

Netwerkleren

een haalbaarheidsstudie naar de
kansen voor netwerkleren als
vorm van professionalisering voor
leraren

Bouwstenen voor het
onderzoeksprogramma

Maarten de Laat
IVLOS, UU
m.f.delaat@uu.nl



Inhoudsopgave

Inleiding	3
Maatschappelijke ontwikkelingen en kansen voor netwerklere.....	3
Ontwikkelingen in het onderwijs	4
Wat is netwerklere?	7
Onderzoeksresultaten netwerklere	9
Validatie onderzoeksbevindingen dmv interviews	11
Netwerklere beschrijven en stimuleren	11
Certificering	12
Leraar als kenniswerker	13
Haalbaarheid.....	14
Competenties.....	15
Suggesties voor het onderzoeksprogramma	16
Netwerklere benaderen vanuit 3 invalshoeken.....	18
Verbindingen zoeken met vraagsturing.....	19
Andere kansen waarin het RdMC een infrastructuur faciliteert ter bevordering van het netwerklere	19
Referenties.....	20

Inleiding

Leraren en onderwijs staan al lange tijd volop in de belangstelling. Algemeen erkent men een zogenaamd dubbel lerarenprobleem, zowel kwantitatief als kwalitatief. De politiek en het veld realiseren zich dat er andere carrièremogelijkheden gecreëerd moeten worden voor leraren, financieel, in de carrière ladder naar andere onderwijsfuncties maar ook in de inhoudelijke taken zoals het begeleiden van collega's, het ontwikkelen van lesmaterialen en het verrichten en begeleiden van onderzoek. Daarnaast zijn leraren niet langer meer levenslang bevoegd, maar moeten werken aan hun bekwaamheid (wet BIO). De commissie Rinnooy Kan, die aanbevelingen heeft gedaan rond het dubbele lerarenprobleem, geeft invulling aan professionalisering via het certificeren van opscholing, traditionele na- en bijscholing. Al deze aspecten versterken een hang naar certificering en naar traditionele c.q. formele vormen van leren en professionaliseren.

Op zich wordt er door vele instanties in Nederland al veel gedaan op het gebied van het formele leren en schoolleiders worden overladen met folders waarin talrijke cursussen voor leraren worden aangeboden. Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) heeft zich ten doel gesteld om naast de meer traditionele vormen van professionaliseren ook systematisch aandacht te vragen voor het informele leren in of n.a.v. de werkplek. Dit domein ligt nog wijd open. Echter onderzoek laat zien dat werkplekleren niet alleen een zeer wezenlijk onderdeel vormt van de beroepsontwikkeling, maar ook dat het in de huidige kennissamenleving een niet weg te denken vorm van ontwikkeling en professionalisering is (Billet, 2001; Billett, 2002; Bolhuis & Simons, 1999; Eraut, 2000; Lave & Wenger, 1991; Nonaka & Takeuchi, 1995; Wenger, 1998). Eén van de thema's waarin het RdMC zich verdiept is *netwerkleren*. Een vorm van leren waarbij leraren optimaal gebruik maken van netwerken om zo met anderen te leren van werkgerelateerde uitdagingen en gedeelde leervragen. In deze studie wordt het begrip netwerkleren nader onderzocht aan de hand van een literatuurstudie, aangevuld met interviews. Centraal staat de vraag naar de potentie van netwerkleren als vorm van professionalisering voor leraren in Nederland. Tot slot maken we een verbinding met mogelijke onderzoeksrichtingen en methodieken om het netwerkleren te beschrijven, ondersteunen en evalueren en beschrijven we enkele ideeën voor het RdMC om netwerkleren concreet op te gaan zetten om zo voor leraren de ruimte te creëren tot het aanboren, ontplooien en verrijken van hun netwerken.

Maatschappelijke ontwikkelingen en kansen voor netwerkleren

In de huidige samenleving is het een noodzaak dat mensen zich blijven ontwikkelen om zo mee te kunnen groeien met de voortdurende en steeds sneller veranderende omgeving. In deze maatschappij ligt de nadruk op vernieuwing, meedoen en creativiteit. Castells (2000) spreekt, in een uitvoerige beschrijving over de verandering van een industriële samenleving naar een informatiesamenleving; over het ontstaan van de netwerksamenleving. Een samenleving gekenmerkt door stromingen van sociale praktijken waarin betekenisvolle reeksen van uitwisselingen en interacties een bepalende invloed uitoefenen op de samenleving. Deze stromen zijn dynamisch en vaak plat georganiseerd, onbegrensd en afstanden zowel in tijd als ruimte zijn niet langer belangrijk. Het zijn in toenemende mate de netwerken die bepalen wat belangrijk is en welke producten / diensten men ontwikkelt en aanbiedt.

Enkele gevolgen van deze ontwikkeling naar een netwerksamenleving zijn a) een verdergaande decentralisering van structuren en organisaties – van top-down aangestuurde systemen naar bottom-up – aansluitend op de wens tot brede inspraak en participatie in zaken waarbij mensen persoonlijk betrokken zijn, b) het delen en verspreiden van kennis en de verwachting dat deze kennis permanent beschikbaar is en c) de drang en noodzaak naar continue vernieuwing om zo ‘de massa’ een stap voor te blijven. Van Till (2008) vat de verandering in gedrag krachtig samen in een trendrapport voor SURF “Jonge mensen willen (inter)actief hun stempel drukken op de dingen om hun heen. Dit zal gaan via netwerken, waarbij men actief wil deelnemen aan, inbreng hebben in en waardering krijgen vanuit de communities waarin ze participeren”. Op basis van een review van onderzoeken en enquêtes onder jonge mensen, constateert hij dat het zeer duidelijk blijkt dat mensen in toenemende mate hun stempel willen drukken op de dingen die hun persoonlijk aangaan en dat dit proces zich volgens een netwerkachtige structuur verloopt, vaak ondersteund door ICT-tools waarbij men optimaal gebruik maakt van de mogelijkheden die het internet biedt. Mensen participeren daarbij in diverse netwerken en communities tegelijkertijd. Volgens Van Till is deze houding (ondersteund door ICT) een goede voorwaarde voor een leven lang leren en netwerklernen en leidt deze participatie tot netwerken, waarin diverse deskundigen met verschillende vaardigheden onderzoek doen, samen werkende dingen construeren en problemen oplossen. Informeel bestond dit eigenlijk altijd al, maar nu met de haast onbegrensde mogelijkheden van het internet met betrekking tot het vormen van collectieven en het uitwisselen van informatie wordt het netwerklernen veel beter mogelijk: ‘op afstand samenwerken met een wolk van mensen’ (Van Till, 2008, p. 115). De essentie van deze trend is het besef dat ‘verbindingen (relaties, links) een kernwaarde vertegenwoordigen.

Het gaat in de netwerksamenleving paradoxaal niet zozeer om wat je weet maar om de links met wie je samenwerkt en hoe goed. Ten slotte doet Van Till enkele aanbevelingen waarvan er twee in de context van onze studie belangrijk zijn:

- Richt ontwikkeling van ICT-gereedschappen en –systemen bewust niet alleen op individuen en grote groepen mensen die identieke stukken kennis toegediend krijgen, maar op unieke personen en kleine ensembles die via een taakverdeling samen oleren en problemen praktisch werkend leren oplossen.
- Houdt bij samenstelling van communities veel meer rekening met, behalve kennis en vaardigheden van persoon/groep, de rolverdeling en de kwaliteit van de verbindingen tussen de deelnemers/groepen t.b.v. synergie

Ontwikkelingen in het onderwijs

De onderwijsraad heeft uit de hierboven geschetste ontwikkelingen ondermeer geconcludeerd dat men in de netwerkmaatschappij minder spreekt over onderwijs en meer over leren. Leren is daar gekoppeld aan innovatie, aan resultaten die door groepen worden bereikt in interactie met afnemers’ (Van Aalst, 2001, p. 314). De onderwijsraad geeft aan dat een heroriëntering op het onderwijs in de huidige netwerksamenleving van belang is, daar het onderwijsmodel veelal nog uit de tijd van de industriële revolutie stamt. Er is volgens hen behoefte aan een organisatievorm die optimaal gebruik maakt van dynamische netwerken en onderhandelde relaties.

