

Informeel leren in actie: hoe netwerklernen in ontwikkelgroepen het onderwijs versterkt

Christy Tenback¹ en Bernadette Evers¹

¹RENN4

Samenvatting Professionalisering van leraren via informeel leren, zoals netwerklernen, is van groot belang voor de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Netwerklernen stimuleert samenwerking en directe koppeling met de praktijk. Sterke netwerken worden gekenmerkt door een gezamenlijke visie, gestructureerde aanpak, gedeelde verantwoordelijkheid, diversiteit en heldere rollen. Dit onderzoek binnen een onderwijsorganisatie introduceert ontwikkelgroepen om kenniscreatie te bevorderen. Deze groepen werken vanuit het kader netwerklernen aan thema's en worden begeleid door coaches die het proces faciliteren. Het onderzoek evalueert de waarde van de ontwikkelgroepen voor coaches en deelnemers, de ontwikkeling van deze waarde gedurende een jaar werken en de belemmerende en bevorderende factoren van het werken met ontwikkelgroepen. De studie concludeert dat ontwikkelgroepen een effectieve methode zijn voor informeel leren en kenniscreatie, mits coaches goed getraind zijn, doelen duidelijk worden geformuleerd en er voldoende tijd en ondersteuning beschikbaar zijn. Dit draagt bij aan zowel professionele ontwikkeling als verbetering van de organisatiepraktijk.

Trefwoorden netwerklernen, waardecreatie, professionalisering

Publicatiedatum

Online: 22 januari 2026

Contactpersoon

Christy Tenback, c.tenback@renn4.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

Vooraf het samen doen is zo leuk! Dat scheelt zoveel hard nadenken in je eentje. (deelnemer)

Professionaliseren van leraren binnen een sociaal proces (informeel leren) wordt steeds meer erkend als waardevol (Goodyear, 2019; Van Schaik et al., 2019). Informeel leren draagt bij aan het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitudes en levert daarmee een bijdrage aan het verbeteren van de dagelijkse lespraktijk (Anderson et al., 2019; Doğan & Adams, 2018; Prenger et al., 2019). Vormen van informeel leren versnellen de ontwikkeling van concrete ideeën als antwoord op vragen die direct uit de lespraktijk van de betrokken leraar komen (Van Schaik et al., 2019).

Binnen het onderzoek beschreven in dit artikel, wordt gewerkt met netwerkleren. Een manier van werken voor informeel leren, die geïntegreerd is in het werken zelf. Het is informeel en vindt niet alleen plaats tijdens trainingen of studiedagen. Netwerkleren gaat verder dan professionele ontwikkeling (Littlejohn et al., 2019). Netwerkleren is krachtig omdat het een actieve betrokkenheid vereist van de deelnemer, uitgaat van intensieve samenwerking tussen deelnemers onderling en met hun netwerk(en) en omdat er altijd een directe koppeling is met de dagelijkse praktijk van de deelnemers (Van Amersfoort et al., 2019). Vrieling-Teunter et al. (2023) noemen vijf karakteristieken waar sterke netwerken aan voldoen: 1) Er is een gezamenlijke visie en er zijn gezamenlijke doelen; 2) Er wordt een gestructureerde aanpak gevolgd; 3) Er is sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid en eigenaarschap; 4) De groep is divers en er is sprake van gelijkwaardigheid; 5) Onderliggende structuren, bronnen en rollen zijn helder.

Omdat netwerkleren een informele vorm van leren is, is het moeilijk om grip te krijgen op de toegevoegde waarde en de opbrengsten ervan. Om hieraan tegemoet te komen is het zogenaamde waardecreatieverhaal (Nijland & Van Amersfoort, 2013) ontwikkeld. Het waardecreatieverhaal heeft als uitkomst een fasering van waarde van informele activiteiten. Deelnemers kunnen bijvoorbeeld een interessante en aangename middag hebben gehad (fase 1-directe waarde), nieuwe contacten hebben opgedaan (fase 2-potentiële waarde), iets hebben uitprobeerd in hun praktijk (fase 3-toegepaste waarde), hun persoonlijk functioneren hebben veranderd (fase 4-gerealiseerde waarde) of een verandering in denken hebben doorgemaakt (fase 5-herziene waarde) (Nijland & Van Amersfoort, 2013). Deze fasering is oplopend in complexiteit.

