

Docentprofessionalisering in netwerken: een balans tussen structuur en autonomie

Emmy Vrieling-Teunter¹ en Anouke Bakx^{2,3}

¹Open Universiteit | ²Fontys Hogeschool | ³Tilburg Universiteit

Samenvatting Netwerklere wordt steeds vaker ingezet als krachtig instrument voor duurzame docentprofessionalisering, doordat het individuele kennis verbindt tot collectief leren en de kloof tussen opleiding, onderzoek en onderwijspraktijk verkleint. In dit inleidende artikel op het themanummer over netwerklere wordt verkend hoe netwerklere kan bijdragen aan professionele ontwikkeling van docenten, studenten, en andere onderwijsprofessionals, mits het zorgvuldig wordt gefaciliteerd. Centraal staat de spanning tussen structuur en autonomie: enerzijds is houvast nodig om leerprocessen te organiseren en veiligheid te waarborgen, anderzijds vraagt betekenisvol leren om ruimte voor eigenaarschap, persoonlijke leerbehoeften en contextgebonden vraagstukken. Aan de hand van theoretische inzichten over sociaal leren en twee praktijkvoorbeelden uit lerarennetwerken wordt beschreven hoe deze balans in de praktijk vorm kan krijgen. Daarbij wordt ingezoomd op drie aandachtspunten: de facilitering van studenten in netwerken, het ontwerp van blended leerarrangementen en het realiseren van impact in de onderwijspraktijk. De voorbeelden illustreren dat netwerklere niet vanzelf leidt tot professionalisering of innovatie, maar gerichte ondersteuning vereist, bijvoorbeeld via ontwerpgericht onderzoek, monitoring van leerprocessen en expliciete aandacht voor kennisdeling en doorwerking. Het artikel concludeert dat structuur en autonomie complementair zijn en samen de basis vormen voor effectief en duurzaam netwerklere.

Publicatiedatum

Online: 22 januari 2026

Contactpersoon

Emmy Vrieling-Teunter,
emmy.vrieling@ou.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.

Trefwoorden netwerklere, docentprofessionalisering, structuur, autonomie

1 Inleiding

Netwerklere wordt in toenemende mate gestimuleerd als professionaliseringsinstrument voor docenten: het maakt individuele kennis in onderwijsorganisaties collectief, is effectiever dan formele trajecten, maar bovenal maakt het van onderwijs een gezamenlijke onderneming in plaats van een solitaire, wat zorgt voor meer werkplezier. Met veel enthousiasme faciliteren wij, de auteurs van deze bijdrage, dan ook het netwerklere binnen diverse onderwijscontexten en nemen we jullie in dit inleidende artikel graag mee in onze bevindingen. We bespreken de wijze waarop het ondersteunen van netwerk-

leren kan bijdragen aan docentprofessionalisering binnen scholen, lerarenopleidingen en (leer-/werk)bedrijven. Netwerklernen kan worden gedefinieerd als het construeren en benutten van leerrelaties tussen individuen, gebaseerd op hun leerbehoeften (Nijland et al., 2023). Bij netwerklernen komen inzichten vanuit Opleiding, Onderwijs, en Onderzoek samen, uitmondend in professionalisering, oftewel een ontwikkeling in cognitie en/of gedrag op het individuele en/of groepsniveau (Vrieling-Teunter & Bakx, 2023). Het kan een krachtige manier zijn om te werken aan duurzame docentprofessionalisering voor alle betrokkenen, van studenten en leraren tot opleiders, onderzoekers en schoolleiders. In de ideale situatie verbindt netwerklernen theorie en praktijk in een gezamenlijk leerproces waarin verschillende perspectieven elkaar versterken. Door samen te reflecteren, kennis te delen en praktijkgericht te onderzoeken, kan er ruimte ontstaan voor innovatie, eigenaarschap en langdurige ontwikkeling.

We gebruiken bewust woorden zoals ‘mogelijk’ en ‘kan ontstaan’ aangezien de praktijk weerbarstig is en dit geschetste plaatje het ideale plaatje betreft. Netwerklernen kan namelijk gehinderd worden door allerlei zaken op individueel of collectief niveau en heeft ondersteuning. Een groep mensen bij elkaar zetten leidt niet noodzakelijkerwijs tot productief samenwerken. Aspecten als onveiligheid, machtsverschillen, de onmogelijkheid of gebrekkigheid van contact, gebrek aan gezamenlijkheid, en onduidelijkheid kunnen leren in netwerken hinderen. Bij het faciliteren en stimuleren van netwerklernen is het dan ook belangrijk om te streven naar een balans tussen enerzijds het bieden van structuur en anderzijds voldoende autonomie voor de betrokkenen om daadwerkelijk tot professionalisering te kunnen komen. We pleiten voor het creëren van een zorgvuldige balans tussen structuur en autonomie: voldoende houvast om richting en samenhang te waarborgen én voldoende ruimte om eigen vragen, perspectieven en leerbehoeften in te brengen (Vrieling-Teunter & Bakx, 2023).

