

**Bijdrage van een online leercommunity ‘Aanpak
Kindermishandeling’ aan de professionele ontwikkeling van
wijkteammedewerkers**

**Contribution of an online learning community ‘Tackling child
abuse’ to the professional development of social workers**



Master Leren & Innoveren, Aeres Hogeschool Wageningen

Student:	Lidy Boone
Studentnummer:	3030316
Cohort:	2019
Inleverdatum:	24 januari 2022

Studiecoach Aeres Hogeschool:	Niek van Benthum
Interne beoordelaar Aeres Hogeschool:	Jantine van Beek
Externe beoordelaar:	Kariene Mittendorff, Hogeschool Saxion
Opdrachtgever:	Mariëlle Dekker, directeur Augeo Foundation

Bijdrage van een online leercommunity ‘Aanpak Kindermishandeling’ aan de professionele ontwikkeling van wijkteammedewerkers

Contribution of an online learning community ‘Tackling child abuse’ to the professional development of social workers

Samenvatting

Augeo beoogt met online scholing een gedragsverandering te bewerkstelligen in het professioneel handelen bij een vermoeden van kindermishandeling. Omgaan met de dilemma's die professionals hierbij ervaren vraagt om continue professionele ontwikkeling. Hierbij vormt het informeel leren in sociale interactie een belangrijke component, door collectief op ervaringen te reflecteren, leidend tot kenniscreatie. Augeo faciliteert deze vorm van professioneel leren met een online leercommunity. Dit onderzoek beoogt antwoord te krijgen op de vraag in hoeverre deelname aan deze leercommunity bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van wijkteammedewerkers met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling. Middels gebruikstatistieken en een vragenlijst zijn leermechanismen gemeten die duiden op professionele ontwikkeling. Middels interviews is bevraagd of deelname heeft geleid tot een verandering in professioneel gedrag en helpt bij het leren over dit thema. Uit de resultaten blijkt dat er nauwelijks sociale interactie is geweest, maar dat deelname wel leidt tot individuele reflectie. Ondanks de hoge waardering door de deelnemers kan (nog) niet geconcludeerd worden dat de online leercommunity bijdraagt aan de professionele ontwikkeling en leidt tot een verandering in gedrag. Wel lijkt deelname effect te hebben op de beroepshouding door een toegenomen bewustwording van de eigen rol in de aanpak van kindermishandeling. Het onderzoek biedt Augeo aanbevelingen om de leercommunity verder te ontwikkelen.

Abstract

Augeo aims to achieve a behavioural change in professional action in case of suspected child abuse with online training. Dealing with the dilemmas experienced by professionals requires continuous professional development. Informal learning in social interaction is an important component here, by collectively reflecting on experiences, leading to knowledge creation. Augeo facilitates this form of professional learning with an online learning community. This research aims to answer the question to what extent participation in this learning community contributes to the professional development of social workers with regard to tackling child abuse. Learning mechanisms indicative of professional development were measured through usage statistics and a questionnaire. In interviews participants were asked if participation leads to a change in professional behaviour and helps in learning about this theme. The results show that there has hardly been any social interaction, but that participation does lead to individual reflection. Despite the high appreciation by the participants, it cannot (yet) be concluded that the online learning community contributes to professional development and leads to a change in behavior. Participation however does appear to have an effect on work ethic through increased awareness of one's own role in the approach of child abuse. The study offers recommendations for Augeo to further develop the learning community.

Inleiding

Aanleiding

Augeo Academy, een onderdeel van Augeo Foundation, biedt online cursussen aan om te leren werken met de meldcode Kindermishandeling en Huiselijk Geweld. Volgens de Nationale Prevalentiestudie Mishandeling van kinderen en jeugdigen krijgen naar schatting in Nederland ieder jaar 119.000 kinderen te maken met een vorm van emotionele of fysieke mishandeling, verwaarlozing, misbruik of het getuige zijn van huiselijk geweld (Alink et al., 2017). Bij veel van deze kinderen wordt dit niet opgemerkt door volwassenen in hun omgeving. Uit onderzoek blijkt dat één betrouwbare volwassene in de directe omgeving van het kind al een groot verschil kan maken voor het beperken van de langetermijneffecten van een onveilige jeugd (Felitti et al., 1998). Om ervoor te zorgen dat signalen tijdig opgepakt worden én dat er iets mee wordt gedaan, is sinds 2013 de Wet Meldcode Kindermishandeling en Huiselijk geweld van kracht. Deze wet is van toepassing op elke professional¹ die beroepsmatig met kinderen en gezinnen in aanraking komt. In een meldcode staat welke stappen (verplicht) gezet moeten worden, als er een vermoeden is van kindermishandeling of huiselijk geweld. Augeo vult haar missie – ieder kind moet veilig kunnen opgroeien – o.a. in door scholing over de meldcode en de aanpak van

kindermishandeling aan te bieden aan professionals die werken met kinderen. Hierbij is gekozen voor online (asynchroon) leren, omdat de strategie gericht is op het bereiken van zoveel mogelijk professionals. De cursussen worden individueel gevolgd. Inmiddels biedt Augeo Academy meer dan 100 e-learning cursussen aan voor meer dan 25 sectoren en jaarlijks doen ongeveer 70.000 (aankomend) professionals een cursus. De focus in deze online cursussen ligt op bewustwording en informatieoverdracht aan de hand van voorbeelden. Cursisten leren dat kindermishandeling vaak voorkomt en dat de gevolgen op lange termijn ernstig kunnen zijn, leren welke signalen er zijn en welke stappen van de meldcode zij moeten doorlopen en oefenen aan de hand van voorbeeldcases. Het doel van deze scholing is om professionals bewust te maken van hun belangrijke rol in het signaleren, maar ook in het steunen van kinderen die thuis onveilig opgroeien, dat zij weten wat zij moeten doen en daadwerkelijk in actie komen bij een vermoeden. Het gaat dus om een verandering in professioneel gedrag. Het is belangrijk dat professionals niet alleen de stappen van de meldcode kennen en weten *hoe* zij moeten handelen conform de wet, maar dat zij zich ook bewust zijn van hun rol bij de aanpak van kindermishandeling, signalen kunnen en *dúrv*en te zien, en daadwerkelijk in actie komen als zij in hun praktijk een vermoeden hebben van een onveilige thuissituatie.

Wat verstaan wordt onder professioneel gedrag in het kader van de aanpak van kindermishandeling is vastgelegd in kerncompetenties opgesteld door Het Nederlands Jeugd Instituut (Van Rossum et al., 2008). De kerncompetenties bestaan uit signaleren, handelen (in de betekenis van: in actie komen), samenwerken en evalueren. Bij elke kerncompetentie zijn kennis- en vaardigheidsaspecten benoemd. De vaardigheidsaspecten beschrijven het professioneel handelen. Kijken we specifiek naar het doel dat Augeo wil bereiken met de scholing, namelijk professionals toerusten om de stap te zetten van ‘onderbuikgevoel’ naar actie ondernemen, dan gaat het om de volgende professionele gedragingen:

- signalen herkennen, serieus nemen en doorvragen;
- signalen wegen en bespreken met collega’s en/of Veilig Thuis² (en daarbij voor zichzelf onderzoeken in hoeverre eigen overtuigingen een rol spelen);
- zorgen onderbouwen en bespreken in de eigen organisatie, en met betrokkenen (kind, ouders etc).

Daarnaast is een beroepshouding beschreven waarin de professional zich bewust is dat kindermishandeling voorkomt, erkent een verantwoordelijkheid te hebben in de aanpak ervan, zich bewust is van eigen normen en waarden en dilemma’s die zich kunnen voordoen en bereid is tot samenwerking.

Er is dus in detail vastgelegd welk professioneel gedrag en welke beroepshouding gewenst is bij de aanpak van kindermishandeling, maar werken volgens een meldcode is in de praktijk niet eenvoudig. Professionals ervaren veel belemmeringen om te handelen bij een vermoeden van kindermishandeling. Signalen zijn niet altijd eenduidig, er is veel angst om ten onrechte te beschuldigen en schroom om het gesprek over zorgen aan te gaan. Men weet niet zeker welke informatie wel en niet gedeeld mag worden met anderen en is onzeker over de eigen mogelijkheden om hulp of steun te bieden. Dit blijkt o.a. uit een recent onderzoek naar het handelen van huisartsen bij een vermoeden van kindermishandeling (Stolper et al., 2020) en uit een onderzoek naar het signaleren van kwetsbare gezinnen door verloskundigen, jeugdartsen en – verpleegkundigen (van Hoek et al., 2020). Ondanks dat er inmiddels veel scholing over de meldcode wordt aangeboden, ook door andere organisaties dan Augeo, is de handelingsverlegenheid onder professionals nog steeds groot. Uit de wetsevaluatie, zeven jaar na het van kracht worden van de Wet Meldcode, blijkt dat de basiskennis over de meldcode bij veel professionals tegenwoordig wel aanwezig is, maar dat zij vaak nog worstelen met *hoe* je deze toepast in de praktijk (Ridderbos-Hovingh et al., 2020). Veel professionals komen het niet dagelijks tegen en in de praktijk oefenen wat je geleerd hebt in een cursus is dan niet mogelijk. Zij kunnen hun bekwaamheden dus niet verder ontwikkelen naar expert-niveau, omdat het hen ontbreekt aan een repertoire aan ervaringen met vergelijkbare situaties. Er is eenvoudigweg te weinig leeraanbod op de werkplek (Onstenk, 2011). Ook als professionals een cursus hebben gevolgd, zakt de kennis na verloop van tijd weg, is men zich minder bewust van de problematiek en minder alert op signalen. Op het moment dat zij wél met een vermoeden van kindermishandeling te maken krijgen, hebben zij de kennis niet altijd meer paraat om de meldcode goed toe te kunnen passen. Elke situatie is bovendien uniek, vaak complex om te beoordelen en bij het wegen van signalen kunnen eigen (onbewuste) overtuigingen en ervaringen een rol spelen. Het aanpakken van kindermishandeling vergt daarnaast altijd uitwisseling en samenwerking met collega’s en andere professionals, waarbij er sprake kan zijn van verschillende zienswijzen en professionele normen. De wetsevaluatie concludeert dan ook, dat er behoefte is onder professionals aan meer beroepsspecifieke scholing en continue professionele ontwikkeling op dit thema.

Augeo herkent deze conclusie. Ondanks dat doorgaans ruim 90% van de Augeo-cursisten in evaluaties zegt zich beter toegerust te voelen na het doorlopen van de cursus, gaven cursisten in een enquête eind 2018 (1500 respondenten) aan dat zij behoefte hebben aan meer training, met name direct gerelateerd aan praktijksituaties. In het algemeen zien zij veel voordelen in online leren en waarderen zij het aanbod goed (gemiddeld 7,8). Ze geven echter ook aan dat de kennis uit de online cursus snel wegzakt en dat zij nog veel belemmeringen ervaren bij het zelf toepassen in de praktijk. Hoe ga je bijvoorbeeld een gesprek aan met ouders als je je zorgen maakt, hoe kun je er zeker van zijn dat een signaal klopt, en welke informatie mag je wel en niet delen met andere professionals? De cursisten missen met name het kunnen uitwisselen met andere professionals, zoals vakgenoten buiten de eigen

organisatie. Juist omdat het omgaan met vermoedens van kindermishandeling altijd met dilemma's is omgeven, hebben zij behoefte om met elkaar casuïstiek en voorbeelden te bespreken om de eigen zienswijze te 'checken' en aan te scherpen. Dit helpt hen om in nieuwe situaties bewuster te handelen. Ook de participerende huisartsen in het bovengenoemde onderzoek geven aan vooral te leren van het uitwisselen van elkaars zienswijze en benadering, door te horen hoe collega's omgaan met moeilijke situaties en door gezamenlijk daarop te reflecteren. Zo kunnen zij zich ook beter bewust worden van de eigen impliciete overtuigingen en oordelen die een rol spelen bij het wegen van signalen (Stolper et al., 2020).

Professionals geven dus aan dat zij in het leren over dit thema de sociale interactie missen. Het delen van informatie en tips, elkaar helpen bij dilemma's, het luisteren naar elkaars ervaring en daar gezamenlijk op reflecteren zijn *social learning* activiteiten (Wenger et al., 2011). Een dergelijk sociaal proces leidt tot wat De Jong (2019) 'kennis-in-(ter)-actie' noemt: kennis die ontstaat vanuit praktijkervaringen door daar in interactie met anderen op te reflecteren. Door in sociale interactie problemen en inzichten te delen en deze te verbinden aan bekende concepten, kan gezamenlijk nieuwe 'kennis-in-actie' geconstrueerd worden, resulterend in nieuwe inzichten en/of gedrag (Vrieling et al., 2016). Volgens Bolhuis en Simons (2011) is het leren door sociale interactie en kritische reflectie, naast het leren uit theorie en ervaring, onontbeerlijk om te komen tot toepassing in de praktijk. Niet elke professional die met kinderen en gezinnen werkt, heeft echter de mogelijkheid om in de eigen werkpraktijk te leren in sociale interactie met collega's. Bolhuis en Simons wijzen in dit verband op het belang van leer-werkgemeenschappen als manier om het leren in sociale interactie te organiseren: een 'community of learners' als vorm van Wenger's concept 'Communities of Practice', waarbij het samen leren uit de praktijk de kernactiviteit is.

Naar aanleiding van de behoefte van professionals om ook te kunnen leren uit elkaars praktijkervaringen, heeft Augéo het initiatief genomen om een online social platform met community-functionaliteiten in te richten over de aanpak van kindermishandeling, als aanvulling op het bestaande cursusaanbod. Een aanbod in de vorm van face-to-face bijeenkomsten behoort niet tot de mogelijkheden van Augéo. Daarvoor beschikt de organisatie niet over voldoende capaciteit en/of over de juiste expertise. Verschillende auteurs geven aan dat bij professioneel leren door sociale interactie even goed gebruik gemaakt kan worden van digitale middelen, en soms zelfs beter omdat het aantal contacten vergroot (Bolhuis & Simons, 2011; Kwakman, 2011; Meijs et al., 2016). Het faciliteren van een *online* social platform is wel mogelijk voor Augéo, en als eerste pilot is een besloten online groep voor wijkteammedewerkers ingericht. Door op deze manier de gelegenheid te geven om online ervaringen uit te wisselen met andere professionals uit hetzelfde domein en te stimuleren om daar gezamenlijk op te reflecteren, verwacht Augéo dat er een leercommunity ontstaat waarin men gezamenlijk aan nieuwe 'kennis-in-actie' bouwt, die toegepast kan worden in situaties die men in de eigen praktijk kan tegenkomen. Dit leidt tot de praktijkvraag of deelname aan dit online social platform met community-functionaliteiten de wijkteammedewerkers helpt bij het ontwikkelen van hun professionele gedrag, in die zin dat zij (adequater) handelen bij een vermoeden van kindermishandeling. Het antwoord op deze vraag helpt Augéo bij de beslissing of het zinvol is om structureel tijd en geld te investeren in deze vorm van leren voor de diverse doelgroepen.

Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt eerst verkend wat verstaan wordt onder professioneel leren in relatie tot het ontwikkelen van professioneel gedrag en welke rol een leercommunity daarbij kan hebben. Daarnaast worden uit diverse onderzoeken aanbevelingen gedestilleerd voor het succesvol inzetten van online communities. Hieruit kunnen ontwerprichtlijnen voor de inrichting van het online social platform afgeleid worden.

Ontwikkeling van professioneel gedrag en (vormen van) professioneel leren

De online cursussen die Augéo aanbiedt zijn een vorm van *formeel* leren (Eraut, 2000). De cursussen worden vaak aangeboden of voorgeschreven door de werkgever, ze worden individueel in een vaste volgorde doorlopen aan de hand van leerdoelen, afgesloten met een toets, waarna men accreditatiepunten kan aanvragen. Vermeulen (2016) noemt dit ook wel *acquirerend* leren: gepland en individueel. Ze worden gevolgd los van de context van de eigen werkomgeving. In een dergelijke situatie zien we vaak dat *transfer* moeilijk op gang komt: het vermogen om kennis en vaardigheden die in een leersituatie zijn geleerd, op elk relevant moment effectief toe te passen in nieuwe (werk)situaties, wat leidt tot betekenisvolle veranderingen in werkgedrag (Baldwin & Ford, 1988; Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2010; Mooijman et al., 2018). Hoewel formeel leren apart van de werksituatie zeker geschikt is voor bepaalde leersituaties, bijvoorbeeld waar nieuw gedrag niet geoefend kan worden in een echte werksituatie, wordt tegenwoordig vaker het belang benadrukt van het integreren van het leertraject en de werksituatie (Eraut, 2000; Mooijman et al., 2018). Transfer naar de werkpraktijk is dan niet iets wat plaatsvindt ná de training, maar de werksituatie zelf is leidend voor het leren. Lave en Wenger (1991) spreken in dit verband over *situated learning*: het leren is verbonden met de sociale context waarin het plaatsvindt. Kennis en betekenis ontstaan door ervaring in situaties die men meemaakt, oftewel 'situated lived experiences'. Leren vindt niet alleen plaats als individuele effort in een formele leersituatie, maar is alom aanwezig in de dagelijkse praktijk. Situated learning is met name een belangrijke aanvulling op het leren in de vorm van cursussen en

trainingen in een context waarin professionals steeds voor nieuwe problemen en dilemma's komen te staan in hun werkpraktijk. In dergelijke professionele omgevingen is 'een leven lang leren' (*continue professionele ontwikkeling*) van belang, om aangeleerd professioneel gedrag steeds toe te kunnen passen in nieuwe situaties (Barry et al., 2017). Dit is ook het geval voor professionals die een rol hebben in de aanpak van kindermishandeling.