Als deelnemers aan een netwerk van en met elkaar leren is dit echter niet vanzelfsprekend; het vraagt om goede facilitering (Vrieling-Teunter et al., 2024). Om succesvolle kennisdeling en kenniscreatie te bevorderen, is het van belang om binnen een netwerk te streven naar een gezamenlijk doel. Hier moeten, zeker in het begin van het proces, tijd en aandacht aan worden besteed. Daarnaast is het helpend als deelnemers buiten hun eigen veiligheid kunnen en durven denken, hierop reflecteren en een onderzoekende houding aannemen (Vrieling-Teunter et al., 2019).

1.1 Praktijkvraag

De onderwijsorganisatie waarbinnen het beschreven onderzoek is uitgevoerd, werkt al ruim 10 jaar op verschillende manieren aan (in)formeel kennisdelen. Zowel op organisatieniveau door middel van informele bijeenkomsten, als op het niveau van scholen en regio's wordt kennis volop gedeeld. In 2023 stelde de organisatie vast, dat het tijd werd om de stap te zetten van kennisdelen naar kennis creëren. Hiervoor zijn zogenaamde ontwikkelgroepen in het leven geroepen. Een ontwikkelgroep is een heterogeen samengestelde groep met de opdracht om kennis te creëren rondom een vastgesteld thema. De deelnemers hebben dus verschillende rollen en functies binnen de organisatie. Ontwikkelgroepen leveren een eindproduct op, waarvan zij zelf de vorm vaststellen, dat een

directe bijdrage levert aan de gehele organisatie en, wanneer mogelijk, van meerwaarde is voor ketenpartners in de regio. Op belangrijke momenten wordt afgestemd met de directeuren en het college van bestuur ten behoeve van besluitvorming, voortgang en managen van verwachtingen. De ontwikkelgroepen werken vanuit de netwerklerengedachte en iedere ontwikkelgroep heeft een coach. Deze heeft de taak om het proces van de ontwikkelgroep te volgen. De coaches kennen de kaders en stellen vragen wanneer de groep buiten de kaders dreigt te werken. Gezamenlijk wordt dan het besluit genomen of dit een goede route is (en de kaders dus moeten worden bijgesteld), of dat er een stap richting het kader gezet gaat worden. Ook zorgen de coaches ervoor, dat de ontwikkelgroep een heldere vraag stelt, een duidelijke opdracht formuleert en een concreet product oplevert. Een coach is in principe geen inhoudelijk deelgenoot van het proces, maar enige affiniteit met het onderwerp kan positief zijn, omdat dit het enthousiasmeren en motiveren van deelnemers vergemakkelijkt. De coaches delen onderling hun kennis in een eigen ontwikkelgroep.

1.2 Onderzoeksvraag

Omdat het werken met ontwikkelgroepen een nieuwe ontwikkeling is binnen de organisatie in dit artikel en deze organisatie evidence-informed werken grote waarde toedicht, is er parallel aan het werken met ontwikkelgroepen een onderzoek gestart, waarmee antwoord gegeven wordt op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is de waarde van de ontwikkelgroepen voor de coaches en de deelnemers op de vijf dimensies van het waardecreatieverhaal?
2. Zijn er verschillen te zien tussen de waarde van de ontwikkelgroepen tussen de coaches en deelnemers?
3. Welke ontwikkeling is zichtbaar tijdens een jaar werken met ontwikkelgroepen ten aanzien van de waarde van de ontwikkelgroepen voor coaches en deelnemers, op de vijf dimensies van het waardecreatieverhaal?
4. Wat zijn belemmerende en bevorderende factoren voor de coaches en de deelnemers in het proces van coaching van een ontwikkelgroep?

2 Onderzoeksaanpak

2.1 Context van het onderzoek

Het onderzoek beschreven in dit artikel is uitgevoerd binnen een onderwijsorganisatie in het Noorden van Nederland. Op meer dan 20 locaties biedt de organisatie onderwijs aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot 20 jaar oud. Deze leerlingen hebben specifieke ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en gedrag. Binnen de onderwijsorganisatie

werkt een breed scala aan medewerkers. Naast leraren zijn er ook gedragsdeskundigen, onderwijskundigen, onderwijsassistenten, leraarondersteuners, praktijkdocenten, schoolleiders, schoolmaatschappelijk werkenden en andere disciplines werkzaam. Zoals beschreven in de inleiding zijn zogenaamde ontwikkelgroepen gestart. Het proces binnen de organisatie is van begin tot eind begeleid door de auteurs van dit artikel. De eerste stap in het opzetten van ontwikkelgroepen was het werven van coaches. Via de interne nieuwsbrief werden mensen geïnformeerd en op een organisatiebrede personeelsdag werd de rol toegelicht. Dit resulteerde in zes belangstellenden die via een online bijeenkomst meer informatie kregen over wat de rol behelst en hoeveel tijd het zou gaan kosten.