Tevens wordt ondermeer door de wet BIO en de invoering van Integraal Personeels Beleid (IBP) nieuwe eisen gesteld aan de bekwaamheden van leraren en krijgt de professionele ontwikkeling meer nadruk. De notitie Governance (OCW, 2005) stimuleert bovendien nadrukkelijk de betrokkenheid van professionals bij de ontwikkeling en evaluatie van het

beleid van de eigen school. Er zijn kortom duidelijke signalen dat het onderwijsbeleid ruimte maakt om de leraar als professional actief bij de ontwikkeling van zijn beroep, beroepsgroep en vernieuwing van de school te betrekken. Hierbij wordt netwerken en leren in netwerken in toenemende mate gezien als een van de voornaamste manieren waarlangs dit kan worden gerealiseerd, met name omdat via deze weg een bottom-up organisatie ontstaat waarbij de 'stemmen' van de direct betrokkenen een directe inspraak hebben op de richting waarlangs de vernieuwing zich voltrekt. Enkele voor het onderwijs inspirerende kenmerken van kennisontwikkeling netwerken die de Onderwijsraad noemt zijn (Van Aalst, 2001, p 319):

- Netwerken geven toegang tot meer gevarieerde kennisbronnen
- Netwerken creëren een veel bredere interface voor leren dan binnen organisaties mogelijk is
- Netwerken zijn flexibeler dan hiërarchische organisaties en bieden toch een meer stabiele basis voor coördinatie (ze zijn bijvoorbeeld minder afhankelijk van een persoon)
- Netwerken helpen om de wisselwerking tussen tacit (eigen) en gecodificeerde (boeken) kennis (wijsheid) te intensiveren

Coonen (2005) spreekt inmiddels van de moderne school waarin niet alleen de school als instituut is veranderd om tegemoet te komen aan de wensen van de netwerksamenleving, maar waarin als vanzelf sprekend ook de rol van de leraar aan een heroriëntatie onderhevig is. De moderne school bepaald mede haar eigen beleid, probeert zich te onderscheiden in de markt en ziet zichzelf als een lerende organisatie. In deze lerende organisatie is een professionele houding van de leraar voor de ontwikkeling van de school van groot belang, immers er is veel erkenning voor de persoonsgebonden en impliciete kennis van de werknemer en er is een sterke focus op kennisdeling en kenniscreatie in diverse netwerken (zowel binnen als buiten de school). Het is daarmee van groot belang dat de moderne school in staat is om een professionele leeromgeving te bieden voor haar leraren. Echter tot op heden concludeert Coonen is dit onvoldoende aanwezig. Volgens Coonen stimuleert een professionele leeromgeving gericht op vernieuwing, creatie, experiment en ontdekking de leraar tot een proces van leven lang leren en ontwikkeling. Deze gerichtheid op de professionele attitude van leraren en de stimulans, zoals die uitgaat van de Onderwijsraad gericht op kennisontwikkeling in groepen en netwerken, maakt onderzoek naar vormen en facilitatie van netwerken tot een prioriteit.

Aan de andere kant roepen leraren zelf ook om meer samenwerking via netwerken om zo een positieve impuls te geven aan hun professionalisering (Boezeman, 2006). Uit dit onderzoek blijkt dat leraren zich graag willen inzetten voor de vernieuwing van het onderwijs en voor hun eigen professionalisering, maar komen daar onvoldoende aan toe. In dat verband steken zij ook de hand in eigen boezem. 'De beroepsgroep participeert onvoldoende in netwerken met andere scholen en expertisecentra. De beroepsbeoefenaren hebben geen goed beeld van wat er op dat gebied te koop is; wat zij kunnen halen en wat zij kunnen brengen', aldus het onderzoeksrapport "Onderwijs aan het woord", N=12.500 leraren (Boezeman, 2006). Maar er zijn ook negatieve geluiden waarbij soms zelfs de professionaliteit van leraren ter discussie staat. Leraren komen door werkdruk (urennorm) niet toe aan professionalisering (AOB, 2008). Er is ook de vraag of leraren wel te bestempelen zijn als kenniswerkers, ze worden soms gezien als puur uitvoerders van methodes. Zijn leraren wel professionals? Professioneel werk vereist leren in de vorm van jezelf ontwikkelen, kennis bijhouden en vermeerderen en werken aan je kwaliteit (De Reijke, 2006). Maar dit zijn professionele aspecten die niet altijd bij leraren wordt teruggevonden (zie ook, Coonen, 2005).

Coonen (2005) omschrijft de moderne leraar als een professional die de vertrouwde autonomie loslaat aangezien een sterke mate van isolatie en autonomie een professionele ontwikkeling in de weg staat. Onderzoek op dit punt laat zien dat samenwerking in collegiale teams een sterke gerichtheid hebben op het realiseren van ambities (Coonen, 2005; Park Rogers et al., 2007). De moderne leraar is tevens in samenwerking met andere experts voortdurend bezig met het ontwerpen en verbeteren van onderwijsarrangementen en leeromgevingen. De moderne leraar investeert zelf blijvend in de eigen inhoudelijke en professionele ontwikkeling. Tevens moeten leraren zich mengen in lopende maatschappelijke discussies en actief deze agenda mede bepalen. Met het grote aantal leraren in Nederland moet men in staat zijn om de 'leiding' te nemen over de vernieuwing van het onderwijs (Coonen, 2005). Samengevat pleit Coonen voor een profiel van de moderne docent, die een creatieve, lerende leraar is die zich op stelt als een professionele kenniswerker. Kenniswerkers voelen zich verbonden met hun professie en beroepsgroep (peers over de hele wereld) en maken deel uit van allerlei dynamische teams en netwerken (Van Iperen, 1999).

Van der Neut, Wolput en Kools (2007) geven aan dat scholen steeds meer met zelfsturende teams gaan werken, met als doel de verantwoordelijkheden lager in de organisatie te leggen en de professionaliteit van leraren meer te benutten. In dit kader hebben zij onderzocht welke mogelijkheden er zijn voor leraren om te participeren aan diverse vormen van kennisuitwisseling. Dit onderzoek is uitgevoerd zowel op landelijk niveau als op het niveau van de school. Zij concluderen dat op landelijk niveau veel wordt gedaan ter ondersteuning van de kennisuitwisseling; van het geven van informatie via de website, het uitgeven van tijdschriften, tot het organiseren en faciliteren van online communities. Daarbij worden de voordelen van ICT veelal benut: kennis is voor leraren veel beter toegankelijk geworden en het is makkelijker geworden om op afstand kennis te delen. Van der Neut, Wolput en Kools (2007) constateren dat de landelijke belangenorganisaties kennisuitwisseling belangrijk vinden en moeite doen om leden of achterban op diverse manieren van kennis te voorzien en ondersteunen en te betrekken bij de ontwikkeling van kennis, gericht op het verbeteren van het onderwijs. Op het niveau van de school blijkt uit secundaire analyses van de enquête 'Onderwijs aan het woord', dat docenten op schoolniveau vooral willen leren van elkaar en het binnenhalen van kennis van buiten wenselijk vinden. Daarbij komt het initiatief tot kennisuitwisseling zowel van de schoolorganisatie als van de leraren zelf.

Een kanttekening die zij plaatsten is dat er geen zicht is op de mate waarin leraren van deze mogelijkheden gebruik maken van deze landelijke professionaliseringsactiviteiten. Er is behoefte aan meer onderzoek naar de behoefte en vormen van participatie van leraren aan deze landelijke initiatieven en tevens moet nader bestudeerd worden om welke lagen uit de beroepsbevolking het gaat en welk type leraar met name gebruikt maakt van het kennisuitwisselingsaanbod (te denken valt aan het onderscheiden van beginnende, ervaren, carrièregerichte leraren, maar ook PO, VO, wiskunde leraren, etc.). Ook is onduidelijk wat het effect van dit aanbod is op de professionaliseringsmogelijkheden en kansen voor leraren en hoe de schoolorganisatie hier mee omgaat. Tot slot zou onderzocht moeten worden in welke mate actieve participatie aan kennisuitwisseling- en lerende netwerken ook leidt tot een verbeterde onderwijspraktijk. Kortom er is veel aanbod maar zicht op het effect ontbreekt (Van der Neut, Wolput, & Kools, 2007).

Uit onderzoek naar de relatie tussen de professionele leraar en het participeren in lerende netwerken blijkt; dat participatie in professionele netwerken leraren een concrete context biedt om zich in de breedte en de diepte te ontwikkelen (Stijnen, 2003), dat professionaliseringstrajecten succesvol zijn als deze trajecten zijn ingebed in hechte

netwerken waarin leraren, onderzoekers en aanstaande leraren nauw samenwerken (Dresner & Worley, 2006; Ponte, Ax, Beijaard, & Wubbels, 2002), en dat deze trajecten zoveel mogelijk gekoppeld worden aan praktijkervaringen en problemen en gericht op werkelijke veranderingen in de dagelijkse onderwijspraktijk (Tytler, 2007). (Park Rogers et al., 2007) voegt hieraan toe dat leren in netwerken belangrijke aanvullende leerervaringen biedt die leraren niet zouden ontvangen tijdens extern gestuurde bijscholingscursussen.