In deze bijdrage zoomen we in op drie specifieke aandachtspunten waar we in onze onderwijspraktijk tegenaan lopen bij het vinden van deze balans in netwerklernen: studentfacilitering, *blended* leren en impact. We bespreken hierbij twee voorbeelden van netwerklernen om te laten zien hoe de facilitering van netwerklernen er in de praktijk uit kan zien en hoe dit bij kan dragen aan professionalisering (in de kaders ‘praktijkvoorbeeld’). We ronden af met implicaties ten aanzien van de balans tussen structuur en autonomie binnen die facilitering en bespreken hoe de diverse bijdragen in dit themanummer hieraan relateren.

2 Leren als sociaal proces

Al in de jaren '90 van de vorige eeuw ontstond vanuit het sociaal constructivisme steeds meer interesse in leren als collaboratief proces, waarbij interactie, discussie en kennisdeling een belangrijke rol spelen (Akpan et al., 2020). Sociaal leren benadrukt het belang van interpersoonlijke relaties en interacties, die kunnen leiden tot een vruchtbare

uitwisseling van problemen en inzichten, wat vervolgens kan resulteren in gezamenlijke kennisvorming (Wenger et al., 2011). Het idee dat leren een sociaal proces is, krijgt dan ook steeds meer erkenning als essentieel kenmerk voor de professionele ontwikkeling van leraren (Goodyear, 2019). De gedachte die ten grondslag ligt aan sociaal leren is dat deze activiteit kan bijdragen aan de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes van lerenden, en aan de verbetering van hun onderwijspraktijk (Prenger et al., 2021).

Vanuit deze positieve uitkomsten van sociaal leren voor professionele ontwikkeling, is het leren in netwerken een steeds belangrijkere vaardigheid geworden voor (aanstaande) leraren, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals zoals bestuurders en onderwijsexperts (Van Schaik et al., 2019). Naast de positieve uitkomsten wordt ook in het kader van levenslang leren van onderwijsprofessionals verwacht dat zij binnen professionele netwerken gezamenlijk kunnen leren door middel van interactie en samenwerking (Aalto & Mustonen, 2022). Deze netwerken zijn gericht op het ondersteunen van professionalisering, het (her)ontwerpen van onderwijs en het bevorderen van schoolontwikkeling (Brown & Poortman, 2018). Met voldoende ondersteuning kunnen leernetwerken deelnemers de kans bieden op voortdurende professionele ontwikkeling in een steeds veranderende onderwijspraktijk waarbij vanuit Opleiding, Onderzoek en Onderwijs, samen wordt geprofessionaliseerd (Vrieling-Teunter & Bakx, 2023). De samensmelting van een praktijkvraag vanuit het Onderwijs die wordt beantwoord vanuit Onderzoek waarbij ook de student vanuit de Opleiding betrokken is, kan ervoor zorgen dat theorie en praktijk bij elkaar komen zodat *evidence-informed* kan worden gewerkt.

Het belang van dergelijke netwerken wordt in het onderwijsveld dan ook breed onderschreven. Positieve uitkomsten vanuit diverse onderzoeken zoals meer verbinding tussen theorie en praktijk, een toename van inhoudelijke en methodologische kennis, maar ook een toename in zelfvertrouwen en motivatie hebben er dan ook toe geleid dat binnen diverse onderwijsorganisaties netwerklernen hoog op de agenda staat (Vrieling-Teunter & Bakx, 2023). Netwerklernen kan dan ook worden gezien als een motor voor innovatie en kan daarmee een aanjager zijn voor duurzame professionele ontwikkeling van leraren en andere onderwijsprofessionals. Dergelijke uitkomsten worden echter niet eenvoudig bereikt aangezien er veel vormen van leernetwerken zijn en leerzame activiteiten in leernetwerken allesbehalve vanzelf lijken te gaan.

3 Facilitering van netwerklernen

Om leerzame activiteiten en docentprofessionalisering door netwerklernen te realiseren is goede ondersteuning van belang (MacGregor & Phipps, 2025). Bij het starten, faciliteren en borgen van netwerklernen in onderwijsorganisaties, is een goede balans tussen structuur en autonomie van de deelnemers belangrijk. Hier gaan we verderop in deze bijdrage nog uitgebreider in. De mate van geboden structuur en ruimte voor autonomie speelt dan ook een rol bij de facilitering van netwerklernen als het bijvoorbeeld gaat om de rol

van studenten in leernetwerken, het blended samenwerken (afwisselend online en fysiek bij elkaar komen) en het al dan niet (kunnen) realiseren van impact (de opbrengsten vinden hun weg niet naar de onderwijspraktijk).