Professionele ontwikkeling wordt vaak gedefinieerd als cognitivistisch van aard, als de toename of verandering in kennis, opvattingen en houdingen (Vermeulen, 2016). Zien we beroepsbeoefenaren echter als actieve lerenden in een professionele setting, in lijn met de sociaal-constructivistische visie op leren, dan kan professionele ontwikkeling ook gezien worden als een werkgerelateerd proces waarbij de beroepsbeoefenaar steeds meer in zijn professie groeit en dat tot een verandering in denken en/of gedrag leidt, o.a. door vormen van leren waarbij kennisconstructie in interactie met anderen plaatsvindt (De Jong, 2019; Robbers & Vermeulen, 2018). Dit krijgt vorm in leeractiviteiten als reflecteren, feedback vragen, innovatief gedrag en kennis delen (Runhaar et al., 2011). Dat professionele ontwikkeling meer is dan deelname aan formele, door andere georganiseerde leeractiviteiten waaronder e-learning blijkt o.a. uit een onderzoek onder verpleegkundigen (Pool, 2016). Dit bevestigt het beeld van eerdere onderzoeken dat de dagelijkse praktijk een belangrijke bron vormt voor professionele ontwikkeling (Eraut, 2007). De verpleegkundigen geven aan dat zij ook veel leren van informele leeractiviteiten zoals sociale interactie en het raadplegen van media. Bij het kiezen van leeractiviteiten laten zij zich bovendien ook bewust, en vaak ook onbewust, leiden door strategische motieven zoals positie, carrièremogelijkheden en persoonlijke ontwikkeling. Zij geven zelf richting aan hun leren en creëren hun eigen leerroutes (Poell, 2017). Ook Olson (2012) signaleert een verschuiving in de invulling van continue professionele ontwikkeling van medisch professionals: van focus op het verspreiden van evidence-based kennis naar meer 'experiential workplace learning', waarbij uitwisselen van ervaringen met peers belangrijk is en meer aandacht komt voor praktische kennis ('hoe doen wij de dingen') en lokaal geproduceerde kennis in de praktijk (practice-based evidence). Professionele ontwikkeling heeft ook te maken met het vormen van een professionele identiteit (Ruijters, 2020) en situated learning is daarbij belangrijk: "*knowing how to be in practice*" in plaats van "*knowing about practice*" (Gannon-Leary & Fontinha, 2007, p.3).

Een voorwaarde voor professionele ontwikkeling is dat er leren plaats vindt, in welke vorm dan ook. Bolhuis en Simons (2011) onderscheiden vier vormen van *professioneel leren* naar de aard van de leerprocessen, waarbij het professionele handelen zowel doel als bron van leren is: leren uit ervaring, leren door sociale interactie, leren uit theorie en leren door kritische reflectie. Bolhuis (2002) verbindt deze vormen in haar definitie van professioneel leren als "*Het organiseren en kritisch-reflectief integreren van ervaringsleren, sociaal leren en theoretisch leren, zowel individueel als gezamenlijk, gericht op zowel de verbetering van het professionele handelen als van de handelingssituatie.*" (p. 173). Hier kunnen zowel formele als informele leeractiviteiten onder vallen, zowel individueel als collectief. Het combineren en integreren van deze vormen van leren geeft de beste resultaten, in termen van competenties en productief handelen (Bolhuis & Simons, 2011). Ook Vermeulen (2016) benadrukt het belang van de juiste balans (de 'vitale ruimte') tussen verschillende vormen van leren om te komen tot ontwikkeling. Zij gaat uit van een indeling in een kwadrant met 2 assen: gepland versus spontaan leren op de ene as, en individueel versus collectief leren op de andere as, en stelt: "*Dat betekent voor de praktijk, dat om te leren een sociale omgeving gecreëerd moet worden, waarin ontmoeting en netwerken mogelijk zijn.*" (p. 5).

Door de verschuiving naar werk-gerelateerd leren worden vormen van *informeel leren* belangrijker (Bolhuis & Simons, 2011). Zulk informeel leren leidt niet per definitie tot beter handelen, maar kan ook leiden tot vanzelfsprekende aannames en ongewenste gewoontevorming die verdere ontwikkeling juist in de weg staat (Bolhuis, 2002). Informeel of impliciet leren leidt namelijk tot *tacit knowledge*: impliciete leerresultaten die uit directe ervaring zijn verworven. Tacit knowledge is contextspecifiek, persoonlijk en derhalve moeilijk te communiceren. Om tacit knowledge van waarde te laten zijn voor de professionele ontwikkeling, is het daarom belangrijk dat deze gedeeld en geëvalueerd kan worden, dus dat deze expliciet gemaakt wordt. Nonaka en Takeuchi (1995) stellen dat de conversie van tacit naar expliciete kennis kan plaatsvinden door externalisatie, die tot stand kan komen middels 4 processen (Mittendorff et al., 2006):

- sociale interactie;
- storytelling;
- collectieve reflectie op ervaringen;
- collectieve processen van probleem oplossen.

De sociale context van bijvoorbeeld een netwerk of team is belangrijk "*in the implementation and adoption of new knowledge into practice*" (Barry et al., 2017, p. 186). Het gaat hier om een collectief proces van *kenniscreatie*: het gezamenlijk reflecteren op ervaringen in sociale interactie leidt tot nieuwe inzichten, die in nieuwe situaties toegepast kunnen worden (De Jong et al., 2016). Kenniscreatie is niet een kwestie van passief overnemen van kennis uit de ervaringen van anderen. Het is een actief proces van betekenisgeven, waarin professionals nieuwe inzichten relateren aan hun eigen praktijksituatie, ervaringen en overtuigingen. Wat werkt voor de één in de ene context, hoeft niet te werken voor een ander in een andere context. Daarom is continue reflectie op de ervaring in de eigen praktijk, op eigen overtuigingen en handelwijzen noodzakelijk (Nonaka, 2007).

In dit kader wijzen Mittendorff et al. (2006) en Bolhuis en Simons (2011) op het belang van Wenger's concept Communities of Practice (CoP's) voor het collectief expliciteren van tacit knowledge. Ook Lave en Wenger (1991) geven aan dat 'situated learning' kan plaatsvinden in de vorm van een community of practice. Het leren binnen een community ontstaat vanuit interactie in een sociale context, wat kan bijdragen aan 'een leven lang leren'. Deelname aan een leercommunity kan een professional brengen van 'knowing, to knowing, doing and being'. Ook Quinn (Arets, 2014) bepleit een verschuiving van focus op (formeel) leren naar het ondersteunen van beter presteren op het werk, omdat continue verbetering van de werkpraktijk ontstaat door 'creatieve wrijving' en het effectief benutten van elkaars kennis en ervaring in sociale netwerken. Hij ziet daarbij een belangrijke rol voor digitale ondersteuning in de vorm van online communities en andere social media tools, die onbeperkt communiceren en samenwerken mogelijk maken, ook over de grenzen van organisaties heen. Met name waar professionals alleen werken en weinig gelegenheid hebben tot interactie met collega's, kunnen leertechnologieën zoals elektronische leeromgevingen de conditie creëren om wel in interactie met anderen tot reflectie te kunnen komen (Kwakman, 2011).

Communities en de rol van de sociale context van leren bij professionele ontwikkeling

Het online social platform van Augéo sluit aan bij het pleidooi van Quinn om elkaars kennis en ervaring effectief te benutten in een sociaal netwerk. Het biedt een aantal functionaliteiten die uitwisseling mogelijk maken, wat actief gestimuleerd wordt door de facilitator. In hoeverre kunnen we hier nu ook spreken over een CoP of (leer)community? Wenger (1998) heeft het concept 'Community of Practice' oorspronkelijk gedefinieerd aan de hand van drie kernelementen: een groep mensen (*community of people*) met een gezamenlijk kennisdomein (*domain of interest*), die ontstaat vanuit een gedeeld probleem in de praktijk (*shared practice*) of gedeelde interesse voor een onderwerp en waarin op regelmatige basis kennis en expertise hierover wordt uitgewisseld. CoP's dragen bij aan kenniscreatie, het vormen van een 'shared repertoire' en identiteitsvorming (Mittendorff et al., 2006). Tegenwoordig wordt de aanduiding CoP ook vaak in bredere zin gebruikt voor toepassingen waar kennis delen of leren gefaciliteerd wordt door technologie, zoals voor een kennismanagementtool om het leren in organisaties te ondersteunen, of voor thema- of expertgroepen (Barry et al., 2017; Ford et al., 2015; Mittendorff et al., 2006; Wenger & Wenger-Trayner, 2015). Deze vormen zijn niet altijd spontaan ontstaan maar vaak geïnitieerd door de organisatie en er is in dit geval lang niet altijd sprake van een 'shared practice', maar wel van een gedeelde interesse in een onderwerp of probleem waar men meer over wil leren. Bolhuis en Simons (2011) beschrijven een leerwerksgemeenschap (*community of learners*) als specifieke vorm van een CoP waarin de nadruk ligt op leren van en met elkaar, los van het werk dat men doet en los van de mensen waarmee men in direct verband werkt. Mensen vanuit diverse disciplines of organisaties komen bij elkaar, face-to-face of virtueel, om werkgerelateerde problemen met elkaar te bespreken. Deze omschrijving sluit goed aan bij het beoogde doel van het online platform van Augéo.

In de literatuur wordt ook regelmatig gesproken over *leernetwerken* in plaats van communities. Community wordt vaak gebruikt als de nadruk ligt op het leren als collectief en er sprake is van een collectieve identiteit binnen de groep. Netwerk wordt gebruikt als er meer nadruk ligt op het leren als individu in verbinding met anderen binnen een sociaal netwerk (Nussbaum-Beach & Hall, 2012; Robinson et al., 2020). De Laat en Coenders (2011) stellen dat dit onderscheid niet zo hard is: communities hebben soms eigenschappen van netwerken en vice versa. Sociale verbanden waarin mensen leren zijn dynamisch en kunnen al naar gelang de behoefte van de deelnemers veranderen van karakter. Je kunt communities en netwerken ook zien als twee aspecten van een sociale structuur waarin geleerd wordt. Zowel bij netwerken als communities is het doel dat het leren plaatsvindt als collectief proces binnen een sociale context, waarin kennis actief wordt geconstrueerd (De Laat & Coenders, 2011; Robbers & Vermeulen, 2018). Je zou dus ook kunnen spreken van een 'knowledge-building community', waarin kennisontwikkeling plaatsvindt als collectieve inspanning in een (e-)omgeving, die ondersteunend is voor het discours van het kennis construeren (De Jong, 2019). Los van de benaming waarvoor gekozen wordt, is de veronderstelling dat de sociale context van het leren bijdraagt aan het expliciet maken van *tacit knowledge*, waardoor kenniscreatie kan plaatsvinden (Mittendorff et al., 2006). Het social platform van Augéo wordt aangeduid als een online leercommunity. Hiermee wordt aangesloten bij De Laat en Coenders die "*het CoP-concept als een perspectief (...) zien waarlangs sociale vormen van leren in organisaties kunnen worden vormgegeven.*" (De Laat & Coenders, 2011, p.423). Er is sprake van een afgebakend domein (de aanpak van kindermishandeling) en deelnemers uit een gedeelde praktijk (het wijkteam). Wat de deelnemers bindt, is de motivatie om gezamenlijk verbeteringen in de praktijk na te streven rond een gedeeld vraagstuk (Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

Vrieling et al. (2016) ontwikkelden een framework om dit sociaal leren te typeren, bestaande uit 4 dimensies (praktijk, domein en waardecreatie, collectieve identiteit en organisatie). In hun review studie naar sociaal leren van docenten lag de nadruk niet op het verschil tussen communities (met focus op identiteitsvorming) versus netwerken (met focus op verbinding), maar op de aspecten van sociaal leren die van invloed zijn op het vermogen van de groep om theorie in de praktijk te brengen. Hoe kan de sociale configuratie de groep faciliteren om te komen tot maximale kennisdeling (van ervaring en expertise) en kenniscreatie tijdens sociale

leeractiviteiten? Dit framework kan gebruikt worden om in kaart te brengen in hoeverre het sociale leerproces in een groep van waarde kan zijn voor de professionele ontwikkeling.

Diverse case- en literatuurstudies stellen dat communities een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van de deelnemers (Barry et al., 2017; Ford et al., 2015; Gray, 2004; Ikioda et al., 2013). In dit kader is het literatuuronderzoek van Barry et al. (2017) interessant, waarin zij hebben onderzocht hoe professionele ontwikkeling tot stand kwam in diverse communities van ergotherapeuten. Zij gebruiken de term CoP in brede zin als *'tools for learning'*, waar mensen bewust elkaars gezelschap zoeken en zich een community noemen vanwege hun doel om te leren van elkaar in het kader van hun professionele ontwikkeling. Op basis van citaten en conclusies in de bestudeerde onderzoeken vonden de auteurs vier leermechanismen die duiden op professionele ontwikkeling:

- *knowledge acquisition and sharing*: ongelimiteerd toegang tot informatie, het delen van kennis, inzichten en ervaringen en bevragen van elkaar;
- *knowledge translation*: het 'vertalen' van theoretische kennis naar praktijksituaties, maar ook het daadwerkelijk toepassen van kennis in de praktijk, veelal geïnspireerd door ervaringen van anderen;
- *reflection on action*: het collectief reflecteren in bijeenkomsten en met name het bevragen van elkaars denken en redeneerwijze, wat leidt tot nieuwe inzichten en aanpassing van gedrag;
- *boundary crossing*. Het uitwisselen van kennis en inzichten in multidisciplinaire groepen, met peers op andere lokaties of in andere professionele contexten, of tussen management en professionals.

Barry et al. (2017) concluderen dat het aanbieden van een 'sociale context voor leren' bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van ergotherapeuten door het faciliteren van alle vier de leermechanismen in zowel online als offline synchrone communities: *"the social context of learning, no matter which form it takes, has a powerful effect on professional development."* (p. 191). Alleen in geval van een volledig *asynchrone* online community ontbraken de leermechanismen *knowledge translation* en *reflection on action*. Ontmoeting en interactie blijken een belangrijke voorwaarde om te kunnen komen tot professionele ontwikkeling (Barry et al., 2017).

Kenmerken van succesvolle online communities

Een belangrijke voorwaarde voor communities om een waardevolle bijdrage te kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van de deelnemers is dus dat er sprake is van sociale interactie en reflectie (Mittendorf et al., 2006). In de praktijk blijkt echter lang niet in alle onderzochte online communities het uitwisselen van kennis en ervaringen en het reflecteren daarop tot stand te komen (Ford et al., 2015; Hoffmann et al., 2011; Ikioda et al., 2013; Ponsford et al., 2017). Dit leidt tot de vraag, waarom de ene online community hier wel in slaagt, en de andere niet. De genoemde onderzoeken geven aanbevelingen voor het succesvol inzetten van online communities om de professionele ontwikkeling te stimuleren. Deze aanbevelingen laten zich grofweg indelen in vier categorieën: aanbevelingen met betrekking tot organisatorische randvoorwaarden waaraan voldaan moet zijn, met betrekking tot relatie (elkaar ontmoeten, leren kennen en vertrouwen), inhoud (relevantie en betrouwbaarheid van informatie), en stimulering van activiteit.

Een eerste *organisatorische randvoorwaarde* betreft vrijwillige deelname, waarbij men zelf (de mate van) activiteit kan bepalen (Barnett et al., 2012; Ford et al., 2015). Baran en Cagiltay (2010) voegen daar aan toe dat het soms wel behulpzaam kan zijn om met externe prikkels de activiteit te stimuleren. Ten tweede is het belangrijk dat de focus ligt op uitwisseling met en support van 'peers'; het is bij voorkeur een besloten omgeving, waarin men zich kwetsbaar kan opstellen en geen sprake is van hiërarchische verhoudingen (Hoffmann et al., 2011; Ponsford et al., 2017). Een derde randvoorwaarde betreft de technologie: een online community moet makkelijk toegankelijk zijn en gebruikersvriendelijk, bij voorkeur aansluiten bij een platform dat men reeds gebruikt en informatie binnen de community moet makkelijk vindbaar zijn. De technologie moet zowel asynchrone uitwisseling ondersteunen als mogelijkheden bieden voor synchrone communicatie middels chat, videoconferencing e.d. (Barnett et al., 2012; Ponsford et al., 2017; Riley et al., 2014).

De tweede categorie aanbevelingen betreft het opbouwen van onderlinge *relaties* en het vertrouwen in de community. Barry et al. (2017) toonden aan de hand van een literatuurstudie naar verschillende communities aan, dat directe interactie en mogelijkheden voor discussie door gelijktijdig (synchroon) aanwezig te zijn, belangrijke voorwaarden zijn om te komen tot *knowledge translation* en *reflection on action*. In een volledig asynchrone online community traden deze leermechanismen niet op. Dit levert overigens een interessant spanningsveld op, omdat juist het asynchroon (tijd- en plaatsonafhankelijk) kunnen communiceren voor veel professionals een aantrekkelijk kenmerk is van online communities. Veel onderzoeken onderstrepen het belang van ontmoetingen en bepleiten een mix van online, asynchrone communicatie en face-to-face meetings (Ardichvilli et al., 2002; Baran et al., 2010; Barnett et al., 2012; Ford et al., 2015; Hoffmann et al., 2011; Ikioda et al., 2013; Riley et al., 2014; Robinson et al., 2020; Thomas et al., 2010). Elkaar ontmoeten leidt tot een gevoel van verbondenheid en vertrouwen (community-building), wat bereidheid om kennis uit te wisselen bevordert. Dit 'ontmoeten' gebeurt bij voorkeur face-to-face, maar kan ook online plaatsvinden, via synchrone communicatiemiddelen als chat en video-meetings. Ikioda et al.

(2013) doen zelfs de aanbeveling om altijd met een offline meeting te beginnen bij de start van een community, als men elkaar nog niet kent.

De derde categorie aanbevelingen betreft de *inhoud*. Diverse onderzoeken wijzen op het belang van betrouwbare en interessante inhoud die aansluit op de praktijk (Ardichvilli et al., 2002; Ikioda et al., 2013; Ponsford et al., 2017; Riley et al., 2014). Het verdient aanbeveling om enerzijds ruimte te geven voor dialoog en het delen van informatie door deelnemers, maar anderzijds ook expert-kennis aan te reiken. Het betrekken van experts in de community kan helpen bij het promoten van het gebruik ervan, m.n. in de startfase, en nodigt uit om best practices te delen met elkaar (Ford et al., 2015). Veel onderzoeken geven aan dat een actieve moderator met expertise op het vakgebied van de community van grote invloed kan zijn op de kwaliteit van de interactie, bijvoorbeeld door discussies aan te jagen en vragen te stellen, en dat deze tevens kan bijdragen aan het gevoel van verbondenheid in de community (Ardichvilli et al., 2002; Barnett et al., 2012; Ford et al., 2015; Gray, 2004; Ikioda et al., 2013; Riley et al., 2014).

De vierde categorie aanbevelingen betreft het stimuleren van *participatie en interactie* in de community. Een moderator kan hier een belangrijke rol in spelen, bijvoorbeeld door email reminders te sturen met vragen of aansporingen tot (re)actie (Barnett et al., 2012; Ford et al., 2015). Gray (2004) wijst op het belang van het creëren van redenen om naar de community te komen. De permanente beschikbaarheid van de online community is een voordeel, maar tevens een valkuil wanneer er geen speciale reden is om te komen. De moderator kan dit beïnvloeden door live chats of videomeetings te plannen, door nieuwe discussies te starten of polls te lanceren over actuele onderwerpen. Het verdient aanbeveling om hier een zeker ritme in aan te houden. Een laatste aanbeveling om interactie te stimuleren betreft het continu zorgen voor nieuwe aanwas van leden. Nieuwe leden zijn doorgaans gemotiveerd om een actieve bijdrage te willen leveren en komen ook weer met nieuwe vragen en input. Daarnaast geldt: hoe groter de groep, hoe groter de kans dat er uitwisseling van kennis en ervaringen plaatsvindt (Ford et al., 2015; Ikioda et al., 2013).