Ter afronding kunnen we concluderen dat de bovenstaande ontwikkelingen ook zijn impact heeft op de school en de leraar. Het vereist een actieve producerende houding om aan de voortdurende ontwikkeling mede richting te geven. Van de leraar wordt een professionele houding verwacht waarin gerichte inspraak en nauwe betrokkenheid voorwaarden zijn tot een leven lang leren. De professionele leraar is kortom een lerende leraar, waarbij de leraar als netwerker participeert in diverse collectieven gericht op het (mede) maken van beleid, innovatieve leeromgevingen en onderwijsmateriaal en netwerken waarin men elkaar ondersteunt, helpt en nieuwe kennis produceert. Samengevat blijkt dat de tijd rijp is om netwerklere als serieuze vorm van professionalisering te gaan stimuleren en dat dit thema het RdMC veel kansen biedt om zich te onderscheiden van andere instanties die zich bezig houden met de professionalisering van docenten. Daar netwerklere nog in de kinderschoenen staat zou het RdMC zich herkenbaar moeten profileren over wat netwerklere is, hoe dit georganiseerd, gefaciliteerd en ingebed kan worden in de professionele leeromgeving van leraren. Tevens moet nader diepgaand onderzoek worden verricht naar de huidige leraar als kenniswerker, de activiteiten die de ‘netwerkleerder’ onderneemt, de effecten daarvan en de relatie tot een veranderende onderwijspraktijk alsmede de carrière mogelijkheden die dit opleveren voor het onderwijzend personeel.

Wat is netwerklere?

Leren en kennisontwikkeling zien we zoals hierboven beargumenteerd steeds meer als een sociale activiteit waarbij mensen samen leren door met elkaar oplossingen te zoeken voor vragen, problemen en uitdagingen die ze hebben. Door andere mensen bij je leervraag te betrekken, maak je gericht gebruik van hun kennis, ervaringen en andere zienswijzen bij het oplossen van het probleem waarvoor je staat. Zodra men bij het oplossen van (leer)vragen gericht gebruik maakt van andere mensen uit het sociale netwerk spreken we van netwerklere.

Netwerklere is een begrip in opkomst waarvan de definitie nog niet scherp omschreven is, maar waarvan de kaders reeds veelvuldig onderzocht en bediscussieerd worden (Banks, Goodyear, Hodgson, & McConnell, 2003; De Laat, 2006; Goodyear, 2005; Jones, Asensio, & Goodyear, 2000; Jones, Clegg, Steel, Conole, & Roberts, 2002; McConnell, 1999; Siemens, 2005; Simons & De Laat, 2005; Steeples & Jones, 2002).

Banks et al. (2003) omschrijft netwerklere als de inzet van ‘internet-based information and communication technologies to promote collaborative and co-operative connections: between one learner and other learners; between learners and tutors; between a learning community and its learning resources, so that participants can extend and develop their understanding and capabilities in ways that are important to them, and over which they have significant control’ (Banks, Goodyear, Hodgson & McConnell, 2003, p.1).

In deze definitie staat de rol van ICT nog erg centraal, terwijl we de laatste tijd een ontwikkeling zien naar een invulling van netwerklernen waarbij het sociale leren meer centraal staat (De Laat, 2006) en de inzet van ICT als een van de middelen waarlangs netwerklernen vorm kan krijgen. George Siemens spreekt in dit verband van ‘connectivism’ waarbij hij aandacht vraagt voor de kwaliteit en kwantiteit van interpersoonlijke relaties en contexten als belangrijke voorwaarde voor leren en kennis ontwikkeling (Siemens, 2005).

Netwerklernen kan in de kern worden omschreven als het participeren in of creëren van netwerken tussen lerenden al dan niet gebruikmakend van aanvullende informatiebronnen waartoe men toegang heeft. Deze netwerken kunnen ad hoc ontstaan rond een urgent persoonlijk probleem, maar kunnen ook uitgroeien tot min of meer stabiele collectieven.

Netwerklernen vanuit het sociale perspectief kan worden benaderd vanuit het individu. In die zin is netwerklernen een vorm van leren waarbij men tactisch gebruik maakt van persoonlijke relaties om toegang te krijgen tot relevante kennis, ervaringen en informatiebronnen bij het oplossen van bepaalde vraagstukken. Dit zijn ook wel de zogenoemde ego-netwerken. Deze netwerken zijn voor iedereen anders en deze netwerken komen in zijn geheel ook nooit bij elkaar. De interacties in deze netwerken zijn vaak kortstondig en probleem gestuurd, zodra het probleem is opgelost valt het tijdelijke contact weer ‘uit elkaar’ (De Laat & Simons, 2002). Dit persoonlijk perspectief stelt vooral het netwerklernen als activiteit centraal. Vragen als wat zijn goede netwerk(ler) competenties, welke ondersteunende tools gebruik ik om mijn netwerkrelaties te onderhouden, hoe kan het netwerklernen worden gefaciliteerd en ingebed in de professionaliseringskansen die het onderwijs biedt? Hoe moet een leeromgeving eruit zien die de activiteit netwerklernen stimuleert en beloont? In welke mate zou dit leren en of de leeruitkomsten geëxpliciteerd kunnen/moeten worden?

In sommige gevallen groeien kleine persoonlijke netwerken uit tot min of meer stabiele collectieven waarin het leren als het ware boven het individuele perspectief getild wordt. Binnen deze collectieven ontstaat een gevoel van gedeelde identiteit, geborgenheid en een gedeeld eigenaarschap over de inhoud die in het netwerk besproken wordt. In dit verband verwijst men naar netwerken min of meer als een bepaalde entiteit waar men lid van is, die een eigen agenda heeft en waarvan ‘lidmaatschap’ bepaald wordt door de inhoudelijke richting die binnen het netwerk door het collectief wordt bepaald. In de literatuur wordt in dit verband veel verwezen naar teamleren (Homan, 2001), kenniskringen en communities of practice of leer- werkgemeenschappen (Wenger, 1998). Vanuit dit perspectief worden vragen als hoe onderhoudt je netwerken langdurig, hoe faciliteer en archiveer je leerinteracties en uitkomsten? In welke mate maken deze netwerken een strategisch deel uit van de organisatie of is juist deelname vanuit de organisatie van belang? Hoe komen de leeropbrengsten ten goede van de hele organisatie? In hoeverre maakt participatie aan dergelijke netwerken deel uit van het personeelsbeleid en de carrière mogelijkheden van het personeel?

Door de onderwijsraad worden enkele kenmerken van netwerken beschreven die relevant zijn voor het onderwijs (Van Aalst, 2001) ter bevordering van het mogelijkheden van onderwijsgeevenden om zich te professionaliseren. Hij geeft daarbij aan dat lerende netwerken zich momenteel meer in de marges van het onderwijs afspelen, maar dat ze tegelijkertijd in ontwikkeling zijn:

- Netwerken omvatten aanbieders en vragers
- Netwerken zijn interactief en vraag en aanbod veranderen in de loop van het proces op basis van uitwisseling van informatie en onderhandeling
- Netwerken organiseren zichzelf en hebben eigen regels, gedragscodes en doelen

- Netwerken delen een gezamenlijk doel, intentie of visie. Deelname wordt mede hierdoor bepaald
- Netwerken komen en gaan
- Elektronische hulpmiddelen ondersteunen en verbeteren netwerken, maar netwerken blijven gebaseerd op menselijke interacties
- Menselijk zaken als vertrouwen, veiligheid en zorgvuldigheid spelen een essentiële rol

Onderzoekresultaten netwerklere

Onderzoek naar professionalisering van docenten waarbij gericht gebruik gemaakt wordt van netwerklere is nog vrij schaars. Hieronder worden er enkele besproken, waarbij het opvalt dat de gevonden resultaten de hierboven geschetste maatschappelijke lijken te onderstrepen. Vraag blijft natuurlijk wel of dit min of meer incidenteel is en of het ook standhoudt bij serieuze opschaling in aantal en duurzaamheid.