3.1 Studentfacilitering in leernetwerken

Netwerklernen is in het huidige onderwijs een belangrijke vaardigheid geworden voor leraren en andere onderwijsprofessionals (Van Schaik et al., 2019). Om leraren hier goed op voor te bereiden, kiezen diverse lerarenopleidingen ervoor om netwerkdeelname expliciet op te nemen in hun curriculum (Vrieling-Teunter et al., 2021a). In deze leernetwerken werken studenten bijvoorbeeld samen aan (onderzoeks)projecten met medestudenten, lerarenopleiders, leraren en soms ook onderzoekers en/of experts aan onderwijsvraagstukken door kennis en praktisch advies uit te wisselen (Admiraal et al., 2016; Van Schaik et al., 2019). Door op deze wijze een brug te slaan tussen theorie en praktijk leren studenten gedurende de opleiding al samen te werken in leernetwerken en komen ze in aanraking met de benodigde vaardigheden, die bij kunnen dragen aan het verdiepen van hun kennis en inzicht.

We beschrijven in dit artikel twee praktijkvoorbeelden van lerarennetwerken om te laten zien hoe netwerklernen er in de praktijk uit kan zien. Daarbij zoomen we specifiek in op de wijze van facilitering in het kader van de zoektocht naar de balans tussen structuur en autonomie als onderdeel van de ondersteuning van netwerken. Het eerste praktijkvoorbeeld laat zien dat het belangrijk is om oog te hebben voor de studentrol in de netwerken.

Kader 1 Praktijkvoorbeeld 1: Iselinge Hogeschool – Academische Werkplaats¹

Iselinge Hogeschool is een pabo in het oosten van Nederland. Binnen de pabo zijn in het lopende studiejaar 2024-2025 acht lerarennetwerken actief onder de naam Academische werkplaats. De netwerken komen gedurende het studiejaar acht keer 195 minuten fysiek en vier keer 45 minuten online bij elkaar. De netwerken zijn heterogeen van samenstelling met derdejaarsstudenten die vanuit hun minor deelnemen, basisschoolleerkrachten, lerarenopleiders en soms aangevuld met experts. Er wordt ontwerpgericht gewerkt aan praktijkrelevante opbrengsten vanuit diverse thema's die vanuit praktijkbehoeften zijn herleid zoals Burgerschap en Historisch Redeneren. Naast het collectieve doel van de groep, hebben de minorstudenten hun eigen individuele doelen. De doorlooptijd is twee jaar.

De facilitering vindt plaats door de opleiders met Ontwerpgericht Onderzoek (OGO) als basis. De drie OGO-fasen van analyse/exploratie, ontwerp/constructie en evaluatie/reflectie (McKenney & Reeves, 2018) worden gedurende de doorlooptijd van de werkplaatsen bij voorkeur twee keer doorlopen. De facilitators (i.e. lerarenopleiders) komen ongeveer twee maandelijks bij elkaar om van elkaar te leren. Daarbij

wordt bijvoorbeeld gesproken over activiteiten die passen bij de drie OGO-fasen, knelpunten en *best practices*. Binnen de OGO-kaders hebben de facilitators veel vrijheid bij de invulling van de activiteiten binnen hun eigen netwerk. Op die manier kunnen de gekozen activiteiten steeds af worden gestemd vanuit de behoeften van de deelnemers aan de netwerken, waaronder studenten.

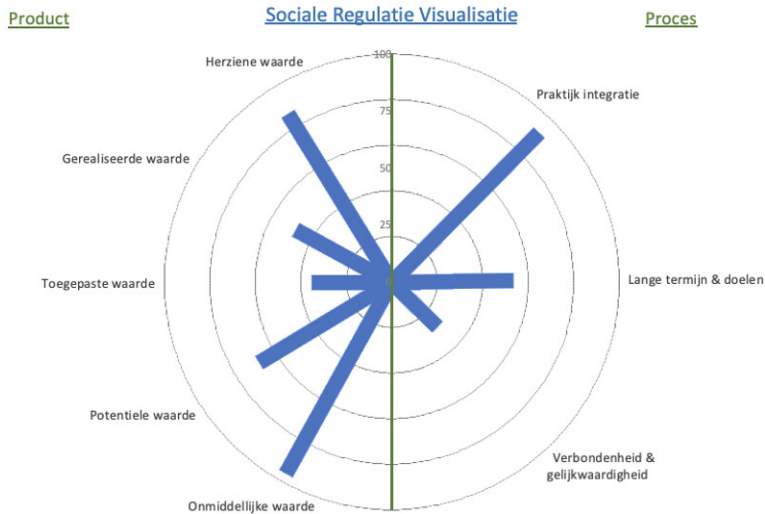
Jaarlijks wordt de Sociale Regulatie Tool (SRT – Vrieling-Teunter et al., 2021b) ingevuld door alle netwerkdeelnemers. Dit is een korte vragenlijst met 13 items op het vlak van procesgerichte dimensies van sociaal leren (bijvoorbeeld verbondenheid & gelijkwaardigheid, zie figuur 1, rechterzijde) en 19 items op het vlak van productgerichte dimensies van sociaal leren (bijvoorbeeld toegepaste waarde, zie figuur 1, linkerzijde). De uitkomsten worden herleid naar een visualisatie (zie figuur 1) dat met de facilitators wordt besproken. Op basis van de visualisatie, bekijken de facilitators welke dimensie aandacht verdient en worden concrete plannen gemaakt voor het vervolg. Belangrijk is om hierbij te benadrukken dat er geen sprake is van een waardeoordeel, maar dat het instrument is bedoeld voor kritische reflectie tijdens het samen leren in de netwerken. Tenslotte vinden er monitorgesprekken plaats tussen de facilitators en medewerkers van het onderzoeksbureau van de hogeschool.