Het onderzoeken van succesfactoren brengt de vraag met zich mee, wat onder 'succes' verstaan wordt. In veel van bovenstaande onderzoeken wordt 'succes' gedefinieerd in termen van de mate van sociale interactie die plaatsvindt: het actief participeren door het plaatsen van bijdragen en vragen, het reageren op anderen, deelnemen aan discussies en ontmoetingen waarin kennis en ervaringen worden gedeeld etc. (Probst & Borzillo, 2008). De motivatie voor *knowledge building and knowledge creation* van de deelnemers bepaalt dan uiteindelijk in hoge mate hoe succesvol een online community is (Ardichvilli et al., 2002). Ikioda et al. (2013) geven aan dat de mate van succes van een online community ook afgemeten zou kunnen worden aan het aantal deelnemers of de mate waarin de community bezocht wordt. Het kan zijn dat veel deelnemers zich aanmelden voor een community en dat deze vaak bezocht wordt, maar dat er toch weinig activiteit waarneembaar is. Een gebruikelijke verdeling in termen van participatie op sociale platforms is 90-9-1: 1% is trekker en post regelmatig iets, 9% bestaat uit deelnemers die af en toe iets posten, en 90% zijn 'lurkers' die zelf niet posten, maar zich wel aanmelden als lid en meelesen. Lurkers kunnen wel waarde ontfangen aan deelname aan het platform, ondanks dat zij zelf niet actief participeren. Een online community waarin weinig activiteit zichtbaar is, wordt niet persé als minder waardevol ervaren door de deelnemers. Deelnemers die zelf niet actief participeren, vergroten hun kennis door het lezen van bijdragen van anderen (Ford et al., 2015). Hun deelname is ook waardevol voor de community, omdat een grotere community aantrekkelijker is voor nieuwe leden om bij aan te sluiten (Ikioda et al., 2013). Een derde wijze waarop het succes van een online community uitgedrukt zou kunnen worden, is in termen van de waarde die deelname aan de community heeft voor de deelnemer en de organisatie waar deze werkt. Wenger et al. (2011) hebben een framework ontwikkeld voor het evalueren van waardecreatie in communities en netwerken, waarin zij vijf verschillende vormen van waarde onderscheiden (immediate, potential, applied, realized en reframing value). Door *value-creation stories* in een matrix te plaatsen met de vijf waardes, kan in kaart gebracht worden wat deelname aan een community of netwerk heeft opgeleverd.

Onderzoeksvragen

Bestudering van de literatuur heeft duidelijk gemaakt, dat informeel leren een belangrijke bijdrage kan leveren aan de professionele ontwikkeling met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling. Door in sociale interactie praktijkervaringen te delen en hier gezamenlijk op te reflecteren kan impliciete kennis expliciet gemaakt worden. Dit ondersteunt de ambitie van Augoe, om naast het formele leren in de vorm van online cursussen tevens andere vormen van professioneel leren aan te willen bieden. Bolhuis en Simons (2011) beschrijven diverse vormen van professioneel leren, en benadrukken daarbij dat sociale interactie en kritische reflectie een belangrijk voorwaarde zijn om te komen tot professioneel handelen. Uit de literatuur komt naar voren, dat een online leercommunity een goede vorm zou kunnen zijn, om het leren door sociale interactie vorm te geven en aan te zetten tot collectieve reflectie. Diverse onderzoeken naar het succesvol inzetten van communities in het kader van professionele ontwikkeling geven richtlijnen voor de inrichting en het gebruik van de online leercommunity. Het literatuuronderzoek van Barry et al. (2017) geeft handvatten hoe professionele ontwikkeling in een community onderzocht kan worden, door na te gaan in hoeverre er sprake is van de leermechanismen die zij onderscheiden hebben.

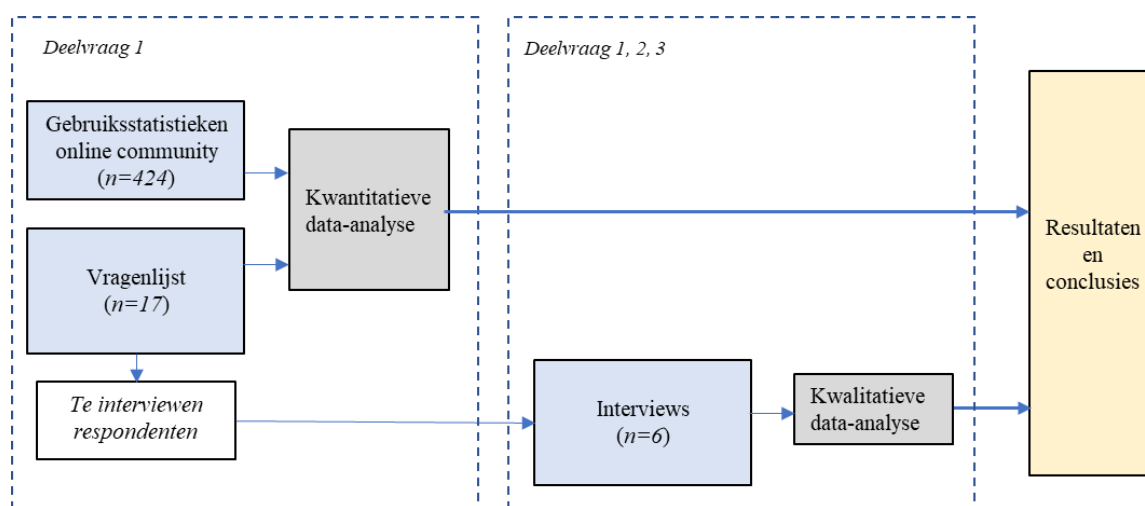
Dit onderzoek richt zich op beantwoording van de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre draagt deelname aan de online leercommunity bij aan de professionele ontwikkeling van wijkteammedewerkers met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling? Deelvragen die dit onderzoek beoogt te beantwoorden in het kader van deze onderzoeksvraag zijn:

1. In hoeverre treden de leermechanismen *knowledge acquisition*, *knowledge sharing*, *knowledge translation* en *reflection on action* op in de online leercommunity voor wijkteamprofessionals?
2. In hoeverre ervaren de deelnemers dat deelname aan de online leercommunity invloed heeft op hun professionele handelen bij de aanpak van kindermishandeling?
3. Op welke wijze ondersteunt de online leercommunity het professionele leren van de deelnemers in de aanpak van kindermishandeling?

Methode

Onderzoeksopzet

Er is een evaluatief onderzoek uitgevoerd naar de bijdrage van de online leercommunity aan de professionele ontwikkeling van wijkteammedewerkers met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling. Er is gebruik gemaakt van een mixed-method benadering (Creswell, 2010). Voor de beantwoording van deelvraag 1 werden eerst data verzameld binnen de gehele onderzoekspopulatie middels het uitzetten van een digitale vragenlijst en analyse van gebruiksstatistieken van de online community. Daarnaast werden kwalitatieve data verzameld door middel van interviews met een deel van de populatie. Deze interviews leverden enerzijds aanvullende kwalitatieve data op voor het beantwoorden van deelvraag 1 en werden anderzijds ingezet om deelvraag 2 en 3 te kunnen beantwoorden.



Figuur 1: Schematische weergave onderzoeksopzet

Onderzoekseenheden

Het onderzoek is uitgevoerd onder de deelnemers aan de online leercommunity, bij hen bekend onder de naam 'Wijkteamcommunity Aanpak kindermishandeling en huiselijk geweld'. Het betreft medewerkers van wijkteams of vergelijkbare organisaties binnen gemeentes die werken in diverse functies zoals jeugd-gezinscoach, maatschappelijk werker, jongerenwerker, GGZ-professional, JGZ-arts etc. Zij hebben gemeenschappelijk dat zij werken met kwetsbare gezinnen waar sprake kan zijn van een onveilige opvoedsituatie of multi-problematiek. De basiskennis over de meldcode beheersen zij doorgaans al. Wijkteammedewerkers konden zichzelf aanmelden voor de online leercommunity. De populatie groeide gedurende de onderzoeksperiode van ongeveer 100 deelnemers in de eerste maand tot 424 bij het afsluiten van de onderzoeksperiode op 1 november 2021. Over deze gehele populatie zijn de gebruikersstatistieken geanalyseerd.

Voor het beantwoorden van de vragenlijst zijn alle deelnemers benaderd die op moment van verzenden waren ingeschreven in de online leercommunity (361 deelnemers op 13 september 2021). De vragenlijst werd geretourneerd door 18 respondenten (5%), waarvan er één alleen de persoonsgegevens heeft ingevuld, waardoor er 17 te analyseren vragenlijsten resteerden. Hieronder waren 14 wijkteammedewerkers (voornamelijk maatschappelijk werkers, casemanagers, jeugd-gezinscoaches en GGZ-professionals) en drie respondenten die in andere sectoren werken (gehandicaptenzorg, kraamzorg en primair onderwijs). De werkervaring varieerde van 2 tot 30 jaar, met een gemiddelde van 12 jaar. Van hen gaven 16 respondenten (94%) aan minder dan 10 keer ingelogd te hebben; één respondent had vaker dan 10 keer ingelogd. De interviews zijn afgenomen bij zes

respondenten. Van hen had één respondent vaker dan 10 keer ingelogd. De werkervaring varieerde van 3 tot 25 jaar, met een gemiddelde van 12 jaar.

Meetinstrumenten

Om bij een zo groot mogelijke groep deelnemers kwantitatieve data te verzamelen voor de beantwoording van deelvraag 1 zijn twee meetinstrumenten ingezet: de gebruiksstatistieken van de online community en een vragenlijst met gesloten vragen over de opgetreden leermechanismen. De automatisch gegenereerde gebruiksstatistieken van de online community bestonden uit aantallen bezoeken en het aantal views per functionaliteit van de leercommunity, dus het totaal aantal keer dat de functionaliteiten Documenten, Prikbord, Forum en Videosessies benaderd zijn (niet te verwarren met het aantal *unieke* bezoeken of bezoekers). De gegevens over het aantal views zijn aangevuld met gegevens over het aantal deelnemers aan de videosessies, en door handmatig het aantal posts, likes en reacties van deelnemers te tellen.

Een vragenlijst is ingezet om bij de deelnemers zelf te achterhalen in hoeverre zij de leermechanismen hebben ervaren. Uit alleen gebruiksstatistieken kan immers niet afgeleid worden of er ook *knowledge translation* of *reflection on action* heeft plaatsgevonden. Er was geen geschikte gevalideerde vragenlijst beschikbaar. Voor dit onderzoek is daarom een vragenlijst geconstrueerd (zie Bijlage 1 Vragenlijst), op basis van indicatoren voor het optreden van leermechanismen die kunnen duiden op professionele ontwikkeling, zoals beschreven door Barry et al. (2017). Zie voor de operationalisering van deze leermechanismen Bijlage 3 Coderingsschema interviews. In deze vragenlijst is ervoor gekozen om het door Barry et al. (2017) gedefinieerde leermechanisme '*knowledge acquisition and sharing*' op te splitsen om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Immers, kennis verwerven doet men ook al in de online cursus 'Werken met een meldcode', maar in hoeverre vindt er in de online community nu ook kennisdeling plaats? Daarnaast is er voor gekozen om het leermechanisme '*boundary crossing*' in de vragenlijst buiten beschouwing te laten, omdat de online community zich richt op één beroepsgroep (wijkteammedewerkers) en niet op uitwisseling met andere sectoren. Een praktische overweging hierbij was bovendien dat de vragenlijst niet te lang mocht worden om afhaken van respondenten te voorkomen.

Om deelnemers niet te belasten met meerdere enquêtes kort na elkaar, is besloten de vragenlijst in het kader van dit onderzoek te combineren met de tussentijdse evaluatie. Deze wilde Augéo enkele maanden na start van de online community afnemen om de inrichting van de community beter te kunnen afstemmen op de wensen van de deelnemers. Uit deze volledige vragenlijst zijn alleen de vragen geanalyseerd die relevant waren in het kader van dit onderzoek en in het bijzonder voor het beantwoorden van deelvraag 1 (zie Bijlage 1 Vragenlijst). Dit betrof de vraag naar de waardering van de online community als geheel (V6), de vraag om aan te vinken wat men belangrijk vindt bij deelname aan de community in relatie tot aspecten van *knowledge acquisition* en *knowledge sharing* (V10) en de vraag om op een 5-punts Likertschaal aan te geven in hoeverre men het eens is met stellingen over het optreden van de diverse leermechanismen (V12). Hierbij is bewust gekozen voor een neutrale optie 'niet oneens/niet eens', omdat een deel van de populatie wellicht nog te kort actief was in de online community om al een duidelijk standpunt te kunnen innemen op alle stellingen. Deze vraag bevatte 2 stellingen bij elk van de leermechanismen *knowledge sharing*, *knowledge acquisition*, en *knowledge translation* en 1 stelling met betrekking tot *reflection on action*. De interne samenhang van de zeven stellingen als geheel én binnen de eerste drie leermechanismen is berekend met Cronbach's Alpha coëfficiënt (α). Volgens Pallant (2020) is de interne samenhang acceptabel wanneer deze groter is dan .7, maar verdient een waarde boven .8 de voorkeur. De interne samenhang was goed voor de hele vraag ($\alpha = 0,868$), voor *knowledge sharing* ($\alpha = 0,803$) en *knowledge translation* ($\alpha = 0,807$), en onacceptabel voor *knowledge acquisition* ($\alpha = 0,514$). Bij schalen met minder dan 10 items kan ook gekeken worden naar de gemiddelde inter-item correlatie. Deze ligt idealiter tussen .2 en .4 (Pallant, 2020). De gemiddelde inter-item correlatie voor *knowledge acquisition* is .356, met een minimum én maximum waarde van .356.

Om aanvullende kwalitatieve data te verzamelen voor deelvraag 1 en om deelvraag 2 en 3 te kunnen beantwoorden, werden semigestructureerde interviews afgenomen bij zes respondenten. Hiervoor werd een interview protocol opgesteld (zie Bijlage 2 Interview protocol). Dit interview protocol startte met een introductie met referentie aan het eerdere mail-contact, uitleg van het doel van het interview en bevestiging van de eerder gegeven toestemming om het gesprek op te nemen. Daarna volgde een algemene openingsvraag naar de ervaring met de online community, en vervolgens een aantal open vragen verdeeld over 3 delen. In deze drie delen werden achteréénvolgens vragen opgenomen om data op te halen ter verdieping en verdere duiding van de kwantitatieve scores ter beantwoording van deelvraag 1 en om deelvraag 2 en 3 te kunnen beantwoorden. In het eerste deel van het interview protocol is wél een vraag naar het leermechanisme *boundary crossing* opgenomen (in tegenstelling tot de vragenlijst). De reden hiervoor was, dat in de eerste maanden na de start van de online community bleek dat ook veel deelnemers afkomstig uit andere disciplines zich aanmeldten voor de community, ondanks dat de online community niet bedoeld was voor interdisciplinair gebruik. Per vraag waren in het interview protocol een aantal onderwerpen en verdiepingsvragen benoemd, om desgewenst op door te kunnen vragen in het interview. Het interview protocol sloot af met de vraag naar verbeterpunten of wensen ten aanzien van de online community. Het

interview werd online afgenomen via Zoom i.v.m. COVID-19 en er werd per geïnterviewde een half uur gereserveerd op een door hen zelf gekozen tijdstip. De interview-duur varieerde tussen de 19 en 30 minuten.

De online leercommunity

Bij de inrichting van de online leercommunity zijn de aanbevelingen voor succesvolle online communities leidend geweest. Er is met name gelet op de mogelijkheden om het delen van expert-kennis te combineren met sociale interactie tussen deelnemers, zowel synchroon als asynchroon. Als technologische omgeving is gekozen voor het social platform www.1sociaaldomein.nl, omdat bij dit social platform al veel professionals uit het sociaal domein, gezondheidszorg en welzijn een account hebben en zijn aangesloten bij diverse groepen. Augéo heeft een licentie genomen bij 1SociaalDomein om een eigen 'channel' in te kunnen richten. Binnen dit channel kunnen verschillende besloten groepen aangemaakt worden. Eén van deze groepen is de 'Wijkteamcommunity Aanpak kindermishandeling en huiselijk geweld'. Het platform beschikt over de gewenste functionaliteiten om een online community in te kunnen richten, door enerzijds expert-kennis aan te bieden in de vorm van informatie en online scholing (zowel in de vorm van documenten, asynchrone e-learning modules als synchrone videosessies), en anderzijds de deelnemers de gelegenheid te geven tot sociale interactie door zelf informatie te delen, elkaar te bevragen en te reageren op elkaar. De online community biedt hier verschillende functionaliteiten voor:

- Home: hier zijn de laatste bijdragen zichtbaar, zowel van Augéo als van deelnemers;
- Documenten: een locatie waar documenten geplaatst kunnen worden, zowel door Augéo als door deelnemers. Augéo plaatste hier artikelen, rapporten, tips, informatie in het kader van videosessies, animaties, e-learning modules etc;
- Prikbord: een locatie waar berichten gepost kunnen worden. Augéo gebruikte het prikbord om specifiek de aandacht te vestigen op beschikbare informatie, gestelde vragen of gestarte discussies, aankondigingen van webinars etc, maar ook om informatie van derden en actualiteiten onder de aandacht te brengen;
- Forum: waar discussies gestart of vragen gesteld kunnen worden, zowel door Augéo als door deelnemers. Augéo gebruikte het Forum om dilemma's te plaatsen, waar deelnemers op konden reageren (en ook online het gesprek aangaan door op elkaar te reageren). Augéo heeft ook experts betrokken om te reageren op de dilemma's;
- Videosessies: hier worden videosessies aangekondigd door Augéo, en kan men zich hiervoor inschrijven;
- Leden: hier worden alle leden genoemd, en kan direct contact gelegd worden met elkaar (via mail).

Deelnemers kunnen op alle bijdragen reageren d.m.v. een 'like' en/of inhoudelijke reactie, vraag of antwoord. Bij nieuwe posts of reacties op eigen geplaatste posts, krijgt de deelnemer een notificatie in de mail. Deze notificaties kunnen aangepast worden qua frequentie aan de persoonlijke voorkeuren. Zie Bijlage 4 voor een aantal schermprints van de Wijkteamcommunity.