Vier coaches bleven over en gingen van start met de training. Deze training bestond uit enerzijds kennisoverdracht over netwerkleren en coachen, anderzijds uit het leren van elkaar door sparren, intervisie, delen van successen en gezamenlijk voorbereiden van bijeenkomsten. De vier coaches hadden allemaal een andere rol binnen de organisatie. Er was een lerares in kleutergroepen, een mentor van een groep in het voortgezet speciaal onderwijs, een kunstdocent en een adviseur ICT.

De tweede stap was het werven van deelnemers aan de ontwikkelgroepen. De vier coaches hebben hun thema gedefinieerd en van een tekst voorzien om mee te nemen in de werving voor de deelnemers. Via de interne nieuwsbrief is de informatie breed gedeeld en werden mogelijke deelnemers uitgenodigd voor een kick-off evenement. Vijfentwintig medewerkers bezochten deze middag. Tijdens deze bijeenkomst hebben de coaches de eerste stappen gezet met de ontwikkelgroep, gekoppeld aan een thema. Aan het einde van de bijeenkomst hadden alle groepen een vervolgfafspraak. Veertien deelnemers bleven actief.

Vier ontwikkelgroepen zijn gestart: Jonge kind, Kunst en cultuur, Digitale geletterdheid en Leren buiten de klas. Net als bij de coaches waren binnen de ontwikkelgroepen de achtergronden divers. Deelname aan de ontwikkelgroepen was niet gebonden aan rol, taak of functie binnen de organisatie: deelnamecriteria waren enkel gericht op affiniteit met het thema en intrinsieke motivatie om mee te doen.

In de trainingsgroep voor coaches is afgesproken dat een ontwikkelgroep werkt vanuit een door zichzelf gestelde vraag aan een concrete opdracht rondom een thema. Het was dan ook de eerste stap voor de coaches om deze vraag te formuleren met hun groep en daarna de opdracht te verduidelijken en het eindproduct vast te stellen.

2.2 De ontwikkelgroepen

De *ontwikkelgroep Jonge kind (4-7 jaar)* heeft voor zichzelf als opdracht gesteld om de visie van de organisatie ten aanzien van het jonge kind te onderzoeken en waar nodig te beschrijven. Zij richten zich specifiek op de gebieden gedrag, leerproblemen en thuissituatie. Om aan deze opdracht te werken, heeft de ontwikkelgroep in eerste instantie vooral met elkaar gediscussieerd over het formuleren van de juiste opdracht. Toen de opdracht

helder was, kon vastgesteld worden dat er in het nieuwe schooljaar gericht gewerkt gaat worden aan een visie op het jonge kind. Deze visie zal organisatiebreed worden vastgesteld en binnen de ontwikkeling van het meerjarenbeleid van de organisatie een plek krijgen.

De *ontwikkelgroep Kunst en cultuur* heeft voor zichzelf als opdracht gesteld om te onderzoeken hoe het kunst- en cultuuronderwijs binnen de organisatie wordt vormgegeven. Het uiteindelijke doel is om meer eenheid te scheppen in het kunst- en cultuuronderwijs binnen de organisatie. Tenslotte de groep inzichtelijk krijgen in wat de wensen en behoeften zijn vanuit de verschillende scholen om het kunst- en cultuuronderwijs nog beter passend te maken voor onze leerlingen. De ontwikkelgroep is vijf keer bij elkaar gekomen en heeft een nulmeting uitgevoerd om de huidige stand van zaken rondom kunst en cultuuronderwijs binnen de organisatie in kaart te brengen. Daarnaast is er een advies geschreven, dat met vertegenwoordigers van de scholen besproken gaat worden in het nieuwe schooljaar. Tenslotte is er een lijst gemaakt van contactpersonen uit alle scholen van de organisatie, zodat contact en kennisdeling in de toekomst gemakkelijker wordt. Deze ontwikkelgroep blijft bestaan als netwerkgroep en krijgt een rol in de uitwerking van het meerjarenbeleid ten aanzien van de verrijkte schooldag.