Als we inzoomen op de facilitering van de studenten, kiest de hogeschool ervoor om, naast de reguliere bijeenkomsten, enkele voorbereidende bijeenkomsten met de studenten in te roosteren. Voor studenten kan deelname namelijk best spannend zijn aangezien ze samenwerken met ervaren opleiders en praktijkexperts. De studenten werken aan hun eigen netwerkvaardigheden zoals het nemen van initiatief, het geven van peerfeedback en het leveren van een constructieve bijdrage aan het ontwerp (collectief netwerkdoel), terwijl ze ook de individuele minordoelen niet uit het oog moet verliezen. Deze netwerk-leerdoelen krijgen een plek in hun portfolio.

Een terugkerend thema vanuit de SRT betreft de verbondenheid/gelijkwaardigheid van alle deelnemers (zie Figuur 1), meer specifiek de student. Om dit te faciliteren is het belangrijk om regelmatig informele activiteiten te organiseren om elkaar beter te leren kennen (bijvoorbeeld samen lunchen of samen een verjaardag vieren). Daarbij moet ook worden gesproken over een objectieve beoordeling van studenten op hun deelname (proces) en bijdrage (product) aan het netwerk. Als de facilitator van het netwerk de deelnemende studenten beoordeelt, is het erg lastig om gelijkwaardigheid te creëren. Ook is het belangrijk dat de facilitator regelmatig uitsprekt en laat zien dat de inbreng van alle betrokkenen van belang is voor het ontwerp; studenten hebben bijvoorbeeld vernieuwende ideeën en in de opleiding geleerd hoe ze relevante literatuurstudies kunnen vinden; onderzoekers zorgen voor een gedegen design en praktijkexperts zorgen ervoor dat de onderzoeksvraag gedragen wordt gedragen door en ingebed in de praktijk.

Praktijkvoorbeeld 1 laat zien dat het doorlopen van de drie OGO fasen *structuur* kan bieden bij het netwerklernen. Het helpt bij het organiseren van het netwerklernen en kan ook de basis vormen van reflectie over de gekozen activiteiten en bijbehorende ervaringen.

Figuur 1 Voorbeeld visualisatie van een lerarennetwerk



gen. De SRT kan hierop een waardevolle aanvulling bieden, aangezien deze tool inzicht kan bieden in zowel de proces- als productkant van het netwerkleren. Studentdeelname aan netwerken kan leiden tot leerzame activiteiten, maar ook hier is structurering belangrijk door continue monitoring van de studentrol gedurende het ontwerpproces. Studenten werken het liefst vanuit heldere structuren met daarbinnen voldoende *autonomie*. Wanneer daar sprake van is, bevordert leren in netwerken hun betrokkenheid bij de opleiding, versterkt het hun gevoel van verbondenheid met mededeelnemers, en stimuleert het leren, innoveren en probleemoplossend denken (De Vocht et al., 2023; Goodyear, 2019).

3.2 Blended leren in netwerken

In de nasleep van de pandemie en onder invloed van voortdurende digitalisering ontstaan er nieuwe vormen van netwerken die voortbouwen op verworven digitale vaardigheden (Azorín & Fullan, 2022). Steeds vaker worden fysieke en online leeromgevingen geïntegreerd in zogenaamde blended leerarrangementen (Last & Jongen, 2021). Deze benadering biedt unieke kansen doordat zij het beste van twee werelden combineert: de directe interactie van fysieke bijeenkomsten en de flexibiliteit van online leren (García-Martínez et al., 2022). Blended leren is echter geen uniforme aanpak die in elke situatie direct toepasbaar is (Bruck et al., 2022). Wanneer het gezamenlijk leren centraal staat, zoals in leernetwerken, is een doordachte voorbereiding dan ook cruciaal (Henderikx & Vrieling-Teunter, 2025). Dit betekent dat er andere facilitering nodig is om blended leren in leernetwerken te laten slagen. We bespreken drie aandachtspunten die van belang zijn voor alle betrokkenen bij het *structureren* van de netwerkbijsamkomsten.

