomen om scholen te werven. Met de schoolbesturen zijn afspraken gemaakt omtrent anonimiteit, tijd, en toestemming. De anonimiteit wordt te allen tijde gewaarborgd in zowel teksten als conversaties. De toestemming wordt verleend door het schoolbestuur welke gebaseerd is op de individuele toestemmingen van de leerkrachten. In totaal nemen 28 leerkrachten deel aan het onderzoek, verspreid over vijf bouwvergaderingen.</p>
Onderzoeksmethode – dataverzameling
<p>De observaties worden zowel audio- als video- opgenomen. Video- en audio-opnames worden gemaakt om technische mankementen op te kunnen vangen. Om de observaties te kunnen kwantificeren wordt gebruik gemaakt van twee codebomen. De eerste codeboom gaat in op de inhoud van de interacties en de tweede codeboom omvat de structuur van de interacties. Beide codebomen zijn ontstaan op basis van de literatuur. Daarnaast wordt een week na de bouwvergadering een vragenlijst met ja/nee-vragen en vijf-punt Likertschalen naar de leerkrachten verstuurd. De ja/nee-vragen dienen als contextinformatie en worden alleen gebruikt in de resultaten wanneer dat nodig is. De vijf-punt Likertschalen gaan in op de onderwerpen waar wellicht een verbetering heeft kunnen plaatsvinden naar aanleiding van de bouwvergadering. Voordat de opnames gaan beginnen krijgen de leerkrachten een leerkrachtnummer toegewezen die ze tevens op de vragenlijst invullen. Op deze wijze kom ik de namen van de leerkrachten niet te weten en lopen de leerkrachten geen risico om met volledige naam in het onderzoek te worden vermeld.</p>

<sup>3</sup> Bijeenkomst van leerkrachten van de onder-, midden- of bovenbouw van de basisschool om over de inhoud van het onderwijs te vergaderen.



Onderzoeksmethode – verwerking gegevens
Voor elke bouwvergadering apart wordt een percentage per code berekend. De percentages worden in matrixen voor inhoud en structuur geplaatst waardoor overzichten ontstaan waarin bijvoorbeeld de diverse inhoud, zoals curriculum, instructiemethoden en toetsen met elkaar vergeleken kunnen worden. Tevens kan een matrix makkelijk weergeven welke bouwvergadering het vaakst de interactiestructuur heeft toegepast. Deze bouwvergadering staat namelijk bovenaan in de matrix vermeld. Ten slotte wordt een matrix gemaakt waarin de voorspellende waarde van bepaalde indelingen kan worden achterhaald op de verbeteringen die leerkrachten ondervinden. Niemand heeft inzage in het document waarin staat vermeld welke leerkracht op welke school lesgeeft en de daadwerkelijke naam van de school.

Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie
Datum: februari/maart 2016      Naam student: Judith Keulers Beoordeeld door: Sylvia Peters      Eindcijfer:8

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	Aantal punten
a. <i>Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2
b. <i>Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> De belasting is beperkt en er is sprake van enige privacy gevoelige informatie die wordt opgevraagd. De informatie die verzameld wordt is niet herleidbaar tot de persoon, dit staat niet op het FETC formulier vermeld.	

2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	Aantal punten
a. <i>Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
b. <i>Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> Deelname is vrijwillig en er wordt toestemming gevraagd. De informatievoorziening is helder.	

3. Gegevens worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen (max. 3 punten)	Aantal punten
a. <i>Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2
b. <i>Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> Data worden geanonimiseerd en veilig opgeslagen, dan wel verwijderd. Het is niet duidelijk hoe lang de data worden bewaard, zie dataopslag protocol FSW.	

4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn (max. 1 punt)	Aantal punten
a. <i>Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1

<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> <i>Op de risico's in dit criterium wordt geanticipeerd. De steekproefgrootte is beredeneerd. De relevantie van het onderzoek is nog niet helemaal duidelijk.</i>	

## **Bijlage: Navolgbaar data verzamelen en analyseren (opdracht 2b)**

### **Opdracht 2b: Navolgbaar data verzamelen en analyseren**

Bij het maken voor een plan om de genomen stappen in de dataverzameling en – analyse te kunnen rapporteren, moet rekening worden gehouden met de kwaliteit. Volgens Akkerman, Admiraal, Brekelmans en Oost (2006) moet de kwaliteit voldoen aan 'visibility', 'comprehensibility' en 'acceptability'. Met 'visibility' wordt bedoeld dat de stappen expliciet moeten worden opgeschreven om te kunnen zien welke keuzes zijn gemaakt. Op deze wijze wordt helder naar de buitenwereld toe gecommuniceerd welke beslissingen zijn genomen. Deze beslissingen of keuzes moeten worden onderbouwd, daar bedoelen de auteurs 'comprehensibility' mee. Het moet voor de lezer van het document duidelijk zijn waarom welke keuzes zijn gemaakt in het proces. Ten slotte moet de onderbouwing van de keuzes acceptabel zijn in het onderzoeksdomein: 'acceptability'.