De *ontwikkelgroep Digitale geletterdheid* heeft als opdracht voor zichzelf gesteld om de huidige staat van digitale geletterdheid op de scholen in kaart te brengen en behoeften van de medewerkers op dit gebied te achterhalen. De ontwikkelgroep is gestart met het volgen van een masterclass Digitale Geletterdheid bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Daarnaast hebben de leden van de groep een nulmeting uitgevoerd, daarover gerapporteerd en een advies voor vervolg uitgebracht. De rapportage van de ontwikkelgroep digitale ontwikkeling vormt de basis voor de uitwerking van één van de thema's binnen het meerjarenbeleidsplan, dat op moment van schrijven in ontwikkeling is.

De *ontwikkelgroep LeRENN buiten de klas* heeft als opdracht voor zichzelf gesteld om leraren te inspireren om net iets extra's te doen voor leerlingen om leermogelijkheden en -ervaringen buiten de klas te zoeken en te bieden. De ontwikkelgroep is vooral in de praktijk aan de slag gegaan met het opdoen van ervaringen.

2.3 Design

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen werd een onderzoek opgezet met een kwantitatief en een kwalitatief deel. Het kwantitatieve deel beoogde de onderzoeksvragen naar de waarde van de ontwikkelgroepen voor de verschillende betrokkenen (onderzoeksvragen 1, 2 en 3) te beantwoorden. Op twee momenten werd een vragenlijst uitgezet bij de deelnemers en de coaches van de ontwikkelgroepen. Het eerste moment was na de startbijeenkomst (juni 2023) en het tweede moment aan het einde van het projectjaar (april 2024). Het kwalitatieve deel bestond uit het afnemen van interviews met behulp van het waardecreatieverhaal. Alle coaches en deelnemers zijn in de tweede vragenlijst uitgenodigd om aan te geven of ze willen deelnemen aan het interview.

Tabel 1 Overzicht van de deelnemers aan het onderzoek (eerste meting)

Deelnemers		Aantal
Functie	Leraar	7
	Ondersteuner	1
	Praktijkdocent	2
	Intern Begeleider	3
	Gedragdeskundige	1
	Anders	2
Leeftijd	25-34 jaar	4
	35-44 jaar	4
	45 jaar of ouder	8
Werkervaring bij RENN4	Minder dan 5 jaar	6
	5-10 jaar	3
	11-15 jaar	2
	Meer dan 15 jaar	5

2.4 Participanten

De eerste vragenlijst werd ingevuld door 16 personen. Hiervan waren tien deelnemers aan een ontwikkelgroep en zes coaches. Van de 6 coaches waren twee personen coach van de coaches. Vanwege verschillende omstandigheden namen 11 personen deel aan de tweede meting; zes deelnemers aan een ontwikkelgroep en vier coaches, waarvan één coach van de coaches. De interviews werden afgenomen bij de vier coaches en vijf deelnemers. Daarnaast werden ook interviews afgenomen bij twee experts die door de ontwikkelgroepen waren ingeschakeld. Tabel 1 geeft een beeld van de deelnemers aan het onderzoek.

2.5 Instrumenten

De vragenlijst werd ontwikkeld om de waarde van deelname aan netwerkgroepen, zoals de ontwikkelgroepen, te meten (Vrieling-Teunter et al., 2024). De volledige vragenlijst bestond uit 22 vragen, die werden beantwoord met behulp van een vierpuntschaal (1 = helemaal oneens, 2= grotendeels oneens, 3= grotendeels eens en 4= helemaal eens). De 22 vragen werden verdeeld over de vijf fasen zoals beschreven in de inleiding. De betrouwbaarheid van de vragenlijst was goed ($\alpha = .96$ en $.97$). Tabel 2 geeft de betrouwbaarheid van de gehele vragenlijst weer. Daarnaast werden in mei/juni 2024 alle coaches en de deelnemers, die in de tweede vragenlijst hadden aangegeven te willen deelnemen,

Tabel 2 Betrouwbaarheid van de vragenlijst

Fase	Eerste meting	Tweede meting	Voorbeeldvraag
Totaal	.96	.98	–
1. Directe waarde	.96	.92	Ik ervoer erkenning door de andere deelnemers in de ontwikkelgroep.
2. Potentiële waarde	.71	.62	Ik heb nieuwe contacten opgedaan.
3. Toegepaste waarde	.90	.89	Ik heb iets uitgetprobeerd in mijn dagelijkse praktijk.
4. Gerealiseerde waarde	.90	.91	Ik heb iets nieuws ontwikkeld.
5. Herziene waarde	.94	.91	Ik kijk anders tegen mijzelf aan.

uitgenodigd voor een interview. In dit interview werd met behulp van het waardecreatieverhaal gereflecteerd op het afgelopen jaar. Dit was een gestandaardiseerd interview (Nijland et al., 2013) waarin vragen rondom belemmerende en bevorderende factoren waren opgenomen.