Een eerste aandachtspunt betreft de meer beperkte mogelijkheden voor informele sociale interactie in online omgevingen wat het gevoel van verbondenheid tussen deelnemers kan ondermijnen (Kreijns, 2020; zie figuur 1, Verbondenheid/Gelijkwaardigheid). Belangrijk is om de eerste netwerkbijeenkomst fysiek in te plannen voor sociale cohesie en groepsvorming. Specifiek bij onlinebijeenkomsten moet dus extra worden gelet op het bevorderen van verbondenheid tussen deelnemers. Daarvoor kunnen online tools worden gebruikt zoals chatfuncties en samenwerkingstools. Ten tweede is een heldere formulering van de doelen (de lange termijn doelen en de doelen van afzonderlijke bijeenkomsten, zie Figuur 1 Lange Termijn/Doelen) cruciaal, omdat dit richting geeft aan de keuze van werkvormen en bijeenkomsten. Op die manier ontstaat een doordachte integratie van fysieke en digitale elementen vanuit de doelen van het netwerk (De Vocht et al., 2023; Van Dorresteijn et al., 2020). Ten derde moet worden nagegaan of aan essentiële randvoorwaarden is voldaan, zoals voldoende technische voorzieningen, digitale vaardigheden van deelnemers en aansluiting bij de dagelijkse onderwijspraktijk. Vaak is dat niet het geval, en is professionalisering dus noodzakelijk (Henderikx & Vrieling-Teunter, 2025). Als aan deze aandachtspunten wordt voldaan, biedt blended leren in netwerken waardevolle mogelijkheden om netwerklernen effectief te ondersteunen en te versterken (Henderikx & Vrieling-Teunter, 2025).

3.3 Impact van netwerklernen

Hoewel netwerklernen veel potentie heeft, leidt het niet vanzelfsprekend tot onderwijsverbetering en professionalisering (Brown & Poortman, 2018). Een belangrijke uitdaging ligt daarbij in het laten doorwerken van de ontwikkelde kennis binnen leernetwerken naar de bredere schoolorganisatie (Prenger et al., 2021). Voor impact is het belangrijk dat de kennis vanuit het leernetwerk wordt gemobiliseerd naar de plek waar zij het meest van waarde is, zoals een team van leraren (Ward, 2017). Daarvoor moet de kennis worden vertaald en geactiveerd binnen de context van de eigen organisatie, zodat deze echt benut kan worden (Rycroft-Smith, 2022). Dit proces van vertaling en activering is essentieel om daadwerkelijke impact te realiseren in schoolontwikkeling (Farley-Ripple et al., 2019), in plaats van dat de ontwikkelde of gedeelde kennis bij de individuele deelnemers blijft. In praktijkvoorbeeld 2 laten we zien hoe dit proces gefaciliteerd kan worden door de ontwikkeling van producten (*boundary* objecten) die in de teams worden uitgedeeld, toegelicht en geïntegreerd in de onderwijspraktijk.

Kader 2 Praktijkvoorbeeld 2: POINT werkplaatsen²

POINT-onderwijsonderzoekswerkplaatsen zijn in 2016 gestart. POINT staat voor 'Passend Onderwijs Ieder Nieuw Talent' en richt zich met name op passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. In POINT wordt gedurende drie jaar lang intensief samengewerkt door leraren (12-15), vierdejaars studenten (2-5), onderzoekers (2-5)

en lerarenopleiders (2-4). Er zijn jaarlijks bijeenkomsten van acht hele dagen met alle actoren. Op één of twee momenten sluiten schoolleiders van de leraren aan. Schoolleiders van POINT-scholen ontmoeten elkaar daarnaast ook tweemaal in de professionele leergemeenschap voor POINT-schoolleiders. Ook in de POINT-werkplaatsen wordt elk jaar de Sociale Regulatie Tool (SRT) ingevuld en besproken, net als in het eerste praktijkvoorbeeld.

De facilitering is belegd bij een coördinator die vier of vijf dagen werkt binnen POINT. De coördinator werkt samen met een voorbereidend team om de bijeenkomsten voor te bereiden. De bijeenkomsten kennen een vaste structuur met de volgende onderdelen: teambuilding, praktijkonderzoek van de leraren, *good practices* uit de onderwijspraktijk, wetenschappelijk onderzoek en een presentatie/workshop door een expert. Er is tijdens de bijeenkomsten ruim tijd voor uitwisseling en 'eigen werktijd' om met elkaar samen te werken. In de eerste twee jaar staan praktijkonderzoek en wetenschappelijk onderzoek centraal. Autonomie en eigenaarschap met betrekking tot het onderzoek spelen een belangrijke rol. Leraren doen zelf praktijkonderzoek, samen met onderzoekers, naar een thema dat zij zelf inbrengen. Ook voor het wetenschappelijk onderzoek wordt gestart vanuit onderzoeksvragen vanuit de scholen. In het derde jaar worden de bevindingen uit de verschillende onderzoeken gebruikt om praktijkproducten te ontwikkelen. Elke leraar maakt een product voor de eigen context en daarnaast wordt er een gezamenlijk product gemaakt. 'Innoveren in innovatieteams',³ een ontwerpaanpak, gebaseerd is op Design Thinking,⁴ vormt hiervoor het kader. Deze producten worden in de teams uitgedeeld, toegelicht en de collega's worden gestimuleerd om het ook daadwerkelijk in hun eigen praktijk toe te passen of in te zetten. In de praktijk blijkt in het derde jaar dat middels deze producten (boundary objecten) de meeste impact in de scholen en lerarenopleiding gerealiseerd wordt.