In Amerika bestaat sinds 1998 een netwerk gericht op het verbeteren van het schrijf onderwijs (NWP). Dit is een zeer actief netwerk waarbij twee principes centraal staan. In de eerste plaats dat ‘diep understanding arises from practice’ en ten tweede dat leraren de beste leraren zijn voor andere leraren (Lieberman & Wood, 2002b). Deelname in dit netwerk is blijvend maar ieder nieuw lid wordt aangeraden om deel te nemen aan de jaarlijkse summer school. Deze summer school is erop gericht om een actief deelnemer van dit netwerk te worden. Tijdens deze summer school worden ‘forums’ gecreëerd waar leraren onderling best practices aan elkaar leren; heeft men de mogelijkheid om in respons groepen het eigen vermogen om te schrijven te verbeteren en ervaringen te delen; en kan men deelnemen aan discussiegroepen waarin men relevante literatuur bespreekt. De summer school is daarbij niet alleen gericht op het uitwisselen en verbeteren van de onderwijspraktijken van de deelnemers. Men moet tijdens deze summer school ook bepaalde rollen vervullen. In de eerste plaats wordt je elkaars collega tijdens het geven van onderwijsdemonstraties en het geven van feedback aan andere collega’s. Ten tweede is men een lerende tijdens het bijwonen van presentaties en seminars. In de derde plaats ziet men elkaar als onderzoekers door samen onderzoeksprojecten op te zetten en te participeren in professionele discussies. In de laatste, maar niet de minste plaats, vormt men huishoudens, om de community ondersteunende activiteiten te faciliteren (zoals corvee, etc). Langs deze vierde rol leert men ook voor elkaar te zorgen en er voor elkaar te zijn. Volgens (Lieberman & Wood, 2002b) heeft deze aanpak geleid tot een sterk landelijk opererend netwerk met regionale nodes. Binnen het NWP heerst een sterk gevoel van betrokkenheid en gedeeld leiderschap. Heeft men gedeeld eigenaarschap over de doelstelling, deelt men actief onderwijsmaterialen en producten, en ontwikkelt men een gedeelde leeragenda. Tegelijkertijd is het een groeiend netwerk omdat de deelnemers actief op zoek zijn naar nieuwe leden in hun eigen regio. Langs dit netwerk is men in staat om het schrijfonderwijs op een landelijk niveau van binnen uit te vernieuwen waarbij de ervaringen en wensen vanuit de praktijk het leidend voorwerp zijn.

Een ander voorbeeld is het project – Teacher in the Woods – gericht op het ontwikkelen van ecologische onderzoeksprojecten voor het onderwijs. In dit project worden netwerken tussen leraren en onderzoekers bevordert om zo de professionele ontwikkeling van leraren impulsen te geven. In een studie naar de effectiviteit van dit project vonden Dresner en Worley (2006) dat het betrekken van leraren in ‘real world field science’ onderzoek een effectieve manier van professionaliseren is. Met name doordat tijdens het werken in heterogene groepen van leraren

en onderzoekers een collegialiteit ontstaat, die enerzijds een (hernieuwde) interesse oplevert voor hedendaagse science vraagstukken en anderzijds doordat men onderling onderwijskundige ervaringen en problemen uitwisselt. Daarnaast bleek dat de leraren beter gemotiveerd waren om ook met het geleerde in de eigen lespraktijk aan de slag te gaan. Dit kwam volgens de onderzoekers doordat de collegialiteit hiervoor het benodigde vertrouwen leverde. Met name omdat de netwerken bleven bestaan tot na het project ter ondersteuning van elkaar tijdens de implementatie in eigen praktijk en ter uitwisseling van materiaal. Ten slotte constateerden de onderzoekers ook dat de ontstane netwerken zich spontaan uitbreidden naar andere science leraren die geen deel uitmaakten van het oorspronkelijk programma.

Andere initiatieven op het gebied van netwerklernen zijn gericht op het ondersteunen van beginnende leraren (al dan niet door ervaren leraren, eigen peer group en/of met een facilitator) om zo vroegtijdig uitval te voorkomen (Fulton, Burns, & Goldenberg, 2005; Poelmans, 2005; Smits, Dang Kim, Dewinkler, & Dhert, 2005). Enkele gedeelde succesfactoren die deze projecten hebben zijn; het opbouwen en stimuleren van wederkerige relaties; sturing van buitenaf door een moderator wordt ervaren als een belangrijke motor achter het op gang houden van de kennisuitwisseling; de mogelijkheid van deze netwerken om elkaars praktijkvragen en –problemen te delen en te (h)erkennen en het gezamenlijk reflecteren op de onderwijspraktijk. Pittinsky (2005) vond onder 130 deelnemende beginnende leraren dat online netwerklernen werd ervaren als een verlenging van de ondersteuning in vergelijking met traditionele cursussen die op een bepaald moment eindigen, d.m.v. de continuering kan men ervaringen verdiepen door de werkelijke lespraktijk binnen het netwerk centraal te stellen en dat netwerklernen het traditionele isolement van beginnende leraren kan helpen oplossen. Volgens Smits et al. (2005) leren leraren veel meer van wat ze tegen elkaar vertellen dan van wat ze horen van een expert. Het is volgens hem belangrijk om op impliciete praktijkkennis te reflecteren om zo de kennisbasis van leraren te verbeteren. Daarbij geeft hij aan is het belangrijk dat dit in reflectie gebeurt in dialoog met collega's.

Lieberman en Wood (2002a) beschrijven in hun artikel 'from network learning to classroom change' een aantal netwerken gericht op onderwijsverandering. Doel van deze studie is te begrijpen wat de aard, oorsprong, vormen van leiderschap, organisatie, rollen en relaties, en doelstellingen zijn van deze netwerken. Enkele belangrijke conclusies kwamen uit deze studie naar voren. In de eerste plaats bleek dat leraren in hun netwerk talrijke kansen en mogelijkheden hebben om 'tacit knowledge' / impliciete kennis bij elkaar te herkennen, te articuleren en te delen. Juist deze uitwisseling van ideeën is wat hen bindt als professionals. Netwerklernen verschaft leraren de mogelijkheid om buiten de muren van hun eigen klaslokaal te handelen ter bevordering van eigen kunnen, dat van hun collega's en ter bevordering van het leren van hun leerlingen.

Netwerken beschikken ook over de flexibiliteit om eerst eens bepaalde activiteiten te organiseren en te proberen en pas daarna de benodigde structuren te ontwikkelen ter ondersteuning van deze activiteiten. In plaats van andersom zoals dat bij onderwijsvernieuwing vaak het geval is. In netwerken zijn de peers onderling aan het zet waarbinnen ideeën en talenten op basis van elkaars expertise snel en doeltreffend kunnen worden herkent.

Netwerken promoten productieve samenwerkingsverbanden tussen leraren. Anders dan bij de heersende school cultuur, leidt netwerklernen tot krachtige of authentieke voorbeeld van een professionele community ontstaan rond gedeeld werk, interesse en worsteling.

Netwerken of de daaruit voortvloeiende relaties of communities zijn van lange duur waardoor problemen herkenbaar bij het traditionele overdrachtsmodel kunnen worden getackeld,

doordat men over een langere periode van tijd kan blijven terugrefereren naar het collectief geleerde.

Lieberman en Wood (2002a) concluderen dat deze schijnbaar losse en flexibel georganiseerde netwerken van leraren in toenemende mate worden erkend als krachtige manieren om innovatietrajecten te organiseren en in te voeren. Dresner en Starvel (2004) geven aan dat ‘School-based networks’ en ‘peer-networks’ van science leraren een effectieve manier zijn om leraren te ondersteunen bij het implementeren van vernieuwingstrajecten. Collectieve netwerken helpen ‘like-minded’ leraren – tot zelfs een jaar na dato - bij het oplossen van vragen uit de praktijk door middel van het delen van ervaringen en vragen te men heeft rond de implementatie van een bepaalde gedeelde vernieuwing (Van den Berg, 2001).

Opvallend bij de meeste van deze studies is dat bij vele succesvolle netwerken een bepaalde vernieuwingsnoodzaak aan ten grondslag lag. Deze gedeelde vernieuwing vormde als het ware de aanleiding om het ‘eens’ op een netwerkachtige manier op te pakken.

Validatie onderzoeksbevindingen dmv interviews

Nog niet alle interviews hebben plaatsgevonden, maar hieronder staan enkele eerste bevindingen uit een 7-tal interviews. De bevindingen zijn in diverse categorieën ondergebracht. Omdat er nog interviews aan toe gevoegd gaan worden volstaan we nu met een opsomming van enkele illustratieve quotes zonder al te veel conclusies te gaan vormen omdat deze voorbarig kunnen zijn en leiden tot een verkeerde beeldvorming.

Netwerkleren beschrijven en stimuleren

Vertrekpunt bij de interviews was het zoeken naar een definitie of omschrijving van wat netwerkleren is. Hieronder staan enkele van deze weergegeven. Over het algemeen komen deze beschrijvingen sterk overeen met wat er in de literatuur wordt geschreven over netwerkleren.

Eenvoudig gezegd is netwerkleren met en van elkaar leren over vragen en kwesties die er toe doen. Dat kan binnen een organisatie, naar mijn optiek kan het vaak beter met collega’s over organisatiegrenzen heen, waarbij je de opbrengst ook weer terug laat komen in je eigen handelen en ook in je eigen team of werkverband waar je deel van uit maakt.

Mijn vertrekpunt zou het collectief leren zijn omdat namelijk de kracht van een netwerk voor een deel bepaald wordt doordat je regelmatig en op gezette tijden leert met en van elkaar met min of meer vaste groep.