Aan de hand van het bovenstaande zal ik een Word-document maken waarin de keuzes met verantwoording chronologisch worden genoteerd. In het document wordt vermeld op welke dag de beslissing is genomen en de onderbouwing van de keuze. Zoveel mogelijk wordt geprobeerd om de onderbouwing op wetenschappelijke literatuur te baseren. Naast het bijhouden van de genomen stappen in de dataverzameling en data-analyse worden de data ook opgeslagen. Ik ben van plan om de ruwe data anoniem op te slaan op de computer voor meer dan vijf jaar. Om toegang te krijgen tot de ruwe data is een wachtwoord vereist. Daarnaast worden de ruwe data ook op een extern geheugen als 'back-up' opgeslagen, waar tevens een wachtwoord opstaat.

De ruwe data worden omgezet in transcripties waarna de analyse kan beginnen. Voor de transcripties geldt hetzelfde plan als voor de ruwe data. Op twee plaatsen (op de computer en extern geheugen) worden de transcripties opgeslagen en om de data te beschermen zijn wachtwoorden ingesteld. Uiteraard kan ik wetenschappelijke onderzoekers tijdelijk toegang geven tot de data, waarna de wachtwoorden veranderen. Bij de transcripties is tevens een 'read-me' document toegevoegd waarin de datum waarop de gegevens zijn verkregen, de naam van de onderzoeker en dergelijke zijn genoteerd.

Voor zowel de ruwe data als de transcripties geldt dat privacygevoelige informatie fictief wordt gemaakt of helemaal wordt weggelaten. Naast het opslaan van de gegevens kunnen ook tussentijdse bevindingen worden gedaan. Deze bevindingen worden summier opgeschreven in een beveiligd Word-document. Naderhand wanneer alle gegevens zijn geanalyseerd worden alle bevindingen gerapporteerd in het onderzoek.

Bovenstaande punten vormen een plan om de dataverzameling en data-analyse zo betrouwbaar mogelijk te maken.

## **Bijlage: Voorkomen van plagiaat (opdracht 3b)**

### **Opdracht 3b: Voorkomen van plagiaat**

Diverse vormen van plagiaat zijn mogelijk, zoals het letterlijk kopiëren van iemands werk, gedeeltelijk kopiëren, parafraseren of tekst-recyclen. Voor zover ik het weet tijdens het checken van mijn eigen thesis op plagiaat ben ik geen citaten, parafraseringen en dergelijke tegengekomen waarbij niet verwezen is naar de oorspronkelijke bron.

Bij het schrijven van mijn discussiegedeelte zal nieuwe literatuur worden gebruikt. Tijdens het schrijven van de discussie moet goed op worden gelet of de citaties correct zijn. Om de correctheid van de citaties te bevorderen zal bij het noteren van interessante gedeeltes direct de bron erbij worden vermeld. Tevens zal de oorspronkelijke bron gelijk worden opgenomen in de referenties. Op deze wijze voorkom ik dat ik niet meer weet waar ik de informatie vandaan heb gehaald. Wanneer ik letterlijk informatie uit een artikel haal, zal deze informatie tussen aanhalingstekens komen te staan. Zodoende weet ik dat ik die tekst woord-voor-woord heb overgenomen en een andere verwijzing gewenst is.

Wanneer in eigen woorden wordt opgeschreven wat de auteurs bedoelen, moet ik goed voor ogen hebben wat ze daadwerkelijk bedoelen. Het helpt al dat de meeste artikelen in het Engels zijn geschreven en ik mijn thesis in het Nederlands schrijf. Om een goede vertaling te kunnen maken, is het van groot belang dat ik weet wat de auteurs bedoelen. Wanneer ik in eigen woorden de informatie heb opgeschreven, koppel ik het even terug naar de originele bron. Dit om toch mogelijke misvattingen zo klein mogelijk te maken.

Wanneer de informatie is opgeschreven ter onderbouwing van mijn thesis moet rekening worden gehouden met de juiste verwijzingen. De verwijzingen moeten namelijk vormgegeven worden volgens de American Psychological Association. Daarom worden alle verwijzingen op het einde nogmaals gecontroleerd of ze op de juiste manier zijn weergegeven.