Het voorbeeld laat zien dat impact bij netwerklernen niet vanzelf ontstaat en *structuring* behoeft. De deelnemende leraren en andere onderwijsprofessionals dragen hun kennis over vanuit de leernetwerken naar hun eigen school, waarbij zij ook collega's stimuleren om nieuwe inzichten toe te passen (Van den Boom-Muilenburg et al., 2022). In de netwerkliteratuur wordt deze verbindende rol aangeduid als die van 'bruggenbouwer' of '*broker*' (Rechsteiner et al., 2024). Door het inzetten van bruggenbouwer strategieën, bijvoorbeeld het initiëren van verbindingen, of het ontwikkelen van *boundary objecten*/ artefacten (Leung, 2020), kunnen leraren die participeren in leernetwerken de school als lerende organisatie versterken. Het voorbeeld laat ook het belang van *autonomie* zien door de praktijkvragen leidend te laten zijn in de te onderzoeken thematieken.

4 Structuur versus autonomie in de bijdragen van dit themanummer

Vanuit de drie aandachtspunten (studentfacilitering, blended leren en impact) hebben we laten zien dat het bieden van structuur en autonomie complementair zijn bij netwerklernen. Vanuit die conclusie kijken we naar de bijdragen van dit themanummer: wat vertellen ze ons voor nieuws en wat betekent dat voor de facilitering van leerzame activiteiten in netwerken?

In het multi-perspectivische onderzoek 'Sociaal leren, een collectief perspectief' speelt de projectleider vanuit de lerarenopleiding een doorslaggevende rol in het faciliteren en sturen van interactie en leerprocessen, afwisselend online en offline (oftewel blended). De projectleider faciliteert grotendeels de interactie-activiteiten waarmee kennis geconstrueerd wordt. Dit leidt tot een gestructureerde, veilige leeropzet met actieve betrokkenheid tussen de projectleider en de deelnemers. Sociaal leren bestaat naast de creatie van kennisproducten ook uit belangrijke interactie-activiteiten waarmee de sociale omgeving wordt gecreëerd. Doordat de projectleider de regie houdt, ontstaat er minder interactie tussen de deelnemers onderling. Dit gaat ten koste van het scheppen van een sociale omgeving waarin iedere deelnemer zowel leert als die sociale omgeving mede creëert waardoor collectieve autonomie en spontane kennisconstructie worden ingeperkt.

Het artikel rondom co-creatie als hefboom voor inclusief onderwijs verkent de relatie tussen kernreflectie en co-creatie tussen leerkrachten en leerondersteuners in het regulier basisonderwijs. Kernreflectie kan structurerend een leerklimaat creëren met respect voor en vertrouwen in elkaar en kan daarmee bijdragen aan samen ontwerpen, verbondenheid, betekenisvolle inzichten en collectief rendement, waarbij er ruimte is voor de deelnemers voor eigen inbreng.

De bijdrage 'Informeel leren in actie: hoe netwerklernen in ontwikkelgroepen het onderwijs versterkt' speelt zich af binnen een onderwijsorganisatie waar ondersteuning wordt geboden aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot 20 jaar met specifieke ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en gedrag. Het onderzoek concludeert dat ontwikkelgroepen van waarde zijn voor informeel leren en kenniscreatie, mits er voldoende structurering is in de vorm van: goed getrainde coaches die kennis met elkaar delen, heterogene groepen, voldoende tijd en ondersteuning voor coaches en deelnemers, voldoende tijd voor het formuleren van de doelstelling en de opdracht, en continuïteit in de groep.

Het artikel over professionele leergemeenschappen (PLG's) onder schoolleiders laat zien dat de PLG-aanpak voor samen leren binnen het basis- en voortgezet onderwijs als waardevol is ervaren. Deelname aan PLG's heeft geleid tot een verbreding van hun professionele netwerk en een toename in de diepgang van het gezamenlijke leerproces. Hoewel veel schoolleiders na afloop van het traject de intentie hebben om met de PLG's door te gaan, blijkt die intentie in de praktijk vaak niet voldoende bestand tegen uiteenlopende contextuele en persoonlijke belemmeringen. Duurzaam collectief leren

binnen PLG's, vereist dus gerichte en structurele ondersteuning en als de autonomie 'te' groot is, dan kan dat de continuering van deelname aan de PLG mogelijk in de weg staan.

In lijn met het vorige artikel, vertelt de bijdrage over innovatieteams ons dat het succesvol doorlopen van een innovatieproces binnen netwerken een complexe opgave is. Dit vraagt van (aanstaande) leraren en opleiders dat zij innovatief gedrag tonen. De door de auteurs ontwikkelde designmethodiek ondersteunt deelnemers hierbij: zij stimuleert innovatief handelen en biedt richting om gezamenlijk tot een tastbaar resultaat te komen in de vorm van een prototype. Voor een duurzame doorwerking van de innovatie is het belangrijk dat er expliciete aandacht is voor de zogenoemde brokerrol van de deelnemers. Dit proces van brokering doet een behoorlijk beroep op het initiatief en de autonomie van de deelnemers. Deze rol houdt namelijk in dat zij actief verbindingen leggen met collega's die betrokken zijn bij de innovatie binnen hun eigen organisatie. Daarnaast vertalen brokers de ontwikkelde innovatie naar de context en taal van hun eigen team, zodat deze daadwerkelijk kan worden ingebed in de praktijk.