Om deelnemers regelmatig opnieuw te activeren en een reden te geven om gebruik te maken van de online leercommunity, werd een expert-facilitator aangesteld die documenten en informatie deelde, video-sessies organiseerde en discussie aanzwengelde. Om structuur aan te brengen in de gedeelde informatie, werd dit gedaan rond vijf thema's die achteréenvolgens aan bod zouden komen gedurende een periode zes maanden. Deze thema's waren: De meldcode (juni), Signaleren (juli/augustus), Gespreksvoering met ouders en kinderen (september), Patronen achter geweld (oktober) en Samenwerken aan veiligheid (november). Deze thema's zijn getoetst in een korte behoefte-inventarisatie (n=12) die kort na de start van de online community is voorgelegd aan de eerste deelnemers. Op basis daarvan is de nadere inhoudelijke invulling bepaald. Bij ieder thema werden specifieke documenten en berichten geplaatst, werd er minimaal één gratis online asynchrone scholingsmodule aangeboden door Augéo en een synchrone videosessie georganiseerd met inbreng van een expert. Deze bijeenkomsten werden online gehouden in de vorm van videosessies middels Zoom i.v.m. COVID-19. Bij deze videosessies werd ook vooraf een vraag gepost of om input gevraagd aan de deelnemers om uitwisseling van ervaringen te bevorderen. Bij de start van elk thema werd een dilemma geplaatst in het Forum waar deelnemers op konden reageren en waar bij afsluiting van het thema een expert zijn/haar visie op gaf.

Procedure

De Wijkteamcommunity was actief vanaf 1 juni 2021; vanaf die datum is erover gecommuniceerd en kon men zich aanmelden. Er is een flyer ontwikkeld waarin het doel en de opzet van de online community werd toegelicht, en uitgelegd werd hoe men zich kon aanmelden (zie Bijlage 5 Flyer Wijkteamcommunity). Er is breed bekendheid gegeven aan de online leercommunity binnen het sociaal domein via direct mail, publicaties in vakmedia, nieuws- en social mediaberichten van Augéo en berichten op andere relevante channels van 1SociaalDomein. Deze communicatie is op meerdere momenten herhaald. Iedere (aankomend) professional die bij een wijkteam werkt of hier beroepsmatig mee te maken heeft en van mening was dat deelname aan de online leercommunity voor hem of haar relevant is, kon een account aanmaken op 1SociaalDomein en een verzoek doen om toegelaten te worden tot de Wijkteamcommunity. Hier waren geen kosten aan verbonden. Nadat hun aanvraag gehonoreerd is, zijn deelnemers in de online community zichtbaar voor alle deelnemers met voor- en achternaam, organisatie en mailadres. Op de homepage werd een welkomstbericht geplaatst, met uitleg wat er te doen is, en

welke thema's in de online community aan bod zouden komen. Na vijf maanden, bij het afsluiten van de onderzoeksperiode per 1 november 2021, had de online community 424 aangemelde deelnemers. Er zijn gedurende de eerste vijf maanden geen deelnemers geweigerd.

De tussentijdse evaluatie vragenlijst is op maandag 13 september verzonden, ruim drie maanden na start van de online community. Hier is bewust mee gewacht tot ná de zomerperiode, en het moment is gekozen na de tweede videosessie (9 september) en de start van het derde thema. Het uitgangspunt was dat alle deelnemers op dat moment weer een aantal keer geattendeerd waren op de community, waar de aandacht tijdens de zomermaanden wellicht wat was weggezakt. Alle 361 deelnemers van de online community (op 13 september) kregen een email met verzoek om mee te werken aan een tussentijdse evaluatie, om de community beter af te kunnen stemmen op de wensen van de deelnemers. De mail bevatte een link naar een online enquête in het programma SurveyMonkey, die anoniem ingevuld kon worden. Na vier dagen waren 12 vragenlijsten ingevuld, waarop besloten is een reminder uit te sturen op vrijdag 16 september, wat nog zes extra reacties heeft opgeleverd.

In de vragenlijst konden respondenten aangeven of ze benaderd wilden worden voor een verdiepend interview en hun contactgegevens achterlaten. Negen respondenten hebben contactgegevens achtergelaten op de vraag of zij benaderd mochten worden voor een interview, waarvan er uiteindelijk zes (vijf vrouwen, één man) zijn ingegaan op het verzoek om een afspraak te maken voor een telefonisch interview. Gezien de lage respons is besloten geen verdere selectiecriteria toe te passen om te streven naar een evenredige afspiegeling van de deelnemers, maar om alle 6 respondenten te interviewen die daartoe bereid waren. Deze respondenten kregen per ommegaande een email waarin zij bedankt werden voor hun medewerking aan de vragenlijst en bereidwilligheid om mee te werken aan een interview. Verder werden het doel en de duur van het interview toegelicht en werd de intentie om het interview op te nemen voor onderzoeksdoeleinden werd genoemd, en een aantal data-voorstellen werd gedaan waarop het interview zou kunnen plaatsvinden. Deelnemers die hier niet binnen enkele dagen op reageerden, kregen nog een reminder. Daarnaast zijn per email ook vijf deelnemers benaderd met een interviewverzoek, die al bijdragen hadden gepost of zich voor diverse videosessies hadden ingeschreven. Dit heeft in totaal uiteindelijk geleid tot zeven afspraken, waarvan één afspraak later is afgezegd. De interviews vonden online plaats via Zoom ivm COVID-19 in de periode van 24 september tot 14 oktober 2021. De interviews zijn opgenomen met toestemming van de geïnterviewden. Per 1 november 2021 is de periode van data-verzameling afgesloten, en op die datum zijn ook de gebruiksstatistieken over de eerste vijf maanden geanalyseerd. Gebeurtenissen, posts en activiteiten in de online community ná 1 november, zijn buiten de scope van dit onderzoek gelaten.

Data-analyse

Voor de gebruiksstatistieken is gekeken naar de cijfers die automatisch gegenereerd worden in de online community. Dit betreft het totaal aantal ingeschreven deelnemers, het totaal aantal bezoeken en het aantal keer dat de diverse functionaliteiten bekeken zijn per maand (aantal views). Daarnaast was het aantal aanmeldingen per videosessie bekend en is het aantal bijdragen, posts en reacties van deelnemers in de diverse functionaliteiten handmatig geteld. Deze data zijn ingevoerd in Excel om gebruik te kunnen maken van beschrijvende statistiek (gemiddelden en percentages). Om betekenis te kunnen geven aan de gebruiksstatistieken is een relatie gelegd tussen de functionaliteiten van het platform en het gedrag van de deelnemers enerzijds en de leermechanismen anderzijds. Een bezoek aan de functionaliteit Documenten werd gezien als een indicator dat *knowledge acquisition* heeft plaats gevonden; het duidt op een intentie om informatie tot zich te nemen. Het Forum met discussies is bedoeld voor het delen van kennis, inzichten, meningen en ervaringen en bezoek hieraan werd gezien als een indicator voor *knowledge sharing* (uiteraard kan niet vastgesteld worden of het bezoek aan het Forum daar ook daadwerkelijk toe heeft geleid). Hetzelfde geldt voor Prikbord, omdat dit bedoeld is om elkaar op informatie, evenementen, actualiteiten ed. te wijzen. In de videosessies lag de nadruk op overdracht van expert-kennis (*knowledge acquisition*), maar hier vond mogelijk ook een zekere mate van *knowledge sharing* plaats, in interactieve onderdelen van de sessies (namelijk bij het beantwoorden van vragen van de moderator, delen van inzichten en ervaringen, discussie na de presentatie). Een eigen bijdrage door een deelnemer in de vorm van een post binnen één van de functionaliteiten, een like van of reactie op een post van anderen is beschouwd als een vorm van *knowledge sharing*.

De antwoorden op de vragenlijst werden uit SurveyMonkey geëxporteerd naar Excel, en vervolgens zijn de data ingelezen in SPSS voor statistische bewerking. Er is gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek (gemiddelden en standaard deviatie) om de data uit vraag V6 en V12 te analyseren. Voor analyse van vraag V10 is tevens gebruik gemaakt van een Independent Samples t-Test om de significantie te berekenen van het verschil tussen de scores op *knowledge acquisition* en *knowledge sharing*.

De interviews werden getranscribeerd en opgedeeld in betekenisvolle fragmenten. Daarbij zijn uitweidingen en uitspraken door de geïnterviewden die géén betrekking hebben op het onderzoek, kort samengevat. De fragmenten werden vervolgens gecodeerd aan de hand van het opgestelde coderingsschema (zie Bijlage 3 Coderingsschema interviews). Dit coderingsschema bestond uit drie delen, corresponderend met de drie deelvragen. De topics in deel 1 zijn gebaseerd op de leermechanismen zoals getypeerd in het artikel van Barry et

al. (2017). Hierbij is net als bij de vragenlijst, het leermechanisme *knowledge sharing and acquisition* opgesplitst in *knowledge sharing* en *knowledge acquisition* en is in tegenstelling tot de vragenlijst wél het topic *boundary crossing* opgenomen (zie Meetinstrumenten). De specificering in items bij de topics in deel 1 is afgeleid uit uitspraken die volgens Barry et al. (2017) duiden op het optreden van één van deze leermechanismen. De topics in deel 2 zijn gebaseerd op de kerncompetenties in relatie tot de aanpak van kindermishandeling zoals opgesteld door het Nederlands Jeugdinstituut (Van Rossum et al., 2008). Hierbij is de nadruk gelegd op de beroepshouding en de vaardigheidsaspecten met betrekking tot signaleren en handelen, omdat dit de professionele gedragingen zijn die Augeo hoopt te stimuleren met de online community. De topics van deel 3 zijn ontleend aan de vier vormen van professioneel leren die Bolhuis en Simons (2011) onderscheiden: leren uit ervaring, leren door sociale interactie, leren uit theorie en leren door kritische reflectie. Bij het coderen bleek het niet noodzakelijk om topics en/of items toe te voegen. De enige bijvangst die is genoteerd, betrof uitspraken over de waardering van de online community en het aanbod van Augeo. Nadat alle fragmenten gecodeerd waren, is vervolgens per respondent en per topic een samenvatting gemaakt, die ter verificatie is voorgelegd aan de geïnterviewden. Vervolgens zijn deze samenvattingen van de zes geïnterviewden per topic geanalyseerd en samengevat om antwoord te kunnen geven op de deelvragen (Doorewaard et al., 2015).

Resultaten

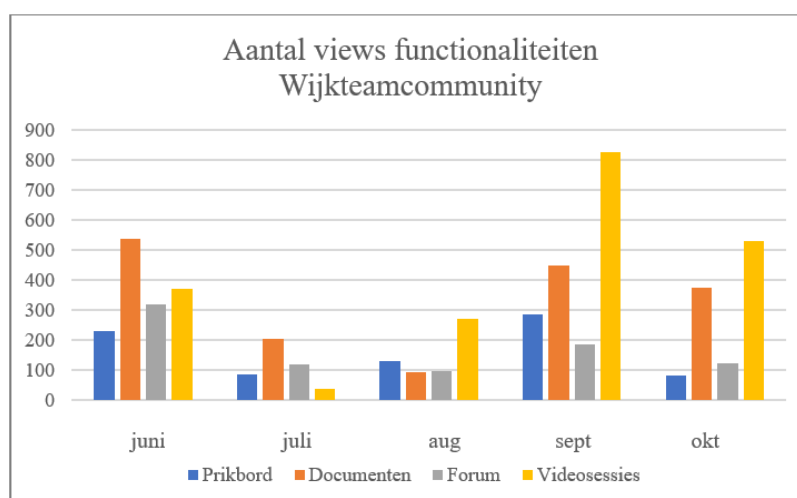
Voor het antwoord op deelvraag 1 (In hoeverre treden de leermechanismen *knowledge acquisition*, *knowledge sharing*, *knowledge translation* en *reflection on action* op in de online leercommunity voor wijkteamprofessionals?) is gekeken naar kwantitatieve data in de vorm van gebruiksstatistieken over de gehele populatie (n=424) en de scores op de vragenlijst (n=17), en daarnaast zijn aanvullende kwalitatieve data verkregen uit de zes interviews.

Uit de gebruiksstatistieken bleek dat de deelnemers de community in de eerste vijf maanden in totaal 1702 keer bezochten, dus op een totaal aantal deelnemers van 424 (per 1 november 2021) is dat gemiddeld ongeveer vier bezoeken per deelnemer. Het aantal views per functionaliteit gaf een indicatie in hoeverre de leermechanismen *knowledge acquisition* en *knowledge sharing* mogelijk hebben plaatsgevonden (zie Tabel 1).

Tabel 1: Aantal views per functionaliteit in de online community per 1-11-2021

Functionaliteiten	Leermechanisme	Aantal views	Percentage
Documenten	Knowledge acquisition	1667	31%
Forum	Knowledge sharing	847	16%
Videosessies	Knowledge acquisition	2035	38%
Prikbord	Knowledge sharing	819	15%
Totaal		5368	100%

De functionaliteiten die duiden op belangstelling voor *knowledge acquisition* zijn bijna twee keer zo vaak aangeklikt als de functionaliteiten die bedoeld zijn voor *knowledge sharing* tussen deelnemers. Na elke aankondiging van een videosessie³ was er een duidelijke piek in het aantal nieuwe aanmeldingen en het bezoek aan de community te zien. Figuur 2 geeft weer hoe het aantal views verdeeld is over de vijf maanden.



Figuur 2: Aantal views per functionaliteit per maand in de online community

Naast het aantal bezoeken en views is gekeken naar het aantal activiteiten van de deelnemers, zowel met betrekking tot *knowledge sharing* in de vorm van het plaatsen van posts, likes en reacties, als *knowledge acquisition* in de vorm van het bijwonen van een videosessie (zie Tabel 2).

Tabel 2: Activiteit in de online leercommunity door deelnemers

Activiteiten	Aantal deelnemers
Bijwonen videosessie Toepassen meldcode op 22 juni	45
Bijwonen videosessie Praten met ouders op 9 september	137
Bijwonen videosessie Gezinsprofielen op 7 oktober	108
Bijdrage geleverd, waarvan:	13
Zelfgeplaatste post	1
Reactie (op een post van Augeo)	8
Like (op een post van Augeo)	4

Opvallend is, dat het gemiddelde aantal deelnemers aan de videosessies (gemiddeld 97 deelnemers) 7,5 keer zo hoog lag, als het aantal deelnemers (13) dat een bijdrage heeft geleverd in de vorm van een reactie of post in de online community. Dat was slechts 3% van de gehele populatie van 424 deelnemers. Er is op 10 posts van de facilitator van Augeo gereageerd.⁴ Deelnemers hebben in geen van de gevallen op elkaar gereageerd.

De vragenlijst vormde een tweede bron van kwantitatieve data voor het beantwoorden van deelvraag 1. Drie vragen uit de tussentijdse evaluatie waren in dit kader relevant. Op de vraag (V6) naar de waardering van de online community op een schaal van 1 tot 10, scoorden de respondenten (N=15) gemiddeld een 8, met als laagste score een 6 en als hoogste een 10 ($SD = 0,926$). Daarnaast is in vraag V10 ook gevraagd wat professionals belangrijk vinden om aangereikt te krijgen of te kunnen doen in de community in relatie tot *knowledge acquisition* en *knowledge sharing* (zie Tabel 3). Deze vraag is door alle 17 respondenten beantwoord.

Tabel 3: Scores op stellingen in vraag V10 Vink aan wat je belangrijk vindt bij deelname aan de online Wijkteamcommunity

Stellingen	Aantal keer aangevinkt	Percentage ^a
<i>Knowledge acquisition:</i>		
Dat ik de online scholing kan volgen	16	94%
Dat ik webinars met experts kan volgen	17	100%
Dat ik wetenschappelijk onderbouwde informatie aangereikt krijg	12	71%
Dat ik praktische tips aangereikt krijg	11	65%
Dat ik ervaringsverhalen van professionals en slachtoffers kan horen en lezen	8	47%
Dat ik altijd en overal toegang heb (en houd) tot alle informatie	8	47%
<i>Knowledge sharing:</i>		
Dat ik ervaringen kan uitwisselen met anderen	7	41%
Dat ik andere professionals in mijn beroepsgroep kan benaderen via de community	5	29%

^a Percentage t.o.v. totaal aantal respondenten (n=17)

Er is gekeken of er significante verschillen bestaan tussen het belang dat men hecht aan *knowledge sharing* en *knowledge acquisition*. Kijken we naar het aantal respondenten (n=17) dat een stelling heeft aangevinkt als ‘belangrijk’, dan was dat bij de stellingen die te maken hebben met *knowledge acquisition* gemiddeld 71% en bij de twee stellingen die te maken hebben met *knowledge sharing* gemiddeld 35%. Uit de Independent Samples t-Test bleek dat de gemiddelde score op stellingen mbt *knowledge sharing* ($M = .35$, $SD = .485$) significant lager was dan de gemiddelde score op stellingen mbt *knowledge acquisition* ($M = .71$, $SD = .458$), $t(134) = -3.835$, $p < .001$.

Tot slot gaven respondenten in vraag V12 door middel van het scoren van stellingen aan, in hoeverre zij zelf de leermechanismen ervaren hebben (zie Tabel 4). De stellingen werden gescoord op een vijf-puntsschaal (1 = helemaal oneens, 2 = oneens, 3 = niet eens/niet oneens, 4 = eens, 5 = helemaal eens). Niet alle 17 respondenten hebben deze stellingen gescoord.

Tabel 4: Gemiddelde scores op stellingen in vraag V12 m.b.t. ervaren leermechanismen door de deelnemers

Stellingen	n	Min	Max	M	SD
<i>Knowledge acquisition:</i>					
1. Door deel te nemen aan de online community heb ik nieuwe kennis en/of inzichten opgedaan.	13	3	4	3,38	0,506
2. Ik heb mijn kennis kunnen opfrissen met de informatie in de online community.	14	3	5	3,93	0,616
<i>Knowledge sharing:</i>					
3. Ik heb andere professionals een vraag gesteld of mijn kennis en/of ervaring met hen gedeeld	13	1	4	2,62	1,121
4. Het delen en bespreken van praktijkervaringen met anderen heeft bijgedragen aan mijn kennis	13	1	4	3,08	1,038
<i>Knowledge translation:</i>					
5. Deelname aan de online community heeft mij geholpen om de theorie toe te passen op mijn eigen praktijksituatie	13	2	4	3,31	0,751
6. De uitwisseling met andere wijkteamprofessionals heeft mij gestimuleerd om in actie te komen bij een vermoeden van kindermishandeling of huiselijk geweld.	13	1	4	2,92	0,862
<i>Reflection on action:</i>					
7. Deelname aan de online community heeft bijgedragen aan reflectie op mijn eigen handelen.	14	1	4	3,64	0,842

Kijken we naar de gemiddelde scores per leermechanisme, dan was men het gemiddeld eens met stelling 2 onder *knowledge acquisition* 'Ik heb mijn kennis kunnen opfrissen met de informatie in de online community' (M = 3.93, SD = .616) en met de stelling over *reflection on action* (M = 3.64, SD = .842). Over het verwerven van nieuwe kennis en/of inzichten (*knowledge acquisition*) en het optreden van de overige leermechanismen *knowledge sharing* en *knowledge translation* was men het gemiddeld 'niet eens/niet oneens'.