2.6 Analyse

De data analyse werd uitgevoerd met het programma SPSS (versie 26) en bestond naast beschrijvende statistiek uit (gepaarde) T-toetsen om de ontwikkeling van de groepen in beeld te brengen en de deelnemers en de coaches met elkaar te vergelijken. Omdat we het van belang vonden om de coaches te betrekken bij de analyse in het kader van het verder ontwikkelen van een onderzoekende houding (speerpunt binnen de organisatie), zijn de interviewgegevens weergegeven op een Miro-bord. Hierdoor was de data voor iedereen toegankelijk. De interviews zijn geanalyseerd met behulp van een deductieve coderingsbenadering, gebaseerd op dimensies van het waardecreatieverhaal. De transcripties zijn systematisch gecodeerd aan de hand van deze dimensies. Elk fragment uit de interviews werd beoordeeld op relevantie voor één of meerdere dimensies. Het coderingsproces werd handmatig uitgevoerd en waardevolle quotes werden apart genoteerd. Om de betrouwbaarheid te waarborgen, is de data door zowel de coaches als de onderzoekers gecodeerd en zijn eventuele verschillen besproken, tot consensus werd bereikt. Daarna hebben de onderzoekers de interviews gecodeerd met behulp van de thema's belemmerende factoren (proces), bevorderende factoren (proces), opbrengsten en randvoorwaarden, zodat er naast kwalitatieve inzichten in de verschillende dimensies, ook inzicht verkregen werd in het proces dat zich heeft afgespeeld binnen de ontwikkelgroepen.

Tabel 3 Gemiddelden en standaarddeviaties op beide metingen

	$M_{meting1}$	sd	$M_{meting2}$	sd
Directe waarde	4.15	.55	4.09	.66
Potentielle waarde	3.78	.68	3.62	.54
Toegepaste waarde	3.05	.99	2.85	.99
Gerealiseerde waarde	2.86	.84	2.62	.96
Herziene waarde	2.80	1.16	2.50	1.00

Scores op een schaal van 1-5, hoe hoger de score des te hoger de waardering op deze dimensie.

3 Resultaten

Gemiddeld waarden de coaches en de deelnemers de deelname aan de ontwikkelgroepen op de vijf dimensies van het waardecreatieverhaal op beide metingen gematigd tot positief. De directe waarde (is het een goede bijeenkomst) wordt het hoogst gescoord ($M_{meting1} = 4.15$, $sd = .55$; $M_{meting2} = 4.09$, $sd = .66$). De herziene waarde (ben je ergens op een andere manier over gaan denken) wordt het laagst gescoord ($M_{meting1} = 2.80$, $sd = 1.16$; $M_{meting2} = 2.50$, $sd = 1.00$). Opgemerkt dient te worden dat de variatie tussen de coaches hierin erg groot was. Eén van de coaches was juist bijzonder tevreden over het coachen en de opbrengst van het inhoudelijke werk in de ontwikkelgroep. Het leidde tot een goed onderbouwd beleidsvoorstel waar hij trots op was. Tabel 3 geeft de resultaten schematisch weer.

Om de verschillen tussen de coaches en deelnemers vast te stellen (onderzoeksvraag 2), is er een vergelijking gemaakt tussen de gemiddelden. De volgende verschillen zijn waargenomen: Aan het begin van het proces scoren de coaches hoger dan de deelnemers op potentiële waarde (dimensie 2) ($M_{coaches} = 4.07$, $sd = .47$; $M_{deelnemers} = 3.38$, $sd = .55$) en herziene waarde (dimensie 5) ($M_{coaches} = 3.44$, $sd = 1.15$; $M_{deelnemers} = 2.40$, $sd = .72$). Tijdens het tweede meetmoment scoren de coaches hoger op directe waarde (dimensie 1) ($M_{coaches} = 4.63$, $sd = .32$; $M_{deelnemers} = 3.73$, $sd = .58$).