Bij netwerkleren draait het eigenlijk om communities en allerlei vormen van samenwerking zoeken via je netwerken waarmee je je werk als docent kunt professionaliseren en meer in eigen hand neemt en daar kun je meer of minder technologie bij inzetten ter ondersteuning. Hier kan iedereen bij betrokken zijn en het kan overal plaatsvinden – in de lerarenkamer maar anno 2008 ook in toenemende mate via allerlei websites of fora waar mensen samen dingen ontwikkelen.

Uit deze interviews blijkt dat men diverse vormen van netwerken combineert. Het vertrekpunt is een sociale opvatting over leren en het oplossen van problemen, dit kan individueel gestuurd zijn, maar kan ook zeer bewust in relatie stabiele groepen gebeuren met een eigen leeragenda. Over het algemeen wordt erkent dat mensen in vele mixvormen participeren.

Netwerken is veel meer dan één op één relaties met mensen of meerdere relaties tussen mensen, het is ook toegang hebben tot bronnen en dat kunnen menselijke bronnen zijn en dat kunnen documenten zijn, etc. Als je die kunt combineren en in steeds wisselende vorm kunt gebruiken en verbeteren dan ben je volgens mij goed aan het netwerken. Het idee van het netwerkenmodel is dat deze relaties en communities fluide zijn, je stapt erin en je stapt eruit, en dan ben je waar daar mee bezig en dan weer daarmee.

In de hierboven beschreven omschrijvingen ligt de nadruk op het leren van en met elkaar gericht op het resultaat en de bruikbaarheid ervan in de eigen praktijk / praktijken. De quote hieronder scherpt de definitie nog wat aan door expliciet de nadruk te leggen op het gezamenlijk verhelderen van de vragen van waaruit de leerrelatie wordt verkent en ingevuld.

Netwerken dat start natuurlijk als je iemand een vraag stelt en niet naar antwoorden zoekt. Maar rond gaat kijken, wie loopt er nog meer met dezelfde vraag rond? Dat is waar mensen zich vaak in vergissen, die denken eigenlijk over een vraag na en gaan het antwoord zoeken. Dat gaat tegen de sociale theorie over leren in. Je moet niet zoeken naar antwoorden; naar kennis. Als je naar gedeelde vragen op zoek gaat, mensen die de vraag herkennen en die ook belangrijk vinden dat je die vraag met elkaar gaat bespreken en dat je daar iets mee gaat doen. Vraag en antwoord is een vals vertrekpunt voor netwerken. Ik heb dat nu al een paar keer gezien. In het MBO bijvoorbeeld, dat sommige scholen denken dat ze veel verder zijn met het inrichten van competentiegericht onderwijs en die zitten dan met zo'n houding in zo'n netwerk. Die horen anderen dan wel aan, maar denken dat ze zelf feitelijk de antwoorden hebben. Die luisteren dan niet echt en brengen ook niet hun vragen en problemen in. Op het moment dat ze dat zouden doen dan zie je dat je niet kunt stellen dat de een verder is dan de ander.

Certificering

Een vraagstuk dat sterk leeft bij het RdMC is de mogelijkheid van certificering of vormen van waardering die je kan geven aan het netwerken. Enkele reacties op dit vraagstuk zijn:

Ik zou netwerken niet gaan certificeren, maar het effect van netwerken op het individuele niveau meten. Door bijvoorbeeld via functioneringsgesprekken af te spreken aan welke competenties een leraar gaat werken in zijn netwerk om deze competenties te bereiken.

Waardering en uitkomsten van netwerken verlopen via de status die je bereikt in je peer-group, zeg maar op peer-waarderingbasis.

Meegroeien met problemen in de praktijk, actuele ontwikkelingen wat in zo'n netwerk spontaan gaat. Dat is nieuw, echt nieuw. Iedereen ziet het iedereen weet het, maar het is er nog niet. Probleem is hoe hang je waarde aan het werk? Dit zou kunnen via een portfolio waarin de dingen waarmee je bezig bent in je netwerken als bewijs kunt opvoeren.

Netwerken certificeren door kwantificeren en een label eraan hangen, dat is een soort oud denken, een vorm van controle. Vertrouwen en bewijslast leggen bij de leraar en de beroepsgroep is meer van deze tijd.

Leraar als kenniswerker

Tijdens de interviews is ook onderzocht welke mogelijkheden leraren hebben tot kennisuitwisseling en de mate waarin zij al in netwerken participeren. Hieronder volgen enkele voorbeelden en bevindingen.

Hebben we het niet over dingen die al lang bestaan, zoals bijvoorbeeld kenniskringen? Bijvoorbeeld de KNAG-kringen waarin je groepen docenten had die landelijk per regio waren georganiseerd, en die kende elkaar ook allemaal en die kwamen ook af en toe na schoolbijeenkomsten bij elkaar. Zij wisselen al heel lang informatie uit via fora, wat natuurlijk ook een vorm van netwerklere is.

Het typetje van Wim de Bie; de Duitse leraar. Ja dat noem ik geen kenniswerker en die zijn er.

Volgens mij is dat altijd aanwezig, allerlei vakgroepen zijn verbonden, een aantal PABO's zijn landelijk verbonden en die docenten komen jaarlijks bij elkaar, en die zitten dan ook bij elkaar in hun eigen netwerk neem ik aan. Dat geldt voor mij en dat zal voor de anderen ook wel gelden – en dat je elkaar dan ook in verbanden weer tegenkomt zowel binnen of buiten werkgerelateerde contexten.

Persoonlijk zit ik al 15 jaar in een netwerk van ICT leraren, waarbij we eens in de 6 maanden bij elkaar komen waarbij we naast lekker eten praten over dingen die op dat moment spelen. Dat is zo'n waardevol informeel netwerk, we zijn ook allemaal al gewisseld van banen maar we blijven bij elkaar. Voor mij is dat goud waard, daar leer ik vreselijk veel, maar het wordt alleen nog niet erkend als deskundigheidsbevordering.

Je ziet vaak dat netwerken ontstaan als reactie op iets, men voelt aan dat het model zoals het onderwijs nu georganiseerd wordt op de schop gaat. In reactie hierop ontstaan organisaties als Beter Onderwijs Nederland (BON) waarop weer een reactie is ontstaan genaamd ZON (Zinvol Onderwijs Nederland). Wat je dus ziet is dat docenten dergelijke platvormen gaan beheren.

Zoals ook bij de maatschappelijke ontwikkelingen is aangegeven, zijn er best veel activiteiten en mogelijkheden waar leraren zich mee bezig houden. In zekere zin is er daarmee ook niets nieuws onder de zon. Kanttekening is wel dat deze activiteiten zich meer in de persoonlijke

sfeer afspelen, waardoor de meerwaarde die het levert wel door de deelnemers zelf worden ervaren maar niet als zodanig herkent en ervaren door de schoolorganisatie. In de volgende paragraaf over de haalbaarheid komt dit ook sterk naar voren. Er liggen wel veel kansen voor netwerklere, maar de effecten ervan moeten zichtbaar worden en ondersteund door het management.

Haalbaarheid

Naast vragen over de docent als kenniswerker hebben we ook de mogelijkheden, haalbaarheid en herkenbaarheid van netwerklere onderzocht.

Werkpleklere is onder andere het beter kunnen uitvoeren van de taken die je hebt. Hier betrek je anderen bij die je hierbij kunnen helpen. Zeg maar ik moet Ruut erbij halen, want Ruut weet alles van dat onderwerp. Volgens mij is dat ook intrinsiek gemotiveerd leren, want de mensen willen dat goed doen. Daarmee bereiken ze ook een zekere status in het bedrijf, als ze dat lukt. Binnen een bedrijf waarvoor we een opdracht deden rond kennisuitwisseling via databases wilden we een tool bouwen gebaseerd op een 'reward' systeem, waarbij een persoon punten verdiende als die iets aanbracht aan iemands kenniskaart. Je ging dan op de achtergrond meer schijnen, op een gegeven moment kreeg je een aureool en sterretjes. Als je dan weer dingen vroeg gingen er punten af. Dit systeem hebben we echter nooit kunnen realiseren vanwege bezuinigingen.

Ik geloof heel erg in zelfdeterminatie en tegen mensen zeggen 'Jij bent de specialist, jij bent degene die hier met beroepseer staat en aan jou de uitdaging om dit 'probleem' op te lossen want er is niemand anders die de praktijk en de situatie beter kent dan jij als vakman.

Een voorbeeld van de potentie voor netwerklere is het invoeren van competentiegericht onderwijs bij de ROC's. Hierover is weinig literatuur en wat we met zijn allen aan het doen zijn is het zoeken naar evidence based practice, maar wat we opleveren is vaak practice based evidence. We rommelen in de praktijk met vallen en opstaan, onderweg ontdekken we 'dit gaat wel of helemaal niet'. En omdat ik dus op meerdere van die ROC's kom waar die processen aan de gang zijn, merk ik dat dat alleen al een gigantische behoefte kweekt om met elkaar te leren.