De artikelen in dit themanummer geven een inkijkje in de verschillende aspecten en vormen van netwerklernen binnen diverse contexten waaronder het primair onderwijs, secundair onderwijs, de lerarenopleiding en een onderwijsorganisatie voor leerlingen die extra zorg behoeven. De artikelen onderstrepen opnieuw het belang van netwerklernen voor professionalisering mits er voldoende structuur wordt geboden. De onderzoeken tonen echter ook aan dat een te gestructureerde leeromgeving ten koste kan gaan van interactie tussen de deelnemers en inbreng van de deelnemers. Dit raakt weer aan de kern van ons betoog: structuur en autonomie zijn complementair bij netwerklernen.

5 Conclusie en tips voor de praktijk: naar een balans tussen structuur en autonomie in netwerklernen

Netwerklernen kan een krachtig antwoord bieden op de vraag naar mogelijke vormen van duurzame docentprofessionalisering. Door samen te leren over de grenzen van instellingen, disciplines en rollen heen, kan er ruimte ontstaan voor betekenisvolle professionalisering vanuit meerdere perspectieven, gedeeld eigenaarschap en grote betrokkenheid. Het vraagt om vertrouwen, wederkerigheid en een bereidheid om bestaande structuren los te laten om gezamenlijk te werken aan gedeelde leerdoelen. Wanneer lerarenopleiders, studenten, schoolopleiders en andere betrokkenen elkaar werkelijk ontmoeten als gelijkwaardige partners in een lerend netwerk, kan er een voedingsbodem ontstaan voor duurzame verandering (Pan & Chen, 2023).

De kracht van netwerklernen zit niet alleen in wat deelnemers samen ontwikkelen, maar ook in hoe ze dat doen: onderzoekend, reflectief en met oog voor de relationele dimensie van opleiden. Het geeft de lerarenopleiding een mooie rol in dit initiatief (en de organisatie): vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid met partners werken

we zo aan voortdurende én duurzame professionele ontwikkeling, waarin leren niet stopt bij de eigen praktijk, maar zich verbindt met het grotere geheel. Netwerklernen is daarmee geen tijdelijke interventie, maar een duurzame vorm van docentprofessionalisering in afstemming met alle relevante betrokkenen in verschillende fasen van hun professionele ontwikkeling. Ter afsluiting geeft de box hieronder tips bij het vinden van de goede balans tussen structuur en autonomie, passend bij de eigen situatie en context. Het betreft een combinatie van tips vanuit onze eigen onderwijspraktijkervaringen, aangevuld met de bevindingen vanuit de artikelen uit dit themanummer.

Kader 3 Aan de slag met structuur en autonomie bij netwerklernen

Ten aanzien van structuur is het belangrijk te zorgen voor:

- heterogene groepen met onderzoekend vermogen (denk aan het bevragen van de eigen onderzoekspraktijk)
- een getrainde coach met oog voor proces en product (de inzet van de SRT kan hierbij helpend zijn), die toegankelijk en aanspreekbaar is en voldoende gefaciliteerd in uren
- afstemmingsmomenten tussen de coaches om van elkaar te leren
- voldoende tijd en ondersteuning voor coaches en deelnemers
- integratie van netwerklernen binnen de lerarenopleiding
- scaffolding van netwerkvaardigheden (zoals feedback)
- voldoende bijeenkomsten, lang tevoren (per jaar) gepland zodat iedereen aanwezig kan zijn
- voldoende tijd voor een gezamenlijke dialoog over netwerkdoelen en de bijbehorende opdracht om tot bewustwording ervan te komen
- een heldere werkwijze (bijvoorbeeld ontwerpgericht onderzoek)
- concrete (collectieve en individuele) doelen en beoogde uitkomsten, inclusief tussentijds inzicht
- een bewuste keuze voor een fysieke of online bijeenkomst, afhankelijk van de doelen
- een passende invulling van online bijeenkomsten (bijvoorbeeld samen een artikel voorbereiden en bespreken)
- ‘social presence’ tijdens de online bijeenkomsten (dus zet die video aan!)
- duidelijke verwachtingen en tussentijds inzicht (zoals aanwezigheid)
- een leerklimaat met respect voor en vertrouwen in elkaar
- gelijkwaardigheid van alle betrokkenen (ieders inbreng is belangrijk, ook online)
- ruimte voor informele momenten (ook online) zodat verbondenheid ontstaat (denk aan teambuildingsactiviteiten en samen succesmomenten vieren, ook werkplaats overstijgend)

- een balans tussen exploreren en afronden (dus niet blijven praten)
- daadwerkelijke impact en doorwerking in de onderwijspraktijk met expliciete aandacht voor de brokerrol van deelnemers.