Om de ontwikkeling van de waarde van het werken met ontwikkelgroepen vast te stellen (onderzoeksvraag 3), zijn de scores op de twee meetmomenten per dimensie met elkaar vergeleken. Over het algemeen zijn er geen verschillen zichtbaar tussen meting 1 en meting 2. Als we echter kijken naar de scores van de deelnemers, dan zien we dat zij zich negatief ontwikkelen op de dimensie toegepaste waarde (dimensie 3) ($M_{meting1} = 2.79$, $sd = 1.23$; $M_{meting2} = 2.50$, $sd = 1.10$). Bij de coaches is er een negatieve ontwikkeling zichtbaar op de dimensie herziene waarde (dimensie 5) ($M_{meting1} = 3.58$, $sd = 1.29$; $M_{meting2} = 2.92$, $sd = 1.29$).

Om de vierde onderzoeksvraag naar de belemmerende en bevorderende factoren voor coaches en deelnemers in het proces te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de data verzameld met behulp van interviews ($N = 11$). Uit de interviews blijkt, dat mensen gaan meedoen met een ontwikkelgroep (als coach of deelnemer), omdat zij het onderwerp interessant vinden ($n = 8$). Daarnaast vinden ze het samen ergens mee aan de slag gaan aantrekkelijk ($n = 7$). Met name de coaches hebben specifieke drijfveren om deel te nemen. Eén van de coaches is tijdens de presentatie op de personeelsdag geïnspireerd door de manier van werken en meldde zich daarom aan. Een andere coach was zich in eerste instantie niet volledig bewust van de rol en dacht ook vooral als deelnemer aan het werk te gaan. Deze coach heeft zich opengesteld voor de rol en werd vooral nieuwsgierig of dit passend zou zijn. Een derde coach had als persoonlijk leerdoel gesteld zich meer te ontwikkelen in het begeleiden van collega's en vond dit een interessante manier om hiermee te oefenen.

Samen iets bedenken, daar heeft mijn eigen school ook wat aan. (deelnemer)

Deelnemers en coaches geven als bevorderende factoren vooral aan, dat het samen aan een opdracht werken heel prettig is. In een ontwikkelgroep is iedereen gelijkwaardig, wat maakt dat alle deelnemers actief mee kunnen denken ($n = 4$). Er is herkenning en erkenning. Op zoek gaan naar de gezamenlijke vraag binnen een groep gelijkgestemden blijkt waardevol. De collectieve basis, het werken met de doelgroep binnen de organisatie, geeft vanaf de start een vorm van relatie waarop voortgebouwd kan worden.

Ieder heeft zijn zegje in de groep en is even belangrijk. (deelnemer)

Naast het werken aan een inhoudelijk thema, levert het werken met ontwikkelgroepen ook inzichten op voor zowel de deelnemers als de coaches. Dit leidt tot bewustwording van eigen handelen en het experimenteren met nieuwe werkwijzen ($n = 5$). Vooral de coaches geven op dit gebied veel terug in de interviews. Eén coach geeft aan vooral solistisch te werken en door het coachen van een ontwikkelgroep geleerd te hebben dat het heel erg helpend kan zijn om samen met anderen aan de slag te gaan.

Het meest verrassend: als je anderen aan het woord laat, dan is dat makkelijker voor mij. (coach)

De belangrijkste componenten in een ontwikkelgroep zijn de intermenselijke processen. Professionals vanuit verschillende disciplines werken op gelijkwaardige basis met elkaar samen. Dit levert gesprekken vanuit verschillende perspectieven op. Deze gesprekken zijn niet alleen waardevol voor deelnemers en coaches, maar ook voor de ingeschakelde experts ($n = 2$). Deze experts geven aan het heel prettig te vinden om een specifieke vraag te hebben gekregen, deze te beantwoorden en vervolgens weer uit te kunnen stappen.

Voor deelnemers en coaches was het een waardevol inzicht om te ontdekken, dat het gebruik maken van specifieke expertise van anderen zeer helpend is en ook inspirerend en motiverend.

Je praat best wel met dezelfde soort mensen vanuit hetzelfde perspectief, dat vergeet je soms wel eens, daar ben ik me wel bewust van geworden. (expert)

Het stellen van heldere doelen, een duidelijke sturing, positieve insteek en creativiteit helpen om als ontwikkelgroep succesvol te zijn ($n = 7$). Deelnemen aan en coachen van ontwikkelgroepen levert op, dat professionals nieuwe werkwijzen uitproberen en meenemen naar hun eigen praktijk ($n = 5$). Coaches en deelnemers kunnen elkaar versterken en helpen in hun ontwikkeling. Eén van de deelnemers (leraar in het voortgezet speciaal onderwijs) geeft aan, dat zij zich nog niet eerder bezig had gehouden met onderzoek en beleidsontwikkeling. In de ontwikkelgroep hebben de groepsleden een o-meting uitgevoerd en op basis van de bevindingen een beleidsadvies geschreven. Deze deelnemer vond dit uitdagend en een waardevolle leerervaring.