Een gedeelte is al bezig in online leernetwerken met hobby's, bijvoorbeeld mensen van kunst en cultuur hebben elkaar gevonden en wisselen informatie uit over tentoonstellingen. Dat is de groep docenten die ik nu als eerste vind, want die hebben al ervaring met hyves en facebook, maar het is allemaal beginnend.

Uit deze quotes blijkt dat de geïnterviewden veel waarde hechten aan de meerwaarde die netwerklere kan opleveren voor de professionalisering en verbetering van het onderwijs. Echter zoals hieronder blijkt, is de erkenning hiervoor op het niveau van het management niet vanzelfsprekend en sturen die nog veelal aan op traditionele – meetbare vormen van professionalisering.

Deskundigheidsbevordering is gekoppeld aan uren en planning en de leidinggevende heeft geen flauw benul wat het leren in netwerken kan opleveren. Zij denken nog heel sterk in formele manier.

Netwerkleren wordt nu nog niet herkent ook omdat we het er eigenlijk niet over hebben. Dit jaar gaat dat misschien veranderen omdat sommige docenten formeel met studenten leernetwerken gaan vormen en dat gaan we ook kwantificeren. Het is nu voor het eerst op het netvlies en dan heeft het CVB ook zicht op wat er gebeurt.

Ja en dan heb je collega's die zeggen 'daar heb ik geen tijd voor' En dan zeg je als organisatie 'ok, dan geven we je daar 20 uur voor op je jaartaak, en dan heb je meteen de dood in de pot want dan moet je weer aangeven wat je doet met die 20 uur, maar goed. Het is wel zeggen er is iets aan de hand en ga nou eens buiten spelen en daarna wil ik misschien wel horen of je gevoetbald hebt of tikkertje hebt gedaan of op de stoeprand hebt gezeten.

Als je als school toch al aan het vernieuwen bent dan is dat een goed startmoment om dit via netwerken te proberen en deze ook erkent. Je krijgt die erkenning alleen maar als je ook echt waardeert wat er wordt ontwikkeld. Ik geloof absoluut niet dat je moet zeggen: 'Nou dat gaan we institutionaliseren, we hebben een klassieke opvatting over onderwijs, maar we gaan nu voor alle docenten 2 uur per week vrij maken om te gaan netwerkleren. En daar richten we een tool voor in. Dan gaan die docenten die uurtjes draaien maar ze geloven er zelf niet in en ze zien ook nauwelijks de relatie naar hun dagelijks werk. Maar als je gaat zeggen: "nou wij gaan als vakgroepje Nederlands een bepaalde leeromgeving maken waardoor we allemaal zien dat we voordeel hebben van die samenwerken". Ja dan geloof ik er wel in.

Maar als je niet de steun van het management hebt – zeg maar dat je wat ruimte krijgt om eraan te werken en dat ook een aantal processen worden afgestemd – dan heb je een groot probleem. Maar de intrinsieke motivatie moet wel bij de docent liggen om te professionaliseren.

Ik ben alleen heel huiverig voor een beloningsstructuurtje vanuit het management en een verplicht aantal uur intercollegiale consultatie, etc. Uiteindelijk moet het startpunt zijn een door het management ondersteunt iets waar je gewoon aan werkt, dat is de drijvende kracht en dat informele leren / netwerkleren volgt daarop, dat ontstaat daaruit en dat moet je ook niet allemaal willen vastleggen.

Competenties

Tot slot hebben we in de interviews gesproken over wat goede netwerkleer competenties kunnen zijn. Een lastig punt, maar hieronder een opsomming van enkele eerste reacties:

- Een soort van nieuwsgierigheid en in beweging zijn
- Goed kunnen communiceren (of dat nu face-2-face is of online)

- Niet te veel met je eigen dingen bezig zijn, maar ook uit je eigen context kunnen stappen
- Kunnen en willen delen, niet een soort bezitkracht voor mijn eigen kennis
- Als ik op zoek ben naar wat een ander biedt ook jezelf afvragen wat ik daar aan bij kan dragen – het collaboratieve leren dus.
- Vertrouwen is belangrijk, je moet vertrouwen hebben in mensen en in je eigen kunnen.
- Erkenning en legitimatie geven aan anderen (nieuwelingen) in het netwerk

Suggesties voor het onderzoeksprogramma

Over de wijze waarop leraren participeren in netwerken is weinig bekend, de mate waarin men dit ‘spontaan al doet is niet onderzocht. De meerwaarde dat dit oplevert voor de professionalisering en verbetering van het onderwijs is niet zichtbaar. Als gevolg daarvan is het onder andere ook moeilijk om goede instrumenten voor de facilitatie ervan te ontwikkelen en te evalueren.

Enkele suggesties voor het RdMC onderzoeksprogramma. Naast het praktijkonderzoek van het monitoren en evalueren van de effecten van bepaalde interventies, gericht op het optimaliseren van professionalisering van leraren d.m.v. netwerklere in de vraagsturingsprojecten zou er ook een basis deel moeten zijn waarin ‘losser’ van de praktijk fundamenteeler gekeken kan worden naar wat netwerklere is en hoe deze vorm van professionalisering zich ontwikkelt over een langere tijdsperiode. Zo kan aansluiting worden gezocht met theorieën die zich hierover ontwikkelen in de internationale onderzoeksdiscussie.

In het meer conceptuele onderzoeksdeel zou dan aandacht zijn voor het beschrijven en observeren van netwerklere en literatuurstudies om zo tot een betere definiëring en afbakening van het begrip netwerklere te komen. In dit basis deel wordt zo aandacht gevraagd voor enkele algemene onderzoeksvragen die leven binnen het team welke op een systematische manier kunnen worden beantwoord en voeding geven aan de activiteiten die uitgevoerd worden in de vraagsturingsprojecten. Door de ontwikkeling van gestandaardiseerde onderzoeksmethodes en instrumenten kan men de vraagsturingsprojecten aanwenden om meer systematisch input te leveren voor het beantwoorden van deze meer conceptuele onderzoeksvragen.

Enkele onderzoeksprojecten zijn:

- *Leraar als kenniswerker*

Langlopend onderzoek waarbij een grote groep leraren hun eigen netwerken, waarin zij leren en werkgerelateerde problemen oplossen, in kaart brengen/visualiseren. Door deze persoonlijke netwerken uitvoerig te beschrijven en de veranderingen over langere termijn daarin vast te leggen krijgen we zicht op de activiteiten die leraren in de alledaagse praktijk ondernemen gericht op het netwerklere/professionaliseren, waar er overlap in relaties ontstaat, in welke communities men participeert en over welke thema’s en alledaagse problemen men leert.

- *Panel- onderzoek*

Samenstellen van een representatief panel van leraren waar we op gezette tijden enkele stellingen op het gebied van netwerklere kunnen voorleggen om zo snel en doelmatig zicht

te krijgen op hoe de doelgroep denkt en bepaalde ontwikkelingen ervaart. Op deze manier krijg je ook beter zicht of bepaalde ontwikkelingen algemeen gelden voor de hele doelgroep of dat het slechts voor bepaalde subgroepen geldt.

In het praktijkonderzoek deel kun je d.m.v. designonderzoek experimenteren met bepaalde vormen van facilitatie, instrumenten en tools die zijn ontwikkeld om netwerken vorm te geven of te ondersteunen.

- *Professionaliseringseconomie*

In het experiment van de ‘professionaliserings economie’ komen een aantal van de hierboven geschetste maatschappelijke ontwikkelingen samen:

- De nieuwe docent – meer inspraak, meer eigen inbreng
- Bottom-up beleid – docenten moeten zich actief met de verbetering en ontwikkeling van het onderwijs gaan ‘bemoeien’
- In netwerken zijn de peers onderling aan het zet waarbinnen ideeën en talenten op basis van elkaars expertise snel en doeltreffend kunnen worden herkend
- Toenemende gewoonte om interacties via internet en social networking sites te onderhouden – bottom-up strategie en directe inspraak
- Op huidige ‘gaming’ principes gebaseerde aanpak van wederzijdse afhankelijkheid en beloning en tegelijkertijd met elkaar beter worden (quest-achtige spelen)

Deze ontwikkelingen komen samen in de professionaliserings economie door een nieuw waarden systeem te introduceren bij leraren onderling waarbij ze via een simpel maar krachtig spelregels ‘credits’ kunnen verdienen d.m.v. het aanbieden van allerlei professionaliseringsproducten (van bijv. lesmateriaal tot coaching). Deze credits kunnen binnen het systeem worden uitgegeven door professionaliseringsproducten van andere leraren in te kopen.