Aanvullende kwalitatieve gegevens voor de beantwoording van deelvraag 1 zijn verkregen uit de zes interviews met wijkteammedewerkers. Met betrekking tot *knowledge acquisition* gaven alle respondenten aan het inhoudelijke aanbod in de online community in de vorm van documenten en webinars te waarderen. Zij vonden het positief dat er een plek is waar informatie te vinden is en dat je er ook later nog naar terug kunt gaan om deze te raadplegen, of om gericht informatie te zoeken: "Da's mooi van zo'n online platform: als het er staat, staat het er, en je kunt er altijd weer op terugvallen." (R5) Twee respondenten benoemden dat de online community met name een functie heeft voor het herhalen, aanscherpen of opfrissen van kennis: "Ja, kennis opgefrist inderdaad, en ook dat je denkt van: ja, dat zijn goede tips. Dus het is inderdaad meer aanscherpen en opfrissen, en dat is gewoon wel heel interessant." (R6) Drie respondenten gaven aan dat de informatie niet heeft bijgedragen aan hun eigen kennis omdat zij al goed op de hoogte zijn, maar dat zij de informatie met name gebruiken voor kennisbeoordeling van anderen, buiten de community (collega's, eigen team of cursisten). Eén van hen sloot niet uit, dat het in de toekomst wél zou bijdragen aan nieuwe kennis.

Met betrekking tot *knowledge sharing* gaven 4 van de 6 respondenten aan het delen van kennis zelf nog niet ervaren te hebben in deze online community, waarvan twee respondenten verwachtten dat dit in de toekomst nog zal gebeuren.. Wel zeiden alle respondenten aan zij het delen van ervaringen en het lezen van vragen, antwoorden en reacties van anderen waardevol vinden. Een respondent die ook deelneemt aan andere communities: "Dus die interactie van het op elkaar reageren, en ervaringen delen, dat vind ik mooi aan het platform. Ik vind het dan heel leuk dat ik op een rij kan zetten wat heb ik allemaal meegemaakt, wat is mijn visie daarin, maar dat daar ook weer op gereageerd wordt, ... dat je zo scherp naar elkaar kunt zijn, ervaringen kunt delen, en dat je daar ook van elkaar weer van kunt leren." (R5) Als voordeel van het kunnen uitwisselen via een online community werd genoemd dat anderen jou niet kennen en dan meer 'waardenvrij' reageren: "Het fijne is om anoniem soms iets voor te leggen, wat zouden jullie doen? ... Vanuit het forum denk ik: dan ben je een beetje waarde vrij, mensen kennen mij niet. Dus er is wat meer professionele afstand, dat zou een voordeel kunnen zijn." (R1). Ook werd als voordeel benoemd dat er tijd is om eerst na te denken over een reactie, en dat je een vraag kunt voorleggen aan vakgenoten buiten je eigen team, wat juist een meerwaarde is als je in een kleine organisatie werkt. Drie respondenten benoemden dat zij het uitwisselen van kennis in een face to face bijeenkomst makkelijker vinden, met name als je elkaar al kent. Zij verwachten dat dit eerder gebeurt dan online. Zij missen het direct kunnen aanspreken van anderen om hun mening te vragen, of ervaren zelf schroom om op de voorgrond te treden: "Ja, ik leer er wel van als iemand anders ervaring deelt in de community. Ik zou wel een casus willen inbrengen, maar die is dan anoniem. Gek hè? Ik ben niet zo'n voorgrond type." (R3) De respondenten die ervaring hadden met het zelf delen of

reageren, benoemden nog twee positieve kanten hiervan. Het is bevredigend en stimulerend om reactie te krijgen, en te merken dat je bijdrage gewaardeerd wordt. Daarnaast is het fijn om herkenning te vinden bij anderen, juist omdat het een moeilijk onderwerp is: *“Het blijft altijd een beetje diffuus en dat maakt het zo lastig. Dus dat is ook wel leuk om terug te horen en bij anderen ook te zien in die sessie. Dat je hoort: o, fijn, die anderen zijn er ook mee bezig.”* (R6)

Alle geïnterviewden gaven aan dat er nog geen sprake is geweest van *knowledge translation*. Zij hebben de kennis uit de community nog niet direct kunnen toepassen in hun praktijk, of zij vonden het moeilijk om vast te stellen welk aandeel de community hier specifiek in heeft gehad, omdat zij nog meer scholing volgen en informatie tot zich nemen. Desgevraagd konden zij geen voorbeelden geven van situaties waarin zij de theorie al hebben kunnen toepassen in de praktijk, eerder of meer signalen hebben opgevangen, andere afwegingen hebben gemaakt of reeds anders hebben gehandeld dan zij vóór deelname aan de community gedaan zouden hebben: *“Nee, ik heb nog niet specifiek iets met de kennis kunnen doen, maar ik denk wel dat het altijd wel van pas komt. Maar het is niet zo dat ik toen die sessie had en dat ik het gelijk kon toepassen.”* (R6) Van de 6 respondenten verwachtten 4 dat zij in de toekomst bij een vermoeden van kindermishandeling of een lastig dilemma wel gebruik zullen maken van informatie uit de leercommunity, en dat hun professioneel gedrag of de keuzes die zij dan maken door hun deelname beïnvloed zal worden.

Alle respondenten gaven aan dat deelname aan de online community leidt tot *reflection on action*: (individuele) reflectie op het eigen handelen in de praktijk. Drie respondenten gaven aan dat het een groot voordeel is, dat er regelmatig vragen voorbij komen in de mail, en dat deze aanzetten tot reflectie: *“Wat ik heel fijn vind, ik krijg iedere keer een melding per mail 'dit is een vraag voor jou' en alleen al naar die vraag kijken zet me al aan het denken.”* (R4) Drie respondenten noemden in dit verband ook de rol van de aangeboden informatie: *“Even weer: hoe sta ik hier zelf in? ... het hoeft niet zozeer gloednieuwe informatie te zijn, maar vooral het jezelf scherp houden, op jezelf blijven reflecteren. Wat vind ik hier eigenlijk van, waarom doe ik zoals ik doe? En dat dat uiteindelijk bijdraagt aan je eigen ontwikkeling.”* (R5) Eén respondent benoemde dat specifiek deelname aan een videosessie ertoe heeft aangezet om na te gaan denken over de praktijk, en dat dit leidde tot meer inzicht.

Hoewel in deelvraag 1 niet wordt gevraagd naar het leermechanisme *boundary crossing*, is hier in de interviews wel naar gevraagd (zie Meetinstrumenten). Deze resultaten worden hier weergegeven als relevante bijvangst. Vijf respondenten gaven aan dat zij inbreng van professionals uit verschillende disciplines van meerwaarde vinden in de community: *“Ik denk wel dat het een toegevoegde waarde heeft dat er veel verschillende functiegroepen vertegenwoordigd zijn in de community. Juist omdat er misschien een hele andere invalshoek naar voren komt dan we zelf hadden bedacht.”* (R1). Zij benoemden echter niet, of dit voor hen nu ook al tot nieuwe inzichten heeft geleid, of dat dit alleen een verwachting is voor de toekomst. Vier respondenten benoemden dat het contact met andere disciplines bij uitstek past bij het werk van de wijkteamprofessional, omdat deze rond gezinnen vaak met veel verschillende disciplines en organisaties moet samenwerken. Er werden wel kanttekeningen geplaatst bij deelname van andere disciplines: *“Ze moeten vooral geen antwoord op geven waar ze denken niks van te weten, maar waar ze kunnen aanvullen heel graag”.* (R5) Ook gaf één respondent aan, vooral op 'overstijgend niveau' met andere disciplines te willen uitwisselen, maar niet op casuïstiek-niveau, want dat gebeurt al in de dagelijkse praktijk en in intervisie. Niet alleen uitwisseling met andere disciplines, maar ook uitwisseling met vakgenoten buiten het eigen team werd genoemd als voordeel: *“En dat je ook een vraag buiten je eigen team kwijt kunt, dus gemeente- of regio-overstijgend. Je doet een stukje reflectie en intervisie in je eigen team, maar ... breder, juist met mensen die niet in jouw team zitten, maakt het vanuit verschillende invalshoeken interessant”.* (R5)

Ten aanzien van deelvraag 2 (In hoeverre ervaren de deelnemers dat deelname aan de online leercommunity van invloed is op hun professionele handelen bij de aanpak van kindermishandeling?) gaven alle deelnemers in het algemeen aan, hetzij spontaan, hetzij desgevraagd, dat zij nog geen direct effect van deelname aan de community op hun professionele handelen ervaren hebben. Ze maakten daarbij geen onderscheid in de specifieke gedragingen ten aanzien van de aanpak van kindermishandeling (signaleren of in actie komen). Een aantal gaf als verklaring, dat zij daarvoor nog te kort deelnamen of te weinig waren ingelogd. Op de vraag of zij verwachtten, dat deelname aan de community in de toekomst wel van invloed zou kunnen zijn op hun handelen, sprak tweederde van de deelnemers de verwachting uit, dat zij de informatie, tips en ervaringen die gedeeld worden in de community in de toekomst zullen kunnen gebruiken in hun beroepspraktijk. Na doorvragen welke invloed dit zou kunnen hebben op hun gedrag, benoemde één geïnterviewde expliciet dat zij verwacht bewustere afwegingen te zullen maken naar aanleiding van signalen, en zorgen eerder zal durven te benoemen: *“Ik kom het regelmatig tegen dat ik signalen opvang in de praktijk waar ik een niet-pluis gevoel bij heb. Ik denk wel dat ik nu bewustere afwegingen zou maken. ... Ja, ik geloof dat ik het meer durf te benoemen.”* (R3) Opvallend is, dat het 'bewuster handelen' door meer geïnterviewden werd genoemd, ook spontaan of naar aanleiding van andere vragen. Zij benoemden niet zozeer eerder of anders te handelen in de praktijk, maar dat zij zich wel bewuster zijn van de problematiek en hun eigen handelen door deelname aan de community. Eén van hen benoemde in dit kader, dat zij zich hierdoor beter toegerust voelt om de meldcode toe te passen: *“Dat stukje bewustwording zorgt ook weer dat je beter toegerust bent. ... de hectiek is soms zo groot en door even stil te staan, door iemand die iets over de*

meldcode schrijft ... of een casus voorlegt ben je daar wel weer bewuster van, welke stappen loop je door." (R5) Een ander benoemde dat zij steun ontleent aan haar toegenomen kennis in de praktijk: *"Het maakt je niet alleen scherper maar het geeft ook een beetje meer body er aan, dus je hebt een beetje steun er aan."* (R6)

Voor de beantwoording van deelvraag 3 (Op welke wijze ondersteunt de online leercommunity de deelnemers in hun professionele leren over de aanpak van kindermishandeling?) is gekeken naar uitspraken in de interviews over verschillende vormen van professioneel leren (uit ervaring, door sociale interactie, uit theorie en door kritische reflectie), en welke toegevoegde waarde deelname aan de online community hierbij heeft voor de deelnemers. In de interviews gaven drie geïnterviewden aan dat zij met name de mogelijkheden voor sociale interactie in de online community van toegevoegde waarde vinden voor hun leren over de aanpak van kindermishandeling. Zij benoemden o.a. dat het delen van ervaringen, het krijgen van een reactie op iets wat je post, en het kunnen stellen van vragen aan elkaar leidt tot meer bewustwording en (individuele) kritische reflectie: *"Iedereen is gewoon druk, er is weinig kans om je ervaringen echt te delen, en ik krijg juist energie van mijn kennis kunnen delen."* (R5) en *"...samen ergens induiken en met elkaar meedenken."* (R4) en: *"...elkaar op te zoeken met vragen. Dat mensen al reacties hebben gegeven of prikkelende vragen hebben gesteld waarvan je denkt, hé daar wil ik meer van weten of daar weet ik iets over."* (R4). Zij zouden het ook waardevol vinden als via de online community meer online ontmoetingen tot stand komen, waarin deelnemers met elkaar in gesprek kunnen gaan en elkaar kunnen bevragen. Op deze wijze kan ook meer gezamenlijke kritische reflectie plaatsvinden. Zij zagen hiervoor mogelijkheden binnen de OLC: *"Dat kan in eerste instantie op het forum, maar ik kan me ook voorstellen dat je gericht rondom een bepaald dilemma mensen uitnodigt om in gesprek te gaan met elkaar."* (R4).

Twee geïnterviewden benoemden m.n. het leren van ervaringen van anderen als waardevolle toevoeging van de online community voor hun leren. Het leidde voor henzelf tot kritische reflectie, maar zij gaven aan zelf niet snel op eigen initiatief ervaringen te zullen delen: *"Want het staat allemaal wel op papier, maar hoe doe je dat dan, en heeft iemand er ervaring in, werkt het ook echt zoals het daar staat? En dan ben ik met name geïnteresseerd: hoe maak je dan de afweging, in die bewuste situatie waar let je dan op? ... Je kunt ook veel leren van ervaring met anderen."* (R4) Eén geïnterviewde gaf aan juist te leren uit theorie en wat aangereikt wordt door experts, en waardeert de online community hier om: *"Ik heb wel heel erg behoefte aan een docent die iets vertelt. ... dan heb je juist zin om kennis en stof tot je te nemen. ... Het is juist fijn als je wat algemenere informatie krijgt of een richtlijn, of wat kennis..., en als je die dan zelf kunt toepassen."* (R6)

Hoewel de geïnterviewden allen de nadruk legden op een specifieke vorm van professioneel leren waarvoor zij de online community met name waarderen, benoemden de meesten een combinatie van leervormen. Zoals het leren uit theorie én door sociale interactie: *"Wat ik er heel mooi aan vind is dat je de mogelijkheid hebt om er in mee te lezen, maar ook dat je je eigen ervaring er in kwijt kunt."* (R5) en: *"Ik zou het leuk vinden om actuele thema's terug te zien komen, als leesvoer maar ook om daar het gesprek met elkaar over te hebben."* (R5) Of het leren door sociale interactie of uit ervaringen van anderen, gevolgd door kritische reflectie: *"Als je dan van die mensen in de wijk die vragen ziet langskomen, dan is dat al een stukje reflectie van ok, in hoeverre kom ik dat tegen, in hoeverre heb ik daar iets zinvol aan toe te voegen of over mee te denken."* (R4)

Conclusie en discussie

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, in hoeverre deelname aan een online leercommunity bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van wijkteammedewerkers met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling, worden eerst de drie deelvragen beantwoord.

Voor het antwoord op deelvraag 1 (In hoeverre treden de leermechanismen *knowledge acquisition*, *knowledge sharing*, *knowledge translation* en *reflection on action* op in de online leercommunity voor wijkteamprofessionals?) is gekeken naar wat deelnemers daadwerkelijk hebben gedaan in de online leercommunity (af te leiden uit de gebruiksstatistieken), hoe deelnemers de vragen in de vragenlijst hebben beantwoord met betrekking tot wat zij belangrijk vinden en in hoeverre zij de leermechanismen ervaren hebben, en wat zij in interviews hierover aanvullend hebben gezegd. De gebruiksstatistieken duiden er op, dat er sprake is geweest van *knowledge acquisition* in de online leercommunity (in de vorm van het raadplegen van documenten en bijwonen van videosessies met experts), maar nagenoeg niet van *knowledge sharing*. Dit is in lijn met wat respondenten zeggen belangrijk te vinden bij deelname aan de online community: ze vinden het belangrijker om in de community informatie aangereikt te krijgen, dan om ervaringen te kunnen uitwisselen met andere professionals. De vraag om stellingen met betrekking tot de leermechanismen te scoren, geeft inzicht in wat deelname aan de online community de deelnemers heeft opgeleverd. Hieruit kunnen we concluderen dat er *knowledge acquisition* heeft plaatsgevonden, maar alleen in de zin dat reeds bestaande kennis is opgefrist, en niet dat deelname tot nieuwe inzichten of kennis heeft geleid. Daarnaast kunnen we uit deze scores concluderen, dat het leermechanisme *reflection on action* heeft plaatsgevonden. We kunnen echter niet concluderen uit beide kwantitatieve methoden van dataverzameling dat *knowledge sharing* en *knowledge translation* hebben plaatsgevonden.

De kwalitatieve data uit de interviews bevestigen dat *knowledge acquisition* heeft plaatsgevonden in de betekenis van het opfrissen van bestaande kennis, en brengen tevens aan het licht dat men het belangrijk vindt dat informatie op een centrale plaats beschikbaar is en blijft, en te allen tijde geraadpleegd kan worden. Ten aanzien van *knowledge sharing* lijken de kwalitatieve data een ander beeld te geven dan de kwantitatieve data. In de interviews spreken deelnemers juist hun waardering uit voor de mogelijkheden om via de online community kennis en ervaringen uit te kunnen wisselen, wordt dit als de grootste toegevoegde waarde ervan benoemd, en geven zij de voordelen aan van het kunnen uitwisselen met anderen en reageren op elkaar. Aangezien dit niet wordt bevestigd door de kwantitatieve data, lijkt men hier voornamelijk in hypothetische zin te spreken: men onderkent de mogelijke voordelen van de online leercommunity, wellicht op basis van ervaring met andere online communities of netwerken, maar in de praktijk worden ze nog nauwelijks benut in deze Wijkteamcommunity. De kwalitatieve data bevestigen wel dat *reflection on action* heeft plaatsgevonden. Uit de interviews wordt echter wel duidelijk, dat het hier alleen *individuele* reflectie betreft. Ook uit de gebruiksstatistieken kunnen we niet concluderen dat er collectieve reflectie heeft plaatsgevonden, althans niet in de functionaliteiten die asynchroon zijn gebruikt. Er is hier geen sprake geweest van een 'discours' dat leidt tot kenniscreatie (De Jong, 2019). Juist het gezamenlijk reflecteren op ervaringen leidt tot nieuwe inzichten, die in nieuwe situaties toegepast kunnen worden. Voor het externaliseren van tacit knowledge is collectieve reflectie op praktijkervaringen een voorwaarde om te komen tot *knowledge translation*: het kunnen vertalen van nieuwe kennis naar de eigen praktijk (Barry et al., 2017; Mittendorff et al., 2006), en het is dan ook niet verwonderlijk dat we uit de resultaten moeten concluderen dat dit leermechanisme zich nog niet heeft voorgedaan. Een kanttekening die hierbij geplaatst moet worden, is dat er wellicht wel sprake is geweest van collectieve reflectie tijdens (1 van) de 3 synchrone videosessies. Dit kan niet uit de data afgeleid worden. Aangezien in deze sessies het accent lag op het overbrengen van expertkennis en de duur van de sessies beperkt was tot één uur, is dit niet aannemelijk. Samenvattend kunnen we als antwoord op deelvraag 1 stellen, dat er sprake is geweest van *knowledge acquisition* in de zin van het opfrissen van bestaande kennis en van *reflection on action* in de zin van individuele reflectie. *Knowledge sharing* en *translation* zijn niet aangetoond. Deelnemers onderkennen echter wel de toegevoegde waarde van de sociale dimensie van leren in de vorm van het delen van kennis en ervaringen, en opvallend is dat tweederde van de deelnemers expliciet aangeeft dat zij verwachten dat *knowledge translation* nog zal gaan plaatsvinden in de toekomst.