Ik ben me meer gaan richten op collega's: hoe krijg je mensen mee, hoe krijg je mensen betrokken? (coach)

Als belemmerende factoren benoemen deelnemers en coaches onduidelijkheid in facilitering of zij ervaren problemen met faciliteren ($n = 9$). Ook is het vaststellen van een gezamenlijk doel een ingewikkeld proces ($n = 5$). Tenslotte wordt een te klein aantal deelnemers ook als belemmerend ervaren ($n = 2$). De coach van een groep met een te klein aantal deelnemers geeft aan dat er daardoor niet uitgethaald is wat erin zit.

Ik ervaar onvoldoende tijd en ruimte om het goed te doen, dat heb ik wel nodig. (deelnemer)

In de interviews worden tips voor vervolgstappen gegeven. Met name de rol van de coach is essentieel. Een coach moet durf hebben, een positieve insteek laten zien, goed getraind zijn en de mogelijkheid hebben om kennis te delen met andere coaches ($n = 6$). Ook is ondersteuning en facilitering vanuit de leidinggevende van belang ($n = 5$). Duidelijk is, dat het werken met ontwikkelgroepen op vele vlakken een meerwaarde kan zijn voor professionals en daarmee voor de organisatie waarin zij werken.

4 Reflectie

Zowel de deelnemers als de coaches waarderen de ontwikkelgroepen positief (directe waarde) tot gematigd (herziene waarde). Dit komt overeen met literatuur, die aangeeft dat het daadwerkelijk veranderen van denkpatronen tijd kost (bijvoorbeeld Nijland et al., 2018; Van Schaik et al., 2019). Aan het begin van het proces (meetmoment 1) scoren de coaches hoger dan de deelnemers op potentiële waarde en herziene waarde. Dit is ook het geval op directe waarde tijdens meetmoment 2. Een mogelijke verklaring voor dit verschil is dat de coaches een training hebben gevolgd over het werken met ontwikkelgroepen vanuit de netwerklengeredachte. Deze training is niet aangeboden aan de deelnemers, omdat we in eerste instantie gestart zijn met het trainen van de coaches, met als bedoeling dat zij hun kennis konden overdragen aan de deelnemers. Hiermee hadden de coaches dus een voorsprong in kennis.

In algemene zin zien we geen verschillen tussen meting 1 en meting 2. Wanneer ingezoomd wordt op verschillen tussen deelnemers en coaches, laten deelnemers een negatieve ontwikkeling zien op de dimensie toegepaste waarde, terwijl coaches zich negatief ontwikkelen op de dimensie herziene waarde. Dit kan worden verklaard door het feit dat verandering moeilijk is. Werken met ontwikkelgroepen vraagt om groot persoonlijk leiderschap, het stellen van gezamenlijke doelen en het samenwerken met verschillende disciplines. Uit de interviews blijkt dat dit veel voordelen biedt, maar ook vraagt om inzet, tijd, creativiteit en flexibiliteit van deelnemers, coaches én leidinggevend. Belemmerende factoren zijn volgens deelnemers en coaches het gebrek aan tijd en onduidelijkheid in facilitering. Ook is het een ingewikkeld proces om te komen tot een gezamenlijk doel of gezamenlijke opdracht. Als bevorderende factoren worden het werken vanuit een gezamenlijke werkwijze genoemd, de diversiteit binnen de groepen, een coach die durf laat zien, creatief is en positief denkt en de mogelijkheid voor coaches om met elkaar kennis te delen. Hoewel de analyse van de kwantitatieve resultaten niet direct tot nieuwe inzichten leidt, geven de interviews handvatten voor toepassingen en beperkingen in de praktijk. De bevindingen benadrukken nogmaals het belang van leernetwerken als krachtige vorm van professionalisering. Hiermee worden bijvoorbeeld de bevindingen van (Poell 2004) bevestigd, die stelt dat leernetwerken op werkplekken waardevol zijn, omdat ze werkgericht en context gebonden zijn en collectief leren stimuleren. Leernetwerkprojecten zijn niet *one size fits all* en er zijn verschillende varianten mogelijk (Poell, 2004).