Voordelen van deze marktplaats zijn dat er voor en door leraren een ruilhandel van leerproducten wordt opgezet rond producten die zij zelf ervaren nodig te hebben om hun praktijk te verbeteren. Deze producten worden door de eigen groep verbeterd en aangeprezen, waardoor de betere producten komen bovendrijven. Sluimerende talenten kunnen boven komen, die op zich weer unieke carrière mogelijkheden kunnen bieden. Onderling ontstaan nieuwe rijke netwerken en bestaande worden verstevigd en bovenal het gesprek over professionaliseren komt van binnenuit bij de doelgroep op gang en men bepaald zelf en met elkaar de richting en draagt tevens de oplossing hiervoor aan.

Enkele eerste aanzetten tot het opzetten van dit idee zijn in werking gezet en leidt over het algemeen tot positieve reacties over de kansen en haalbaarheid hiervan. Door te onderzoeken hoe een dergelijke vorm van zelfregulatie van de professionalisering in netwerken kan verlopen krijgen we een beter inzicht in kracht van social networking sites voor deze doelgroep. Het succes van ‘proven technology’ (amazon, hyves, e-bay, etc) en ervaringen met zelfregulerende (waarde) systemen (in bijvoorbeeld de ontwikkelingshulp) kan worden uitgetest in de context van het netwerken.

- *Netwerk mirror*

Een aangepaste methode van Thijs Homan’s change mirror, om netwerken en hun opvattingen in en tussen organisaties in kaart te brengen en van daaruit het professionaliseren van binnen uit en bottom-up te gaan organiseren. Deze methodiek verloopt in drie stappen geleid door

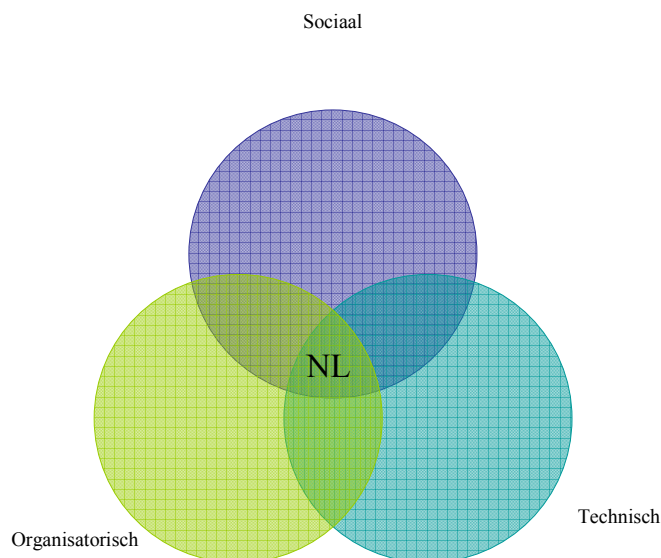
een ontwerpteam. In stap 1 worden de informele netwerken, die bestaan rond bepaalde thema's, binnen of tussen organisaties in kaart gebracht. Tijdens de tweede stap wordt een generatieve dialoog gehouden waarin gekeken wordt hoe men binnen deze netwerken aankijkt tegen deze thema's, hoe men die waardeert en welke acties men zou willen ondernemen ter verbetering ervan. In de derde stap worden deze acties nader uitgewerkt en geëvalueerd in samenwerking met deze netwerken, ondersteund door het ontwerpteam.

Deze methode heeft speciaal tot doel om alle voices rond het professionaliseren te horen en te lokaliseren. Thijs maakt een onderscheidt tussen de formele organisatie met hun actieplannen en de informele organisatie met zo hun opvattingen over deze actieplannen. Tussen deze twee werelden heest vaak een verlammeende stilte. Door juist die stilte op te heffen kan er doelmatig gewerkt worden aan structurele oplossingen.

Netwerkleren benaderen vanuit 3 invalshoeken

Het RdMC wil binnen het thema netwerkleren drie invalshoeken proberen te verbinden om zo het thema integraal op te pakken. Aan de ene kant heb je het sociale perspectief waarin vanuit sociale theorieën over leren gekeken wordt naar de activiteit netwerkleren en de mate waarin lerende netwerken zich organiseren en de interacties die hierin plaatsvinden. Het tweede perspectief is het organisatie perspectief waarin aandacht wordt gevraagd naar de mate waarin binnen scholen verbindingen kunnen worden gelegd tussen het HRD/HRM beleid en de mogelijkheden van netwerkleren (zie rapport van Van der Krogt over 'Organiseren van netwerkleren'). Het derde perspectief ten slotte is technisch van aard gericht op het inzetten van ICT tools ter ondersteuning en inbedding van het netwerkleren (zie rapport van Sloep over 'Learning networks for professional learning').

Een eerste stap is het positioneren van de vragen en projecten (waar het team netwerkleren bij het RdMC mee bezig is) vanuit deze invalshoeken om zo richting te kunnen geven aan het onderzoeksprogramma. Binnen het team zijn daartoe al enkele stappen gezet (zie bijlage 1)



Verbindingen zoeken met vraagsturing

Het onderzoeksprogramma heeft zoals eerder gezegd tot doel verbindingen te zoeken tussen het meer conceptuele onderzoek naar netwerklere en het praktijkonderzoek waartoe ook de vraagsturingsprojecten behoren. Hierbij zijn drie perspectieven van belang. Aan de ene kant is er het onderzoek en ontwerp vraagstuk. Daarnaast speelt het faciliteren van netwerklere in de praktijk een belangrijke rol en ten slotte wordt steeds de vraag gesteld hoe internet en ICT tools het netwerklere nader kan ondersteunen en inrichten.



Andere kansen waarin het RdMC een infrastructuur faciliteert ter bevordering van het netwerklere

Tot slot ronden we dit rapport af met enkele aanvullende ideeën waarmee het thema netwerklere landelijk op de kaart kan worden gezet door het aanbieden van activiteiten en infrastructuur aan leraren waar ze zelf op eigen initiatief gebruik van kunnen maken.

- 1 Effectief inzetten van studiecentra voor leraren netwerken ter professionalisering. Te denken valt aan de mogelijkheid voor leraren om lokalen/zaaltjes te boeken om bijeenkomsten voor hun eigen netwerken te organiseren.
- 2 Organiseren van netwerkdagen voor leraren waarin maatschappelijk relevante thema's centraal staan en men actief onderling kennis hierover kan uitwisselen
- 3 Markten waar leraren eigen gemaakte producten kunnen aanbieden
- 4 Aanbieden van masters en phd trajecten voor leraren volgens een netwerklere model
- 5 Organiseren van summerschools (zoals NWR)

Referenties

- AOB. (2008). *Notitie Onderwijstijd*. Utrecht: AOB.
- Banks, S., Goodyear, P., Hodgson, V., & McConnell, D. (2003). Introduction to the special issue on Advances in Research on Networked Learning. *Instructional Science*, 31 (1-2), 1-6.
- Billet, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Boezeman, L. (2006). *Waar wij voor staan: Onderzoeksrapport*. Utrecht: SBL.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken: opleiden en leren*. Deventer: Kluwer.
- Castells, M. (2000). *Rise of the Network Society*: Blackwell Publishers, Inc.
- Coonen, W. (2005). *De leraar in de kennissamenleving: Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van onderwijsvernieuwing*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- De Laat, M. F. (2006). *Networked Learning*. Apeldoorn: Politieacademie.
- De Laat, M. F., & Simons, P. R. J. (2002). Collective Learning: Theoretical Perspectives and Ways To Support Networked Learning. *Vocational Training: European Journal*, 27, 13-24.
- De Reijke, P. (2006). *PROVO: PProfessionele Ontwikkeling van Onderwijsgeevenden (in het HBO)*. Arnhem: HAN.
- Dresner, M., & Starvel, E. (2004). Mutual benefits of scientist/teacher partnerships. *Academic Exchange Quarterly*(8), 252-256.
- Dresner, M., & Worley, E. (2006). Teacher research experiences, partnerships with scientists, and teacher networks sustaining factors from professional development. *Journal of Science Teacher Education*(17), 1-14.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Fulton, K., Burns, D., & Goldenberg, L. (2005). Teachers learning in networked communities: The TLING strategy. *Phi Delta Kappan*, 298-305.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82-101.
- Homan, T. (2001). *Teamleren: Theorie en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Jones, C., Asensio, M., & Goodyear, P. (2000). Networked learning in Higher education: Practitioners' perspectives. *Association for Learning Technology Journal*, 8(2), 18-28.
- Jones, C., Clegg, S., Steel, J., Conole, G., & Roberts, G. (2002). *The politics of networked learning*. Paper presented at the Networked Learning 2002, Sheffield.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2002a). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*(3), 315-337.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2002b). Untangling the threads: Networks, community and teacher learning in the National Writing Project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 295-302.
- McConnell, D. (1999). Guest editorial: Networked learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(3), 177-178.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Park Rogers, M., Abell, S., Lannin, J., Wang, C., Musikul, K., Barker, D., et al. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and Facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*(5), 507-532.
- Pittinsky, M. (2005). No Teacher Left Behind. *The Journal online*, Accessed 14-09-2008 on: <http://www.thejournal.com/articles/17322>.
- Poelmans, P. (2005). *Communities of practice 'Nieuwe leraren'*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2002). De ontwikkeling van professionele kennis via actie-onderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders. *Pedagogische studien*, 79(4), 322-338.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Accessed 11-09-2008 on: <http://merrimacss.eq.edu.au/wcmss/images/TonyRyan/Articles/connectivism%20copy.doc>.
- Simons, P. R. J., & De Laat, M. (2005, August 23-27). *E-pedagogies for networked learning*. Paper presented at the 11th Biennial conference on Learning & Instruction, EARLI2005, Nicosia, Cyprus.
- Smits, B., Dang Kim, T., Dewinkler, I., & Dhert, S. (2005). *Startersbegeleiding (STAB): Een veilig netwerk voor startende leraren*. Leuven Educating School: Groep T.
- Steeple, C., & Jones, C. (2002). *Networked learning: perspectives and issues*. London: Springer.
- Stijnen, P. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?: Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Tytler, R. (2007). School innovation in science: A model for supporting school and teacher development. *International Journal of Science Education*, 37, 189-216.
- Van Aalst, H. (2001). Van marktwerking in het onderwijs naar leren in de markt: naar microkeuze en netwerklernen. In M. v. Dyck (Ed.), *Onderwijs in de markt* Onderwijsraad, Den Haag.
- Van den Berg, E. (2001). Impact of inservice education in elementary science: Participants revisited a year later. *Journal of Science Teacher Education*(12), 29-45.
- Van der Neut, I., Wolput, B., & Kools, Q. (2007). *Positionering van docenten: Een onderzoek naar de inspraak- en kennisuitwisselings mogelijkheden van docenten po, vo en bve*. Tilburg: IVA.
- Van Iperen, M. (1999). *Kennis is macht...toch?: Een zoektocht naar de motivatie van kenniswerkers in de economie van de 21ste eeuw*. Nyenrode: University press.
- Van Till, J. (2008). *Netwerk ver-bindingen voor samen-werking in co-laboratoria; hoofdstuk in het WTR Trendrapport 2008*. Stichting SURF: <http://www.wtr-trendrapport.nl/media/pdf/14-Netwerkverbindingen-voor-samenwerking-in-co-laboratoria.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