Ten aanzien van deelvraag 2 (In hoeverre ervaren de deelnemers dat deelname aan de online leercommunity invloed heeft op hun professionele handelen bij de aanpak van kindermishandeling?) kan geconcludeerd worden, dat deelnemers nog geen invloed hebben ervaren op hun professionele handelen bij de aanpak van kindermishandeling, in die zin dat zij anders gehandeld hebben dan zij voorheen gedaan zouden hebben, of nu wel gehandeld hebben waar zij dat voorheen niet gedaan zouden hebben. Dit kan deels verklaard worden uit het feit, dat zij nog niet geconfronteerd zijn met een vermoeden van kindermishandeling. Zij verwachten wel alerter te zullen zijn op signalen en *bewuster* te zullen gaan handelen in de praktijk. Deelname aan de online leercommunity lijkt wel invloed te hebben op hun beroepshouding, zoals gedefinieerd in de kerncompetenties door het Nederlands Jeugd Instituut (Van Rossum et al., 2008): men is zich bewuster van de eigen verantwoordelijkheid bij de aanpak van kindermishandeling, de eigen normen en waarden en de dilemma's die een rol spelen bij het signaleren en bespreekbaar maken, en de afwegingen die daarbij gemaakt moeten worden. Dit zou kunnen betekenen dat er een toename is in professionele identiteit, beter weten waar je (voor) staat als professional (Ruijters, 2020), wat in de toekomst mogelijk kan leiden tot een verandering in professioneel gedrag ten aanzien van het signaleren en eerder in actie komen bij een vermoeden van kindermishandeling.

Ten aanzien van deelvraag 3 (Op welke wijze ondersteunt de online leercommunity de deelnemers in hun professionele leren over de aanpak van kindermishandeling?) erkennen alle geïnterviewden de toegevoegde waarde van de online community voor hun leren over de aanpak van kindermishandeling. De wijze waarop dit gebeurt, loopt uiteen: drie geïnterviewden noemen de mogelijkheid voor het leren door sociale interactie, één geïnterviewde zegt met name het leren uit aangereikte expertkennis te waarderen, en twee geïnterviewden geven aan vooral te leren door te horen en lezen over ervaring van anderen (zonder daar persé over in gesprek te hoeven gaan). Veelal wordt juist de *combinatie* van het leren van aangeboden expertkennis, van ervaringen van peers en door sociale interactie benoemd als de grootste toegevoegde waarde van de online leercommunity. Het stelt de deelnemers in staat om hun eigen leerroute samen te stellen (Poell, 2017) en maakt het mogelijk om een 'vitale ruimte' te creëren waarin plaats is voor zowel gepland als spontaan, en zowel individueel als collectief leren (Vermeulen, 2016). Uit de kwantitatieve data kan echter niet vastgesteld worden, dat dit ook daadwerkelijk is gebeurd, ondanks dat deelnemers het belang ervan onderkennen.

Wat kunnen we nu concluderen ten aanzien van de onderzoeksvraag? Barry et al. (2017) constateren dat het aanbieden van een sociale context voor leren, in welke vorm dan ook, in alle door hen onderzochte studies bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de deelnemers. Om tot reflectie te komen, constateren zij dat sociale interactie wel een belangrijke voorwaarde is. We kunnen constateren dat sociale interactie in deze online community nagenoeg niet aan de orde was, aangezien slechts 3% van de deelnemers een bijdrage heeft geleverd, en er niet op elkaar is gereageerd. Er vond geen kennisconstructie in interactie met anderen plaats (De Jong, 2019). Op basis van de antwoorden op de drie deelvragen kan (nog) niet geconcludeerd worden dat deelname aan de

online leercommunity bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van wijkteammedewerkers met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling. De vier leermechanismen kunnen niet vastgesteld worden, en er is nog geen invloed ervaren op het professioneel handelen. Wat we wél kunnen concluderen, is dat er sprake is van professioneel leren (met name leren uit theorie), en dat deelname aan de online leercommunity bijdraagt aan (individuele) reflectie, wat leidt tot een toegenomen bewustwording van de eigen rol en het eigen handelen bij de aanpak van kindermishandeling. Dit bewustzijn is een belangrijk aspect van de beroepshouding. De ontwikkeling in deze beroepshouding zou ook gezien kunnen worden als professionele ontwikkeling, waarbij de groei in de professie nu nog bestaat uit een verandering in denken, en nog niet in gedrag (Robbers & Vermeulen, 2018). Het gaat dan meer om de ontwikkeling in professionele identiteit ten aanzien van de eigen rol in de aanpak van kindermishandeling, en om 'knowing how to be in practice' (Gannon-Leary & Fontainha, 2007). Wat we ook kunnen concluderen, is dat deelnemers het belang van de sociale dimensie van leren wel onderkennen, maar dat zij er nog nauwelijks concreet invulling aan geven.

Bij deze conclusies dient wel een belangrijk voorbehoud gemaakt te worden ten aanzien van de respons, onderzoekspopulatie, onderzoeksperiode en de vragenlijst als meetinstrument. De conclusies zijn gebaseerd op een relatief klein aandeel deelnemers. De respons op de vragenlijst was 5%, en slechts 6 van de uiteindelijk 424 deelnemers zijn geïnterviewd (nog geen 1,5%). We kunnen niet zonder meer aannemen dat de resultaten uit de vragenlijst en interviews representatief zijn voor de gehele populatie, en met name de conclusies bij deelvraag 2 en 3, die alleen gebaseerd zijn op de interviews, moeten daarom met de nodige voorzichtigheid bekeken worden. De respondenten op de vragenlijst en geïnterviewden bestonden bovendien hoofdzakelijk uit ervaren professionals, met een gemiddelde werkervaring van 12 jaar. Dit kan verklaren dat deelname vooral heeft bijgedragen aan het opfrissen van bestaande kennis, en dat zij geen invloed op hun professioneel handelen hebben ervaren, omdat zij wellicht al adequaat actie ondernemen bij een vermoeden en minder handelingsverlegenheid ervaren op basis van hun werkervaring. Daarnaast is het reëel om te veronderstellen, dat de respondenten die de moeite hebben genomen de vragenlijst in te vullen, behoren tot de meeste enthousiaste en gemotiveerde deelnemers. Dit geldt nog sterker voor de zes geïnterviewden omdat zij zich vrijwillig hebben aangemeld door hun contactgegevens achter te laten. Vermoedelijk zijn zij enthousiast over de mogelijkheden die zij zien in de online leercommunity, en beschrijven zij in hun antwoorden vooral het *mogelijke* belang ervan, of baseren zij deze op ervaren voordelen in andere communities, terwijl met name de sociale interactie nog niet blijkt uit het daadwerkelijke gebruik door de hele populatie. Een ander voorbehoud betreft de onderzoeksperiode: vijf maanden is erg kort om een online community te laten ontstaan en hier conclusies aan te verbinden. Slechts één respondent was in die periode, waarin ook nog eens een zomerperiode viel, vaker dan tien keer ingelogd. De online leercommunity was bij het afsluiten van de onderzoeksperiode nog in een vroeg stadium van ontwikkeling en eerdere onderzoeken hebben aangetoond dat er een langere periode met actieve facilitering nodig is om te komen tot een community met een gedeelde identiteit, waarin deelnemers actief participeren en voldoende onderling vertrouwen was om te komen tot uitwisseling van kennis en ervaringen en collectieve reflectie hier op (Ford et al., 2015; Thomas et al., 2010). Tot slot is gebruik gemaakt van een vragenlijst die niet gevalideerd is: er is geen zekerheid dat de stellingen in de vragenlijst daadwerkelijk de leermechanismen meten. Het verdient aanbeveling om voor toekomstig onderzoek een gevalideerde vragenlijst of onderzoeksinstrument te ontwikkelen waarmee de bijdrage aan professionele ontwikkeling door deelname aan een online leercommunity gemeten kan worden.

De conclusie roept drie interessante vragen op om te beantwoorden. De eerste vraag heeft betrekking op de vier vormen van professioneel leren die Bolhuis en Simons (2011) onderscheiden. Twee geïnterviewden zeggen vooral te leren door te horen en lezen over ervaring van anderen zonder daarover in gesprek te hoeven gaan. De vraag is of dit dan gezien kan worden als 'leren door ervaring'? Deze vorm van professioneel leren wordt niet – in deze betekenis – onderscheiden door Bolhuis en Simons (2011). Zij benoemen wel het 'sociaal ervaringsleren' als een vorm van leren door ervaring, maar definiëren dit als het observeren of nadoen van andere mensen, ook wel model-lernen of observatieleren genoemd. Wellicht dat deze vorm van professioneel leren dan beter past in de definitie van 'leren uit theorie', omdat voor deze geïnterviewden de 'peers' hier gezien worden als experts? Of onder de definitie van 'leren door kritische reflectie', omdat het horen van ervaringen van anderen leidt tot individuele reflectie? Deze bevinding doet vermoeden dat de vier vormen van professioneel leren wellicht niet zo duidelijk te onderscheiden zijn, en/of dat er mogelijk meer vormen onderscheiden kunnen worden, of een verdere nuancering binnen deze vormen van leren aangebracht zou kunnen worden. Bolhuis (2002) benadrukt dan ook terecht in haar definitie van professioneel leren dat een verbetering van het professioneel handelen tot stand komt door het kritisch reflecteren op de *combinatie* van leervormen, zowel individueel als collectief. De geïnterviewden onderkennen dit, want noemen juist de *combinatie* van verschillende leervormen als het grootste voordeel van de online leercommunity. Om goed te begrijpen hoe het leren in een online community plaats vindt en dit professionele leren zo goed mogelijk gefaciliteerd kan worden, zou nader uitgevraagd kunnen worden hoe deze combinatie het beste vorm kan krijgen in de online community, en hoe het leren uit ervaringen, individueel en/of collectief, hier een plaats in kan krijgen.

De tweede vraag is, of er los van de korte onderzoeksperiode nog andere oorzaken gevonden kunnen worden waarom de geïnterviewden wél de waarde van de sociale dimensie van leren benoemen, maar er toch geen

interactie plaatsvindt in de online community. Kijken we naar de aanbevelingen in de literatuur voor het succesvol inzetten van een online community, dan lijkt deze online leercommunity aan alle voorwaarden voor succesvolle communities te voldoen: deelnemers melden zich vrijwillig aan vanuit eigen motivatie om meer over het onderwerp te leren, het is een groep van deelnemers vanuit een herkenbare werkpraktijk, er is een actieve facilitator die de interactie aanjaagt, er zijn experts betrokken, er is een constante nieuwe aanwas van deelnemers, er zijn mogelijkheden voor zowel synchrone als asynchrone communicatie en er wordt zowel kennis aangereikt als mogelijkheden geboden om kennis te delen. Augeo heeft ervoor gekozen om een social platform met community-functionaliteiten in te richten vanuit de wens dat er leren door sociale interactie zou gaan plaatsvinden, en het derhalve als een ‘community’ getypeerd. Het blijkt dat het inrichten en faciliteren van een dergelijk platform niet automatisch leidt tot het (spontaan) leren door sociale interactie. Waar het aan lijkt te ontbreken, is één van de dimensies uit het framework voor sociaal leren van Vrieling et al. (2016), namelijk de aanwezigheid van een *collectieve identiteit* die ervoor zorgt dat deelnemers zich onderdeel voelen van de groep en ook verantwoordelijkheid nemen voor de interactie in de groep. In hoeverre kan dit spontane leren georganiseerd worden in een community? De Laat en Coenders (2011) geven aan dat het wel mogelijk is om een dergelijke community te creëren, ook als er nog geen sprake is van een (reeds bestaande) groep. Daarvoor is het belangrijk dat de facilitator zich in dienst van de groep stelt om het eigenaarschap, de richting en inrichting ervan door de deelnemers te laten bediscussieren. Hiervoor moet de facilitator bij de start meteen twee fundamentele vragen aan de orde stellen: *Wat kunnen wij voor elkaar betekenen?* en *Wie zijn we en waar gaan we naartoe?* Tot slot kunnen we stellen, dat het gebrek aan sociale interactie er wellicht ook mee te maken heeft, dat de deelnemers simpelweg weinig recente praktijkervaringen hebben opgedaan met betrekking tot de aanpak van kindermishandeling en momenteel geen dilemma’s ervaren die zij zelf aan de groep zouden willen voorleggen. Het aanreiken van expertkennis en de rol van de facilitator om vragen en dilemma’s voor te leggen, blijft dan belangrijk.

Een derde vraag die de conclusie oproept is, of de online leercommunity nu succesvol is of niet. Definieren we ‘succes’ in termen van de mate van sociale interactie die plaatsvindt en in hoeverre collectieve reflectie bijdraagt aan de professionele ontwikkeling, dan is de online community geen succes. Echter, de belangstelling voor de community is met ruim 400 deelnemers groot in vergelijking met andere besloten groepen op 1SociaalDomein. In termen van bereik beschouwt Augeo de community wel als een succes. Immers, ook de – in dit geval 97% - ‘lurkers’ die zelf niet actief participeren kunnen waarde ontleen aan hun deelname aan de online leercommunity, door mee te lezen met bijdragen van anderen en aanwezig te zijn in de online videosessie (Ford et al., 2015). Er is nog veel winst te behalen wanneer (een deel van) deze grote groep gestimuleerd kan worden om actief te gaan participeren, wat weer een prikkel kan zijn voor potentieel nieuwe leden om aan te haken (Ikioda et al., 2013). Als succesvol kan ook beschouwd worden, dat de deelnemers de online community gemiddeld met een 8 op een 10-puntsschaal waarderen. Onduidelijk is wel, wat zij precies met deze score bedoelen, oftewel welke waarde(n)-creatie zij met deze hoge score uitdrukken in termen van het evaluatie-framework van Wenger et al. (2011). Duidt deze score bijvoorbeeld vooral op de *directe waarde* die deelnemers nu al ervaren door bijvoorbeeld het aangereikt krijgen van expert-kennis of het krijgen van bevestiging van ‘peers’, of drukken deelnemers met deze score vooral hun waardering uit voor de *potentiële waarde* die zij aan de online leercommunity toekennen, bijvoorbeeld omdat deze hen beter in staat stelt om hun eigen leerroute te gaan bepalen, vanwege de mogelijkheden voor sociale interactie die in de toekomst nog meer benut zouden kunnen worden, of omdat de online community boundary crossing mogelijk maakt en juist de inbreng van andere perspectieven gewaardeerd wordt (zoals blijkt uit de bijvangst in dit onderzoek)? Of is er zelfs sprake van *transformatieve waarde* door de nieuwe inzichten die men opdoet door reflectie? Om deze score goed te kunnen duiden, zou dit genuanceerder uitgevraagd kunnen worden, bijvoorbeeld door value-creation stories op te halen bij deelnemers (Wenger et al., 2011). Tot slot: los van redenen vanuit de leertheorie om een community in te richten, wijzen diverse onderzoekers er op, dat deelnemers juist ook de praktische voordelen van online communities waarderen, zoals tijd- en plaatsonafhankelijkheid (zeker in Corona-tijd) en de permanente beschikbaarheid en terugvindbaarheid van informatie en discussies (Barnett et al., 2012; Barry et al., 2017; Hoffmann et al., 2011).

Het onderzoek heeft Augeo veel inzichten opgeleverd over het gebruik van een social platform om professionele ontwikkeling te stimuleren. In relatie tot de praktijkvraag kunnen we stellen, dat het door Augeo beoogde doel met het social platform (nog) niet behaald is: dit onderzoek heeft niet aangetoond dat deelname aan een online social platform met community-functionaliteiten de wijkteammedewerkers helpt bij hun professionele gedrag, in die zin dat zij adequater handelen bij een vermoeden van kindermishandeling. Het onderzoek laat wel zien dat een dergelijk platform een rol kan vervullen bij het professioneel leren over de aanpak van kindermishandeling en van invloed kan zijn op de beroepshouding van wijkteammedewerkers door een toegenomen bewustwording als gevolg van individuele reflectie. Dit is in elk geval al een belangrijke eerste stap voor Augeo om impact te maken. Het was ook een verrassende bevinding, omdat het er in eerste instantie op leek, door het gebrek aan sociale interactie, dat de community niet als waardevol ervaren werd. Uit de vragenlijst en interviews bleek echter dat de (potentiële) waarde wel werd erkend, maar om andere redenen. Veelbelovend is verder, dat deelnemers wel het belang van de sociale dimensie van leren lijken te onderkennen, en er een bereidheid lijkt om meer tot uitwisseling van ervaringen en collectieve reflectie te komen. Een aanbeveling voor het vervolg

is dan ook, om langer de tijd te nemen voor het vormen van een collectieve identiteit, door deze nadrukkelijker aan de orde te stellen in gesprek met de deelnemers. Dit betekent concreet, dat er ook meer online ontmoetingen georganiseerd kunnen worden, waarin niet hoofdzakelijk expertkennis wordt gedeeld zoals nu het geval is, maar waarin de facilitator ook het gesprek tussen deelnemers stimuleert over het domein én over het doel en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het welslagen van de community. Zo ontstaat er een community in de ware betekenis van het woord, waarin men met elkaar aan kenniscreatie en betekenisgeving kan werken op basis van onderling vertrouwen, en waarin de deelnemers zelf verantwoordelijkheid nemen voor deze kenniscreatie. Om de sociale interactie te bevorderen, kan het wellicht ook helpen om meer en beter gebruik te maken van de extra functionaliteiten Polls en Vraag-Antwoord, die het platform 1SociaalDomein inmiddels mogelijk heeft gemaakt. Daarnaast blijft het aanbieden van videosessies met experts ook belangrijk: uit de resultaten blijkt dat deze een belangrijke aantrekkende werking hebben om nieuwe aanwas in de community te krijgen, en tevens aanzetten tot reflectie.