De in dit artikel gepresenteerde vorm van het werken met ontwikkelgroepen blijkt een waardevolle manier om informeel te leren en kenniscreatie binnen of buiten de eigen organisatie te bevorderen. Om ontwikkelgroepen succesvol te laten zijn, is het van belang dat de coaches goed getraind worden en dat zij gedurende het proces een eigen vorm van kennisdelen hebben. Groepen met een zo groot mogelijke diversiteit is van meerwaarde. Er dient (veel) tijd aan het formuleren van de doelstelling en de opdracht besteed te worden, coaches en deelnemers moeten goed gefaciliteerd worden,

door met name voldoende tijd beschikbaar te stellen en het is belangrijk om te zorgen voor continuïteit in de groep, bijvoorbeeld door vaste coaches die mentaal de ruimte hebben om de groep te coachen.

Dit onderzoek is een klein onderzoek, binnen één organisatie. Hoewel de bevindingen niet generaliseerbaar zijn, zijn we van mening dat ons voorbeeld inspirerend en motiveerend kan zijn voor andere (onderwijs) organisaties die willen werken met vormen van informeel leren. Het gebruik van netwerklernen als basis en het waardecreatieverhaal leiden tot motiverende gesprekken en kunnen als middel dienen om binnen een leernetwerk tot verdieping te komen. Voor vervolg is het interessant om breder te onderzoeken hoe processen binnen dergelijke leergroepen tot stand komen en wat de waarde is voor de school waarin de deelnemers werken en de organisatie als geheel. Ook zou een narratieve verdieping interessant zijn, om een diepgaander beeld te krijgen van drijfveren van deelnemers.

Ondanks deze beperkingen kunnen we stellen, dat het werken met leernetwerken zoals ontwikkelgroepen op basis van netwerklernen bijdraagt aan individuele professionalisering, maar ook een krachtig middel vormt om collectief leren en duurzame kenniscreatie binnen onderwijsorganisaties te stimuleren.

Literatuur

- Anderson, S., Manion, C., Drinkwater, M., Chande, R., & Galt, W. (2019). Looking for learning in teacher learning networks in Kenya. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(2), 124-146.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. doi:10.1080/09243453.2018.1500921
- Goodyear, P. (2019). Networked professional learning, ensign, research and social innovation. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, & F. Nijland (Eds.), *Networked professional learning: emerging and equitable discourses for professional development*. (pp. 239-256). Springer.
- Littlejohn, A., Jaldemark, J., Vrieling-Teunter, E., & Nijland, F. (2019). Networked Professional Learning: An Introduction. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, & F. Nijland (Eds.), *Networked Professional Learning. Research in Networked Learning*. Springer.
- Nijland, F., & Van Amersfoort, D. (2013). "Waardecreatieverhalen: wat levert netwerklernen op." *Netwerklernen: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren*.
- Nijland, F., Van Amersfoort, D., Schreurs, B., & De Laat, M. (2018). Stimulating Teachers' Learning in Networks. In S. A. Yoon & K. J. Baker-Doyle (Eds.), *Networked by design* (pp. 152-173). Routledge.
- Poell, R. F. (2004). Leren door het organiseren van leerprojecten. In J. Streumer & M. Van der Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 157-184). Reed Business Information. <https://www.researchgate.net/publication/25481084>

- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Van Amersfoort, D., Korenhof, M., Nijland, F., De Laat, M., & Vermeulen, M. (2019). Value creation in teacher learning networks. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, & F. Nijland (Eds.), *Networked Professional Learning*. Springer.
- Van Schaik, P., Volman, P., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teacher and Teacher Education*, 84, 30-43.
- Vrieling-Teunter, E., De Vreugd, L., Nijland, F., Bakx, A., & Vermeulen, M. (2024). Facilitating professional development in teacher learning groups: development and validation of the 'value creation questionnaire.'. *Professional Development in Education*, 1-18.
- Vrieling-Teunter, E., Vermeulen, M., & de Vreugd, L. (2023). Assessing social configurations in teacher learning groups: the 'Dimensions of Social Learning Questionnaire.'. *Journal of Education for Teaching*, 49(3), 521-533. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2139595>
- Vrieling-Teunter, E., Wopereis, I., Van den Beemt, A., De Laat, M., & Brand-Gruwel, S. (2019). Analyzing Social Learning of Teacher-Learning Groups That Aim at Knowledge Creation. In A. Littlejohn, J. Jaldemark, E. Vrieling-Teunter, & F. Nijland (Eds.), *Networked Professional Learning*. Springer.