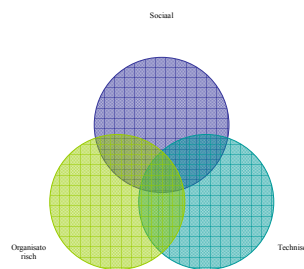
Bijlage 1

Ontwikkelen van een visie op netwerklernen : vanuit het team (bottom-up en top down)

Het volgende kader is ontstaan uit de team bijeenkomst van 4 juni 2008. Vanuit zowel de theorie als praktijk kant is gekeken naar het concept netwerklernen om zo te komen tot een onderzoekskader:

Theoretische oriëntatie op netwerklernen

Vanuit 3 perspectieven wordt er gekeken naar het netwerklernen. Deze perspectieven zijn uiteraard overlappend maar bieden ons wel een helder kader van waaruit we onze activiteiten / projecten benaderen.



Sociaal perspectief:

Uit de woordspin blijkt dat we voornamelijk drie elementen van invloed zijn op netwerklernen:

- 1) Input vanuit sociale leertheorieën en wetenschapsrichtingen, zoals sociaal-constructivisme, communities of practice, samenwerkend leren, communicatie, (sociale) leerstijlen, motivatie theorieën, sociale psychologie, etc.
- 2) Zorgen voor sociale cohesie in het netwerk, zoals van ik → wij, verbondenheid, identiteiten, veiligheid, wederkerigheid, eigenheid, vertrouwen, etc.
- 3) Het geheel van netwerk competenties en 'agency', zoals participatie, interactie, reïficatie van output, feedback, reflectie, metacognitieve vaardigheden, strategisch zijn, elkaar motiveren, coachen, faciliteren, sociale competenties

Organisatie perspectief:

Binnen het organisatie perspectief zijn drie categorieën van invloed op de kwaliteit en de mogelijkheid tot netwerklernen:

- 1) Actoren, hieronder vallen leraren, experts, teamleiders, managers, bestuursleden, etc.
- 2) Structuren, hiermee wordt bedoeld het geheel aan kaders die activiteiten binnen de organisatie organiseren, zoals bijvoorbeeld teamvergaderingen, lesroosters, etc.
- 3) Processen, dit zijn de activiteiten die actoren binnen de organisatie uitvoeren, zoals lesgeven, leren, ontwikkelen van onderwijs, etc.

De invloed die deze categorieën hebben kunnen netwerklernen frustreren maar ook juist mogelijk maken. Om het netwerklernen een kans te geven hebben actoren vooral autonomie nodig, moeten structuren flexibel zijn en moeten de processen vooral ruimte bieden.

Technisch perspectief:

Dit perspectief moet vooral doel om netwerklere te faciliteren door snel en betrouwbaar de juiste personen / informatie te kunnen vinden, ervaringen en kennis te delen en te ontwikkelen.

Drie activiteiten staan hierbij centraal:

- 1) Adviseren hoe optimaal gebruik te maken van bestaande ICT tools
- 2) Bestaande tools verbeteren
- 3) Nieuwe tools ontwikkelen (web 3.0)

Praktijk oriëntatie op netwerklere

Preambule:

We gaan uit van een slinger beweging tussen theorie en praktijk (afhankelijk van waar je begint/focus zit).

- De vragen hebben wij in deze tabel gezet waar wij denken dat de slingerbeweging begint
- Hetzelfde voor de projecten, maar dan ook gelet op wat het project moet opleveren (doel) en niet zozeer de fase waarin het project zit, of de fasen die een project doorloopt

	Individu (ind – coll)	Netwerk van leraren (mate van dichtheid)	Organisatie (instell – maatschap)
Conceptueel			
Begrippen	Netwerklere, Leernetwerken, leertrajecten, teams, communities, informeel leren, formeel leren		
	<ul style="list-style-type: none"> - Wat zijn de voor en nadelen; effectiviteit en opbrengsten van deze verschillende vormen van leren? - Hoe selecteren we nuttige casussen en/of leergeschiedenissen of modellen uit de literatuur en praktijk? 		
Onderzoek/Theorie/Definities/Literatuur			
	<ul style="list-style-type: none"> - Welke leerbehoefte hebben leraren? - Welke leerstijlen hebben leraren? - Zijn er in de manier waarop leraren tegen hun werk aankijken factoren te identificeren die netwerklere verhinderen? - Wat zijn de sociale leeractiviteiten die in een netwerk plaatsvinden? - Hoe kom je als nieuweling in een bestaand netwerk zo snel en efficiënt mogelijk op hetzelfde kennisniveau? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe omschrijven we netwerklere? - Wat is een leernetwerk? - Hoe moeten we een netwerk zien? (Als iets permanents, kortdurends, digitaals, regionaals, bovenschools, etc) - Hoe wordt in een netwerk omgegaan met niveaunderschillen? - Is een team van 2 personen ook een netwerk? - Wat is netwerklere? - Hoe begint een netwerk en hoe breidt het uit? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Haalbaarheidsstudie - 360 feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Haalbaarheidsstudie 	<ul style="list-style-type: none"> - Haalbaarheidsstudie
Praktijk			
Ontwerpen	Peer coaching (online)	360, kennisbank eco, Het Baken, Peer coaching online	360, e-portfolio, Lucas, Het Baken
		<ul style="list-style-type: none"> - Hoe ziet het ontwerp van een online (netwerk)leeromgeving eruit? - Hoe ontwerpen we 	

		een praktijkgericht evaluatiemodel om het functioneren van (leer)netwerken te meten?	
Organiseren			Het Bakken
	- Waarom doen leraren mee met netwerkleren? (Wat is hun motivatie)	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe initieer je leernetwerken van leraren, wat zijn succesfactoren? - Wat moet je doen om leren in of naast het werken in teams mogelijk te maken? 	- Hoe overtuig je leraren dat ze x tijd meedoen met netwerkleren?
Faciliteren	Peer coaching (f2f)	LNF, Kennisbank eco, NHL cops, Peer coaching (ning site)	e-portfolio, peer coaching (f2f)
	- Wat is de verhouding tussen faciliteren en de deelnemers vrij laten in het bepalen van de leerprocessen die plaatsvinden in een netwerk?	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe faciliteer je leernetwerken van leraren, wat zijn succesfactoren? - Hoe faciliteer je een leernetwerk (hoe creëer je speel of leerruimte voor deelnemers in een netwerk zodat zij van elkaar kunnen leren)? - Hoe onderhoud ik de wiki voor het netwerk waar deze voor is bedoeld? 	
RDMC			
Producten / resultaten			