Tot slot zou Augeo onder een breder deel van de populatie van deelnemende professionals kunnen uitvragen, hoe zij geholpen kunnen worden om vorm te geven aan hun professionele ontwikkeling ten aanzien van de aanpak van kindermishandeling, en welke rol zij hierin zien voor het leren door sociale interactie in een online leercommunity. Wat zou hen stimuleren, om wel actief te participeren en deel te nemen aan een proces van kenniscreatie en collectieve reflectie? En helpt hen dit dan, om hun handelingsverlegenheid te verminderen en hun belemmeringen te overwinnen om in actie te komen bij een vermoeden van kindermishandeling? Dit zijn belangrijke vragen om beantwoord te krijgen voor Augeo, alvorens verdere investeringen in een dergelijk social platform te doen.

Eindnotities

- (1) Onder *professional* wordt hier verstaan: iemand die werk verricht met een dienstverlenend en kennisintensief karakter. Kenmerkend voor het werk van professionals is, dat het dienstverlenend en complex is. Het dienstverlenende karakter betekent dat in het werk veel niet-routinematige situaties voorkomen die om een unieke oplossing vragen (Kwakman, 2011). In dit onderzoek gaat het om professionals in de publieke sector.
- (2) Veilig Thuis is het advies- en meldpunt huiselijk geweld en kindermishandeling. Iedereen kan bij Veilig Thuis anoniem advies vragen hoe te handelen bij een vermoeden van een onveilige situatie, of een melding doen. Volgens de Wet Meldcode moeten professionals in sommige, duidelijk gedefiniëerde situaties verplicht een melding doen bij Veilig Thuis.
- (3) Een laatste videosessie was gepland op 16 november en werd in oktober al aangekondigd, maar valt buiten de scope van dit onderzoek.
- (4) In totaal heeft de facilitator van Augeo in de online community in de eerste 5 maanden 65 documenten geplaatst, 46 prikborditems en 6 forum-discussies gestart.

Referenties

- Alink, L., Prevoo, M., Van Berkel, S., Linting, M., Klein Velderman, M., & Pannebakker, F. (2017). *NPM-2017: Nationale prevalentiestudie mishandeling van kinderen en jeugdigen*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/02/05/nationale-prevalentiestudie-mishandeling-van-kinderen-en-jeugdigen>
- Arets, J. (2014). 'Learning & Development: trends en ontwikkelingen' (interview met Clark Quinn). *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*, 3, 6-11.
- Ardichvilli, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64-77.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Baldwin, T.T., Ford, J.K., & Blume, B.D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-33.
- Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the Activity Theory Framework. *Educational Technology & Society*, 13(4), 155-166.
- Barnett, S., Jones, S.C., Bennett, S., Iverson, D., & Bonney, A. (2012). General practice training and virtual communities of practice – a review of the literature. *BMC Family Practice*, 13(87). <https://doi.org/10.1186/1471-2296-13-87>
- Barry, M., Kuijer-Siebelink, W., Nieuwenhuis, L., & Scherpbier-de Haan, N. (2017). Communities of practice: a means to support occupational therapists' continuing professional development. A literature review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64, 185–193.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065–1105.
- Bolhuis, S. (2002). Professioneel leren: wat is het en hoe bevorderen we het? *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 21(4), 173-182.
- Bolhuis, S., & Simons, R.J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels & R. Poell (Reds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 63-86). Bohn Stafleu van Loghum.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 2, 45-68. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193.n2>
- De Jong, F. (2019). *Kennis in-ter-actie*. Aeres Hogeschool Wageningen/Open universiteit.
- De Jong, F., Kantola, M., Willemse, M., Friman, M., & De Vos, M. (2016). Bridging the Imaginary Research and Practice Gap by Responsive Learning. *UAS Journal* (Special Issue).
- De Laat, M., & Coenders, M. (2011) Communities of practice en netwerklernen. De ontwikkeling van sociaal kapitaal in organisaties. In J. Kessels & R. Poell (Reds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 429-442). Bohn Stafleu van Loghum.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Boom Lemma uitgevers.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., Koss, M.P., & Marks, J.S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Ford, J., Korjonen, H., Keswani, A., & Hughes, E. (2015). Virtual communities of practice: can they support the prevention agenda in public health? *Online Journal of Public Health Informatics*, 7(2), 1-12.
- Gannon-Leary, P., & Fontainha, E. (2007). Communities of practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *eLearning Papers*, 200(5), 1-13.
- Gray, B. (2004). Informal Learning in an Online Community of Practice. *Journal of Distance Education*, 19(1), 20-35.
- Hoffmann, T., Desha, L., & Verral, K. (2011). Evaluating an online occupational therapy community of practice and its role in supporting occupational theory practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58, 337-345.
- Ikioda, F., Kendall, S., Brooks, F., Liddo, A. De, & Buckingham Shum, S. (2013). Factors that influence healthcare professionals' online interaction in a virtual community of practice. *Social Networking*, (2), 174-184.
- Kwakman, K. (2011). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In J. Kessels & R. Poell (Reds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 297-313). Bohn Stafleu van Loghum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Meijjs, C., Prinsen, F., & De Laat, M. (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them? *Educational Media International*, 53(2), 85-102.
- Mittendorff, K., Geijssels, F., Hoeve, A., De Laat, M., & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.
- Mooijman, E., Rijken, J., & Van Dam, N. (2018). *Handboek Leren & Ontwikkelen in Organisaties*. Noordhoff Uitgevers.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 162-171 (reprint HBR 1991). <https://memberfiles.freewebs.com/84/90/65819084/documents/The%20Knowledge-Creating%20Company.pdf>
- Nussbaum-Beach, S., & Hall, L.R. (2012). *The connected Educator: Learning and Leading in a digital age*. Solution Tree Press.
- Olson C. (2012). Twenty Predictions for the Future of CPD: Implications of the Shift from the Update Model to Improving Clinical Practice. *Journal of continuing education in the health professions*, 32(3), 151–152.
- Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In J. Kessels & R. Poell (Reds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 248-263). Bohn Stafleu van Loghum.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Open University Press.
- Poell, R. F. (2017). Time to ‘flip’ the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9–15.
- Ponsford, R., Ford, J., Korjonen, H., Hughes, E., Keswani, A., Pliakas, T., & Egan, M. (2017). Competing for space in an already crowded market: a mixed methods study of why an online community of practice (CoP) for alcohol harm reduction failed to generate interest amongst the group of public health professionals at which it was aimed. *Implementation Science*, 12(91). <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0622-8>
- Pool, I. (2016). Continue professionele ontwikkeling gedurende een verpleegkundige loopbaan. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 40(1), 28-31. <https://onderwijsengezondheidszorg.nl/online/jaargangen/2016/1.html>
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335-347.
- Ridderbos-Hovingh, C., Frederiks, B., Veen, C., Tingen, A., Beukers, M., Geertsema, J., Van Dijk, P., Woestenburg, N., & Winter, H. (2020). *Evaluatie Wet verplichte meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling*. ZonMW. <https://open.overheid.nl/repository/ronl-784c02b6-1fb5-422f-a291-4c050947f825/1/pdf/evaluatie-wet-verplichte-meldcode-huiselijk-geweld-en-kindermishandeling.pdf>
- Riley, J., McGowan, M., & Rozmovits, L. (2014). Exploring the value of technology to stimulate interprofessional discussion and education: a needs assessment of emergency medicine professionals. *Journal of Medical Internet Research*, 16(6). <https://doi.org/10.2196/jmir.3482>
- Robbers, S., & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties*. Welten-instituut - Open Universiteit. https://research.ou.nl/ws/files/9272660/VOION_eindrapport.pdf
- Robinson, H.A., Kilgore, W., & Bozkurt, A. (2020). Learning communities: Theory and Practice of Leveraging Social Media for Learning. In G. Durak, & S. Çankaya (Eds.), *Managing and Designing Online Courses in Ubiquitous Learning Environments* (pp. 72-91). IGI Global.
- Ruijters, M. (2020). *Professionele identiteit. Professionals onnodig kopje onder in organisaties*. Management Impact. <https://goodworkcompany.nl/wp-content/uploads/2020/04/Whitepaper-Professionele-identiteit-januari-2020-online.pdf>
- Runhaar, P., Sanders, K., Slegers, P., & Yang, H. (2011). Professionele ontwikkeling in scholen. In J. Kessels & R. Poell (Reds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 429-442). Bohn Stafleu van Loghum.
- Stolper, E., Verdenius, J.P., Dinant, G.J., & Van de Wiel, M. (2020). GPs' suspicion of child abuse: how does it arise and what is the follow-up? *Scandinavian Journal of Primary Health Care*. <https://doi.org/10.1080/02813432.2020.1755784>
- Thomas, A.U., Fried, G.P., Johnson, P., & Stillwell, B.J. (2010). Sharing best practices through online communities of practice: a case study. *Human Resources for Health*, 8(25). <https://doi.org/10.1186/1478-4491-8-25>
- Van Hoek, T., Spijkerman, L., & Van de Ven, O. (2020). *Rapportage Drijfveren, obstakels en kansrijke aanknopingspunten bij het signaleren van kwetsbare gezinnen. Onderzoek onder eerstelijns verloskundigen, jeugdartsen en jeugdverpleegkundigen in Nederland*.

- <https://www.kansrijkestartnl.nl/documenten/rapporten/2021/02/25/onderzoeksrapport---drijfveren-obstakels-en-kansrijke-aanknopingspunten-bij-het-signaleren-van-kwetsbare-gezinnen>
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen. (Oratie)*. Open Universiteit.
- https://www.ou.nl/documents/40554/111670/Oratie_prof%20dr_Marjan_Vermeulen_Leren_Organiseren_2016.pdf/15202a5c-f5b0-4ed0-8239-44744e1712c5
- Vrieling, E., Van de Beemt, A., & De Laat, M. (2016). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 273-292.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice a brief introduction*. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum.
- https://www.researchgate.net/publication/220040553_Promoting_and_Assessing_Value_Creation_in_Communities_and_Networks_A_Conceptual_Framework

Dankwoord

Een aantal mensen ben ik veel dank verschuldigd bij de totstandkoming van deze thesis:

Gemma en Marielle: Jullie hebben mij binnen Augeo de mogelijkheid gegeven om deze studie te doen, maar vooral steunen en stimuleren jullie mij altijd in het voortdurend zoeken naar verbetering van onze academie en jullie bieden de ruimte om te experimenteren. Altijd met het doel voor ogen om professionals nog beter te helpen om een impact te maken voor kwetsbare kinderen en gezinnen.

Niek: Jij hebt me 'bij de les' gehouden met duidelijke aanwijzingen en adviezen en een strak afsprakenschema. Je hebt me heel wat duwtjes in de goede richting gegeven (en soms kreeg je even een flinke duw terug als de twijfel toesloeg...) Dat jij steeds je vertrouwen bleef uitspreken, heeft mij geholpen om door te zetten. Je behoedde me bovendien voor zo'n 300 komma's.

Maarten: Jij pakte thuis vanzelfsprekend de zaken op die ik liet liggen, alle avonden en weekenden wanneer ik werkte aan de thema-producten en dit onderzoek. Je hoorde geduldig mijn worstelingen en geklaag aan, twijfelde nooit aan de goede afloop en liet me verder met rust. De beste steun die er is.

Sven en Hugo: Ondanks dat jullie dit wel een héél eigenaardige hobby vonden van jullie moeder ("leren is al erg, laat staan leren over leren!") waren jullie altijd belangstellend en bemoedigend.

Christa en Monique: topvrouwen! Jullie waren mijn wrijfpaal, steunpilaar, spiegel, toetssteen en uitlaatklep, tot de laatste zin van deze thesis! Zonder jullie was ik ongetwijfeld eerder afgehaakt. Met heel veel plezier kijk ik terug op de goede inhoudelijke discussies, soms moeizame worstelingen op zoek naar nieuwe inzichten, elkaar scherp houden voor nog net dat laatste puntje op de i. Maar ook: elkaar steunen, meeleven met elkaar in het hoog houden van alle ballen, en vooral heel veel plezier hebben samen. Kortom: jullie maakten het alle moeite waard!

Collega's: dank voor jullie belangstellende meeleven en aanmoedigingen, alle feedback en bereidheid om mij te helpen bij opdrachten waarvoor ik jullie nodig had.

Vrienden: de laatste maanden was er niet veel ruimte voor 'sociale interactie' en 'collectieve reflectie' in mijn leven. Dank voor jullie belangstelling, aanmoedigingen en geduld; we pakken de draad weer op!

Bijlage 1 Vragenlijst

NB: Vragen uit de tussentijdse evaluatie die niet relevant waren voor de beantwoording van deelvraag 1, zijn niet opgenomen in onderstaande vragenlijst. Dit betreft vraag 7, 9, 11, 13 t/m 22.

De opmaak van onderstaande vragenlijst wijkt af van de presentatie van de vragen in de online SurveyMonkey vragenlijst.

Inleidende tekst

Tussenevaluatie Wijkteamcommunity Aanpak kindermishandeling en huiselijk geweld

Je neemt deel aan het scholingsprogramma via de Wijkteamcommunity Aanpak kindermishandeling en huiselijk geweld, aangeboden door Augeo.

Het scholingsaanbod bestaat uit een online leercommunity, waarin informatie en materialen gedeeld worden, diverse online scholingsmodules worden aangeboden (onder Documenten), een aantal videosessies, en in het Forum vragen en dilemma's worden voorgelegd en besproken met experts. Het is echter uitdrukkelijk de bedoeling van deze besloten community dat deelnemers ook zelf hun vragen en dilemma's kunnen voorleggen aan elkaar, en met elkaar ervaringen en kennis uitwisselen.

We zijn gestart in juni, en leggen jou nu graag een tussentijdse evaluatie voor, zodat we zo goed mogelijk kunnen inspelen op de leer- en informatiebehoefte.

Help je ons om de Wijkteamcommunity te verbeteren?

Invullen van de vragenlijst kost ongeveer 5 à 10 minuten.

Dank je!

Vraag 1

Werk je bij een lokaal (wijk)team?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, ik werk (of studeer) bij een andere organisatie, namelijk:.....

Vraag 2

Welke aanduiding past het beste bij jouw functie?

- ☐ Maatschappelijk of sociaal werker
- ☐ Wijkteammedewerker
- ☐ Ouder-kind coach/adviseur, gezinscoach of vergelijkbaar
- ☐ Case-manager
- ☐ WMO-consulent
- ☐ (jeugd-)verpleegkundige
- ☐ GGZ professional
- ☐ Kwaliteitsmedewerker
- ☐ Gedragsdeskundige
- ☐ Anders, namelijk:.....

Vraag 3

Hoeveel jaar werkervaring heb je in het sociaal domein?

Vraag 4

Augeo biedt dit scholingsprogramma kosteloos aan. We overwegen een dergelijke online community ook in te richten voor andere beroepsgroepen. In de periode september - oktober 2021 willen we daarom graag een aantal telefonische interviews afnemen bij de huidige deelnemers om te kijken wat we kunnen verbeteren.

Mogen we jou hiervoor benaderen?

- ☐ Ja (naar 5)
- ☐ Nee (naar 6)

Vraag 5

Dankjewel, dat gaat ons zeker helpen!

Laat je contactgegevens achter, zodat we een afspraak kunnen maken voor een telefonisch interview:

Naam:.....

Emailadres:.....

Telefoonnummer:.....

Vraag 6

Voor dit scholingsprogramma is ervoor gekozen om een online leercommunity in te richten met een gecombineerd aanbod van online scholing, documenten, videosessies en een online forum voor uitwisseling. Hoe waardeer je deze online community (op een 10-puntsschaal)?

Vraag 8

Hoe vaak ben je ingelogd op de Wijkteamcommunity, nadat je je hebt aangemeld?

- ☐ 0 keer
- ☐ Minder dan 10 keer
- ☐ Meer dan 10 keer

Vraag 10

Vink aan wat je belangrijk vindt bij deelname aan de online Wijkteamcommunity (meerdere opties mogelijk):

- ☐ Dat ik de online scholing kan volgen
- ☐ Dat ik ervaringen kan uitwisselen met anderen
- ☐ Dat ik webinars met experts kan volgen
- ☐ Dat ik wetenschappelijk onderbouwde informatie aangereikt krijg
- ☐ Dat ik praktische tips aangereikt krijg
- ☐ Dat ik andere professionals in mijn beroepsgroep kan benaderen via de community
- ☐ Dat ik ervaringsverhalen van professionals en slachtoffers kan horen en lezen
- ☐ Dat ik altijd en overal toegang heb (en houd) tot alle informatie

Vraag 12

Wat heb jij gedaan in de Wijkteamcommunity, en naar aanleiding van jouw deelname aan de Wijkteamcommunity?

Geef aan in hoeverre de volgende stellingen van toepassing zijn op jou:

1 = helemaal oneens, 2 = oneens, 3 = niet eens/niet oneens, 4 = eens, 5 = helemaal eens

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| ☐ Door deel te nemen aan de online community heb ik nieuwe kennis en/of inzichten opgedaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ Ik heb mijn kennis kunnen opfrissen met de informatie in de online community. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ Ik heb andere professionals een vraag gesteld of mijn kennis en/of ervaring met hen gedeeld | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ Het delen en bespreken van praktijkervaringen met anderen heeft bijgedragen aan mijn kennis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ Deelname aan de online community heeft mij geholpen om de theorie toe te passen op mijn eigen praktijksituatie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ De uitwisseling met andere wijkteamprofessionals heeft mij gestimuleerd om in actie te komen bij een vermoeden van kindermishandeling of huiselijk geweld. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ☐ Deelname aan de online community heeft bijgedragen aan reflectie op mijn eigen handelen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Hartelijk dank voor je medewerking!

We hopen dat je nog veel gebruikt zult maken van de Wijkteamcommunity!

Bijlage 2 Interview protocol

Inleiding op het interview

Wat fijn dat ik je wat verdiepende vragen mag stellen over de online Wijkteamcommunity over de aanpak van kindermishandeling en huiselijk geweld. Het zal maximaal 30 minuten duren.

Tot nu toe bood Augeo alleen online cursussen aan. We horen vaak terug van professionals dat zij de kennisuitwisseling met elkaar missen. Dit is voor ons een pilot om te onderzoeken of een online community een handige manier is om informatie te delen en het leren van elkaar te stimuleren. We zijn heel benieuwd hoe jij dit ervaart, en of je denkt dat deelname aan de community jou gaat helpen in de praktijk. Ook horen we uiteraard graag terug hoe het beter kan.

Behalve dat Augeo met deze resultaten hoopt professionals nog beter te ondersteunen bij het werken met de meldcode en meer kwetsbare kinderen in beeld te krijgen, zullen de resultaten ook gebruikt worden voor een (afstudeer)onderzoek naar de toegevoegde waarde van online leercommunities. Zoals afgesproken nemen we daarom het interview op.

Inleidende vraag

Vraag 1: Kun je iets vertellen over je ervaring met de online Wijkteamcommunity? Waarvoor heb je hem gebruikt en wat vind je ervan?

Deelvraag 1: In hoeverre treden de leermechanismen op in de online leercommunity voor wijkteamprofessionals?

Ik zou graag iets meer willen weten over hoe jij de Wijkteamcommunity gebruikt. Wat heb jij gedaan in de Wijkteamcommunity, en wat heeft dit jou opgeleverd?

Vraag 2: In hoeverre heeft de informatie in de Wijkteamcommunity geleid tot meer kennis, begrip of inzicht?

- Nieuwe kennis/inzichten?
- Opfrissen van kennis?
- Indien niet: Waarom niet, wat heb je gemist?
- Indien wel: Welke onderdelen, informatie heeft mn bijgedragen?

Vraag 3: In hoeverre heb je ook kennis of inzichten uitgewisseld met anderen?

- Waarom wel niet?
- Op welke manier? Zelf gepost, gereageerd op anderen of vragen gesteld?
- Wat heeft het je opgeleverd?

Vraag 4: In hoeverre heb je opgedane kennis en inzichten kunnen toepassen in de praktijk?

- In welk opzicht, hoe? Of: Waarom niet?
- Is er een concrete situatie geweest in jouw praktijk, waarin deelname aan de community van invloed is geweest op jouw handelen?
- Heeft het delen van kennis en ervaringen met anderen daar ook aan bijgedragen?

Vraag 5: In hoeverre heeft deelname je bewuster gemaakt van je eigen overtuigingen en wijze van handelen?

- Ben je meer gaan reflecteren op je eigen handelen?
- Hielp de uitwisseling met anderen daarbij?

Vraag 6: Wat vind je ervan dat er veel verschillende professionals uit verschillende organisaties deelnemen aan de Wijkteamcommunity?

- Leidt het tot inbreng van verschillende perspectieven?
- Heeft het toegevoegde waarde voor jou?
- Leidt het tot meer / andere inzichten of meer reflectie op het eigen handelen?

Deelvraag 2: In hoeverre ervaren de deelnemers dat deelname aan de online leercommunity van invloed is op hun professionele handelen bij de aanpak van kindermishandeling?

Ik zou graag iets meer willen weten, in hoeverre het deelnemen aan een dergelijke online leercommunity jou helpt in je professionele handelen op dit thema. Bijvoorbeeld om signalen beter te herkennen, om (eerder) in actie te komen bij een vermoeden, of om goede afwegingen te maken.

Vraag 7: *In hoeverre heb je al ervaren dat deelname aan de online leercommunity jou in jouw praktijk kan helpen bij de aanpak van kindermishandeling en huiselijk geweld?*

Indien nee: Denk je dat dat in de toekomst nog zal kunnen gebeuren?

Signaleren:

- Bewust van eigen rol/bijdrage en eigen overtuigingen
- Herkennen en serieus nemen signalen
- Checklist toepassen
- Zorgen onderbouwen
- Afwegingen maken

In actie komen:

- Weten wat je kunt en moet doen, juiste stappen zetten
- Overleggen met anderen
- Gespreksvoering
- Afwegingen maken mbt vervolg
- Overdragen en samenwerken met anderen

Deelvraag 3: Op welke wijze ondersteunt de online leercommunity de deelnemers in hun professionele leren over de aanpak van kindermishandeling?

We horen graag jouw mening over deze wijze van leren. Je kunt op veel manieren leren: door ervaring, door interactie met anderen, door theorie te bestuderen, of door te reflecteren.

Vraag 8: *Waar zit voor jou de toegevoegde waarde van het leren via een online community? Welke voordelen zie je?*

Afsluitende vraag

Tot slot horen we ook graag jouw suggesties en verbeterpunten

Vraag 9: *Welke suggesties heb je voor de Wijkteamcommunity? Zie je verbeterpunten?*

Hartelijk dank voor je medewerking, en tot in de Wijkteamcommunity!

Bijlage 3 Coderingsschema interviews

Deelvraag 1: In hoeverre treden de leermechanismen op in de online leercommunity voor wijkteamprofessionals?

<i>Topic</i>	<i>Item</i>
Knowledge acquisition	• De informatie in de OLC heeft geleid tot nieuwe kennis en/of inzichten. • De informatie in de OLC heeft bijgedragen aan het updaten/opfrissen van kennis. • Het is een voordeel dat informatie tijd- en plaatsafhankelijk geraadpleegd kan worden en beschikbaar blijft gedurende langere tijd.
Knowledge sharing	• Ik heb anderen geconsulteerd en/of kennis, ervaring of inzichten gedeeld met anderen. • Het delen en bediscussiëren van ervaring of inzichten met anderen heeft geleid tot meer begrip van de theorie. • Het delen en bespreken van praktijkervaringen met anderen heeft geleid tot meer kennis.
Knowledge translation	• Deelname aan de OLC heeft mij geholpen om de theorie toe te passen op mijn eigen praktijksituaties. • De voorbeelden en ervaringen van anderen hebben mij gestimuleerd om in actie te komen bij een vermoeden van kindermishandeling. • Horen hoe anderen gehandeld hebben, heeft mij geholpen om zelf tot actie over te gaan.
Reflection on action	• Deelname aan de OLC heeft bijgedragen aan reflectie op mijn eigen handelen bij een vermoeden van kindermishandeling. • Kennis nemen van elkaars overwegingen bij de aanpak van kindermishandeling heeft geleid tot een beter inzicht in de theorie en bewuster handelen in de praktijk.
Boundary crossing	• De uitwisseling met professionals uit andere organisaties heeft geleid tot meer of andere kennis, inzichten of reflectie op mijn eigen handelen bij de aanpak van kindermishandeling door de uitwisseling van verschillende perspectieven. • De uitwisseling met professionals uit andere beroepsgroepen heeft geleid tot meer of andere kennis, inzichten of reflectie op mijn eigen handelen bij de aanpak van kindermishandeling door de uitwisseling van verschillende perspectieven.

Deelvraag 2: In hoeverre ervaren de deelnemers dat deelname aan de online leercommunity van invloed is op hun professionele handelen bij de aanpak van kindermishandeling?

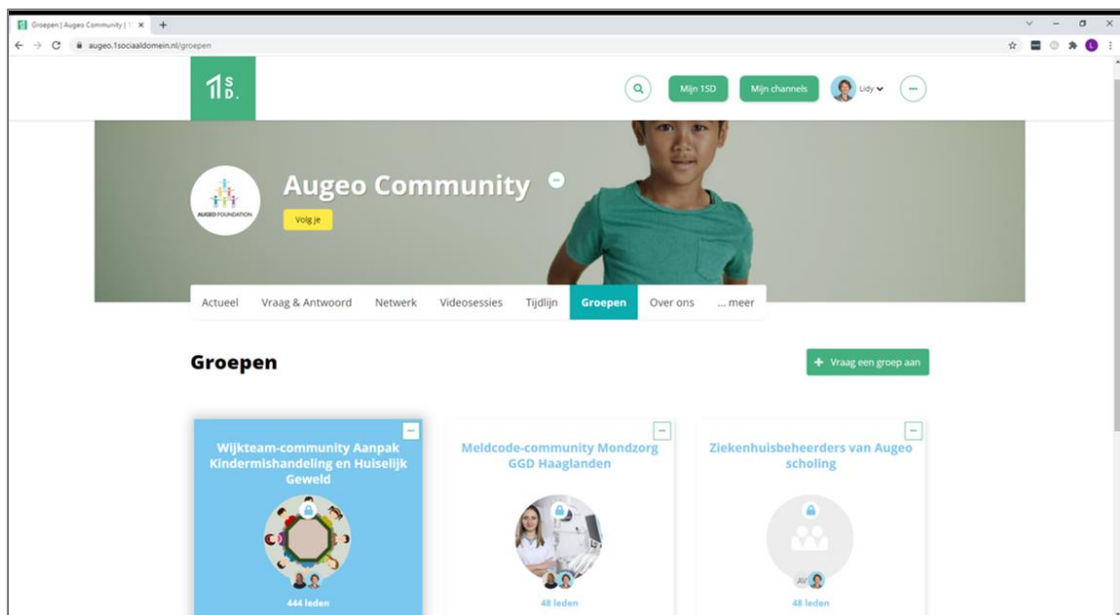
<i>Topic</i>	<i>Item</i>
Beroepshouding: <i>de beroepskracht is zich bewust dat kindermishandeling voorkomt en erkent dat hij een verantwoordelijkheid heeft in de aanpak daarvan</i>	• Is bereid om grenzen te stellen aan het gedrag van ouders wanneer dat in het belang van het kind is • Aanvaardt dat hij een verantwoordelijkheid heeft in het signaleren en handelen en is bereid om deze verantwoordelijkheid te nemen zo lang dat nodig is voor de veiligheid en het welzijn van het kind • Stelt zich met respect en inlevingsvermogen op naar ouders en kinderen die betrokken zijn, ook al is hij het niet eens met het gedrag van de ouders • Is bereid zorgen over een kind te bespreken met ouders en kind vanuit een open en niet-veroordelende houding • Is zich bewust van de eigen normen en waarden die een rol spelen bij het signaleren en bespreekbaar maken • Beseft dat er grenzen zijn aan de eigen verantwoordelijkheid en mogelijkheden en is bereid deze grenzen te stellen • Is bereid tijdig advies of hulp te vragen bij het omgaan met vermoedens

	• Realiseert zich dat er vele andere beroepskrachten bij kind en ouders betrokken kunnen zijn, en is bereid zo nodig met hen samen te werken en te vertrouwen op hun deskundigheid • Is zich bewust van eigen sterke en zwakke kanten, emoties en dilemma's en kan deze benoemen
Signaleren: de beroepskracht is in staat om signalen van geweld te onderscheiden en te benoemen.	• Herkent signalen • Kan eigen waarnemingen en die van anderen scheiden • Kan checklists toepassen • Kan zorgen onderbouwen met signalen • Kan beoordelen of situatie levensbedreigend is • Kan rekening houden met leeftijd en culturele verschillen in gezin, maar ook beoordelen wanneer alg aanvaardbare grenzen worden overschreden • Kan waarneming vastleggen in dossier • Kan (tegenstrijdige) signalen afwegen • Kan risicotaxatie maken
Handelen: de beroepskracht kan een vermoeden van geweld nader (laten) uitzoeken en waar nodig hulpverlening in gang (laten) zetten om het geweld te stoppen.	• Kan richtlijnen (meldcode) toepassen • Kan stappen afwegen om vermoeden te onderbouwen • Kan afwegen wat de eigen organisatie kan en wat overgedragen moet worden • Kan vermoeden toetsen bij collega's • Kan advies vragen of melding doen bij VT • Kan signalen toetsen bij andere professionals en netwerk • Kan info opvragen om totaalbeeld te krijgen en deze beoordelen om tot goede analyse te komen
Handelen: de beroepskracht is in staat om zorgen en relevante informatie op een open en respectvolle manier met betrokkenen te bespreken.	• Kan basale gespreksvaardigheden toepassen • Kan signalen toetsen • Kan zorgen duidelijk uitleggen, onderbouwen en aangeven wat hij ermee gaat doen • Kan aansluiten bij begripsvermogen ouders en/of kind • Kan inhoud gesprek afstemmen op doel • Kan emoties herkennen en hanteren • Houdt rekening met normen ouders, maar ook schadelijk gedrag benoemen • Kan vervolgstappen concreet benoemen • Kan uitleggen waarom geen geheimhouding beloofd kan worden

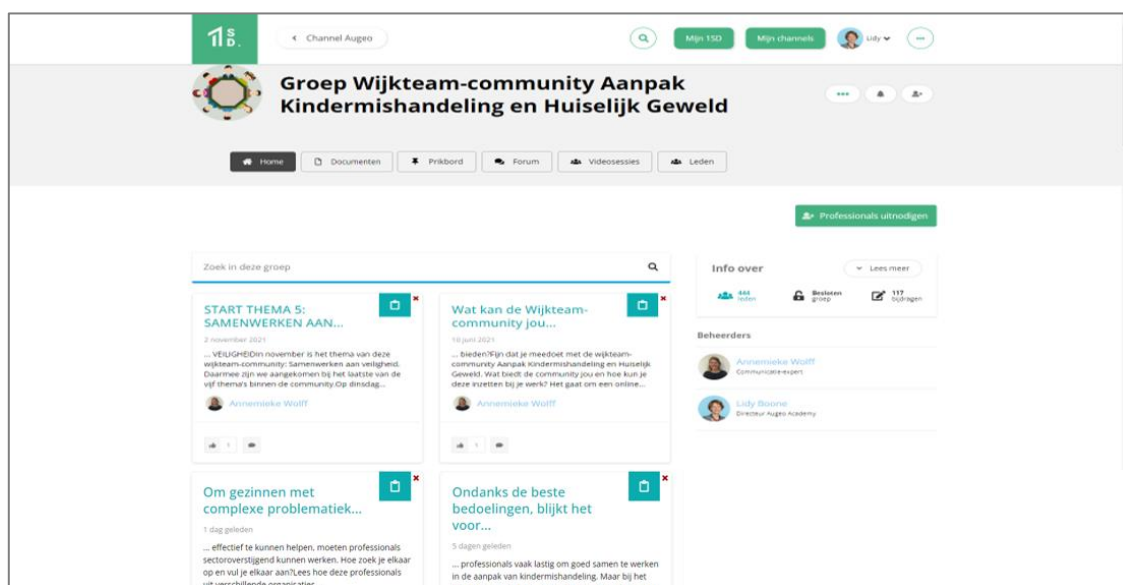
Deelvraag 3: Op welke wijze ondersteunt de online leercommunity de deelnemers in hun professionele leren over de aanpak van kindermishandeling?

Topic	Item
Leren uit ervaring: door waar te nemen van en deel uit te maken van de omgeving (immersion) of door zelf dingen te doen en ervaren hoe het gaat (trial and error) Leren door sociale interactie: door actieve interactie tussen mensen, o.a. door deel te nemen aan conversatie, dialoog, brainstorm of discussie, door informatie te delen of uitleg te geven en vragen, door samen te werken aan een activiteit en om te gaan met conflicten Leren uit theorie Leren door kritische reflectie: op het eigen referentiekader en handelen, de handelingssituatie en heersende subcultuur, actuele (leer)ervaringen of op het eigen leerproces	• individuele reflectie: door het zichzelf vragen stellen • sociale reflectie: door elkaar vragen te stellen (dus ook combi met sociale interactie)

Bijlage 4 Schermprints Wijkteamcommunity



Figuur 3. Ingang naar de online Wijkteamcommunity op het channel van Augeo



Figuur 4. Homepage online Wijkteamcommunity

Bijlage 5 Flyer Wijkteamcommunity



Doe mee met de Wijkteam-community Kindermishandeling en Huiselijk Geweld

Als wijkteammedewerker zet je je dagelijks in voor de veiligheid in gezinnen. Soms heb je te maken met kindermishandeling of huiselijk geweld, dan pas je de meldcode toe. Dat kan een hele uitdaging zijn waar je wel wat extra kennis en ondersteuning bij kunt gebruiken. Bijvoorbeeld bij het signaleren van niet zichtbare vormen van geweld, of bij het bespreken van je zorgen met betrokkenen. De Wijkteam-community helpt je hiermee. [Doe mee en meld je aan!](#)

Wat is de Wijkteam-community?

De Wijkteam-community Kindermishandeling en Huiselijk Geweld is een platform voor online scholing en informatie(uitwisseling). Het doel is om wijkteammedewerkers te ondersteunen bij het gebruik van de meldcode en het werken aan veiligheid in gezinnen, en onderlinge uitwisseling te bevorderen. Veel professionals hebben behoefte aan meer kennis. Dat blijkt uit de evaluatie van de Wet meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling. Wijkteamprofessionals en professionals die regelmatig samenwerken met wijkteams kunnen gratis deelnemen aan de community. Of je nu een signalerende rol hebt of meer in de directe (jeugd)zorg zit, voor alle disciplines is het relevant.

De Wijkteam-community begint in juni met een online start-webinar en loopt tot en met november, 2021. Hoeveel tijd je er aan besteedt, bepaal je zelf. Deelname is gratis.

Start-webinar

We starten met een inhoudelijk webinar op dinsdag 22 juni van 16.00 – 17.00 uur over het gebruik van de meldcode in de praktijk en de dilemma's die je daarbij tegenkomt. Hoe krijg je meer grip op je onderbuikgevoel dat er iets niet goed is, hoe maak je je zorgen concreet, wanneer bespreek je het met collega's en hoe breng je jouw waarnemingen onder woorden naar betrokkenen?

Wat doet de Wijkteam-community voor jou?

In de community vind je scholing, informatie, tips, ervaringsverhalen en animaties over verschillende thema's, zoals:

- De meldcode
- Signaleren
- Gespreksvoering met ouders en kinderen
- Patronen achter geweld
- Samen werken aan veiligheid

Van juni tot november wordt de Wijkteam-community steeds verder gevuld en ontvang je uitnodigingen voor vervolgwebinars, wijzen we je op relevante informatie en kun je reageren op vragen en deelnemen aan discussies. Natuurlijk kun je ook jouw vragen delen en ervaringen uitwisselen met andere wijkteamprofessionals, casussen indienen en feedback vragen en geven.

Aanmelden

Via deze link: augeo.1sociaaldomein.nl/groepen kom je op een pagina van 1SociaalDomein. Registreer je eerst en klik op de grijze button 'Registreren' rechtsboven. Nadat je je geregistreerd hebt, meld je je bij 'Groepen' aan voor de 'Wijkteam-community Kindermishandeling en Huiselijk Geweld.' Nadat je bent toegelaten tot de groep, ontvang je een mailbericht en kun je de community gaan ontdekken! Je kan je dan bij 'Video-sessies' meteen aanmelden voor het start-webinar.

Vragen?

Heb je nog vragen of lukt het niet met aanmelden, neem dan contact op met onze helpdesk. De helpdesk is bereikbaar op werkdagen van 8:30-12:00 uur. Telefoon: 0343-53 6050, E-mail: helpdesk@augeoacademy.nl



[Doe ook mee!](#)