Ten aanzien van autonomie is het belangrijk te zorgen voor:

- continuïteit in de groep
- voldoende technische voorzieningen en digitale vaardigheden van deelnemers (online)
- eigenaarschap van onderzoeksvragen of thema
- voor iedereen herkenbare doelen inclusief tussentijds inzicht
- regie op methode of aanpak van het eigen onderzoek of project
- betrokkenheid, ook tussen de bijeenkomsten
- inbreng van alle betrokkenen
- communicatie over wat je doet, hoe en waarom (expliciteren)
- activerende werkvormen (ook online)
- een waardevolle invulling en uitkomst voor de drie partijen (onderwijs, onderzoek, opleiding).

Noten

- 1 <https://www.iselinge.nl/academischewerkplaats>
- 2 <https://www.pointo13.nl/>
- 3 <https://www.platformsamennonderzoeken.nl/innovatieteams/>
- 4 <https://www.poraad.nl/onderwijs-ontwerpen-met-design-thinking>

Literatuur

- Aalto, E., & Mustonen, S. (2022). Designing knowledge construction in pre-service teachers' collaborative planning talk. *Linguistics and Education*, 69, 101022. <https://doi.org/10.1016/j.linge.2022.101022>
- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38, 281-298. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1114469>
- Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B. I., & Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Azorín, C., & Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23(1), 131-143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>

- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.) (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Bruck, S., Van Loenen, B., Vermeulen, E., Pareja Roblin, N., Cornelissen, L., Voogt, J., & Volman, M. (2022). *Characteristics of effective and meaningful blended education: A literature review*. Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 23 februari 2024, van https://tlc.uva.nl/wp-content/uploads/2023/02/221220_Literature_Review_Final_Version.pdf
- De Vocht, A., Vrieling-Teunter, E., Sins, P., & Vermeulen, M. (2023). Students' basic psychological needs in blended teacher learning groups. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1135844>
- Farley-Ripple, E., & Grajeda, S. (2019). Avenues of influence: An exploration of school-based practitioners as knowledge brokers and mobilizers. In: Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.). *The role of knowledge brokers in education* (pp. 65-89). Routledge.
- García-Martínez, I., Tadeu, P., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2022). Networking for online teacher collaboration. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1736-1750. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1764057>
- 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.
- Henderikx, M., & Vrieling-Teunter, E. (2025). Facilitating blended learning in teacher learning groups: Experiencing social configuration during face-to-face and online meetings. *Journal of Professional Capital & Community*. <http://doi.org/10.1108/JPC-09-2024-0164>
- Kreijns, C. (2020). *Online samenwerkend leren en social presence*. Geraadpleegd op 05 november 2022, van https://www.ou.nl/documents/40554/1186340/Oratieboekje_Karel_Kreijns_web_20200317_def.pdf/5cd85582-fe0c-67fd-485a-098b621d5830?t=1589818540070
- Last, B., & Jongen, S. (2021). *Blended learning en onderwijsontwerp*. Boom Uitgevers Amsterdam.
- Leung, A. (2020). Boundary crossing pedagogy in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00212-9>
- MacGregor, S., & Phipps, D. (2025). Networked learning for knowledge mobilization: Universities and the pursuit of research impact. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2025v21n1a1423>
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Nijland, F., Firssova, O., Robbers, S., & Vermeulen, M. (2023). The networked student. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104169>
- Pan, H. L. W., & Chen, W. Y. (2023). Networked learning communities in promoting teachers' receptivity to change: how professional learning beliefs and behaviors mediate. *Sustainability*, 15(3), 2396. <https://doi.org/10.3390/su15032396>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2024). Bridging

- gaps: a systematic literature review of brokerage in educational change. *Journal of Educational Change*, 25(2), 305-339. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1), e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
- Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Daly, A. J., Schildkamp, K., de Vries, S., Rodway, J., & van Veen, K. (2022). Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what? *Teaching and teacher education*, 110, 103577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103577>
- Van Dorresteijn, C., Fajardo Tovar, D., Roblin, N., Cornelissen, F., Meij, M., Voogt, J., & Volman, M. (2020). *What factors contribute to effective online and blended education? (Summary)*. Research group 'Online education during COVID-19'. University of Amsterdam. Geraadpleegd op 12 november 2022, van https://pure.uva.nl/ws/files/55408784/Executive_Summary_Review_Online_Education_during_COVID_19_.pdf
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in Teacher Learning Groups. *Teaching and Teacher Education* 84(30-43). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
- Vrieling-Teunter, E., & Bakx (2023). *Samen opleiden, onderzoeken en professionaliseren in leer-netwerken*. Keynote presented at the annual meeting at the annual meeting for the VELON conference, March 13-14, Zwolle, the Netherlands.
- Vrieling-Teunter, E., De Vreugd, L., Bakx, A., & Baartman, L. (2021a). *Facilitating teacher learning groups with the 'Social Regulation Tool'* [Workshop]. EAPRIL, online.
- Vrieling-Teunter, E. Hebing, R. & Vermeulen, M. (2021b): Design principles to support student learning in Teacher Learning Groups, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 27(1-4), 64-81. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1920909>
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework*. (Ruud de Moor Centrum, rapport 18) https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf