

Speuren naar sporen van presence rondom het delen van betekenisvolle stage-ervaringen

After traces of presence around sharing meaningful internship experiences

Nanne Kamerbeek

Master Leren en Innoveren



Aeres University of Applied Sciences
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen

Onderzoeksbegeleider: Caroline Ermers



Middelbaar Laboratoriumonderwijs, mboRijnland
Zernikedreef 11, 2333 CK Leiden

Opdrachtgever: Dennis Hoogervorst

Speuren naar sporen van presence rondom het delen van betekenisvolle stage-ervaringen

After traces of presence around sharing meaningful internship experiences

Samenvatting

Het Middelbaar Laboratoriumonderwijs van mboRijnland werkt met onderwijsmateriaal dat het leren van en met elkaar centraal stelt. De docenten ervaren dat in de projectgroepen de gewenste onderlinge interactie verbetering behoeft. Tijdens een uitgevoerde Lesson Study kwam naar boven dat het delen van betekenisvolle stage-ervaringen de interactie tussen de studenten aanjoeg. De betrokken docenten wensten meer inzicht in wat daar precies opkwam. Deze thesis behelst een nader kwalitatief onderzoek op de twee uitgevoerde onderzoekslessen van de Lesson Study. De gesprekken tussen en met de studenten en hun gerapporteerde opbrengsten zijn geanalyseerd vanuit het concept presence. Geconcludeerd wordt dat de sporen van presence zich gemanifesteerd hebben in het delen van de betekenisvolle stage-ervaringen. In een goede en veilige sfeer, wisten studenten zich op eigen wijze betrokken op de inhoud van de les, de activiteiten, en elkaar. Aanbevolen wordt om in het projectuur meer aandacht te besteden aan betekenisvolle ervaringen. Daarnaast wordt aanbevolen om als docenten het concept presence als bril te gebruiken om naar de eigen leeromgeving te kijken om presence te bevorderen.

Abstract

The mid-level vocational laboratory education of mbRijnland works with educational material that focuses on learning from and with each other. The teachers experience that the desired mutual interaction in the project groups needs improvement. During a Lesson Study conducted, it emerged that sharing meaningful internship experiences boosted student interaction. The teachers involved desired more insight into what exactly emerged there. This thesis contains further qualitative research on the two research lessons of the Lesson Study. The conversations between and with the students and their reported results have been analyzed using the concept of presence. It is concluded that the traces of presence have manifested themselves in the sharing of meaningful internship experiences. In a good and safe atmosphere, students were involved in their own way with the content of the lesson, the activities, and each other. It is recommended that more attention is paid to sharing meaningful experiences during the project lessons. In addition, it is recommended that teachers use the concept of presence as a lens to look at their own learning environment to promote presence.

Inleiding

Aanleiding

Het mbo legt zich steeds meer toe op het opleiden van studenten tot wendbare professionals die in staat zijn om te leren in de beroepscontext (Coenders & Mazereeuw, 2020). Het leren van een beroep kan gezien worden als een unieke gang door sociale praktijken waarbij studenten hun eigen verhaal ontwikkelen binnen de kaders van een groter collectief verhaal: de beroepspraktijk (De Bruijn, 2019). Op de werkplek en op school ontmoeten studenten anderen met wie geleerd wordt op het vlak van kwalificatie, en om de termen van Biesta noemen: socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2009). Dit sluit aan bij de kernwaarden van mboRijnland: Vertrouwen, Verbinding en Vakmanschap (mboRijnland, 2019).

Het Middelbaar Laboratoriumonderwijs (MLO) van mboRijnland maakt voor haar onderwijs gebruik van projectwijzers ontwikkeld door Stichting Consortium Beroepsonderwijs (SCB), welke richting geven aan de invulling van het onderwijs. SCB gaat uit voor haar ontwerpen onder meer uit van een sociaal-constructivistische visie op leren en toetsen (Draaisma, 2019). Een van de uitgangspunten van het sociaal-constructivisme is dat leren gebeurt in de interactie met de ander (Vygotsky, 1986). Dat betekent dat SCB met de projectwijzers het leren van en met elkaar op het oog heeft. Het onderwijs bij het MLO is daarom georganiseerd met projectgroepen als basis waarin studenten werken aan individuele en gezamenlijke opdrachten. Een docent is verbonden aan de groep als projectbegeleider.

Het MLO onderwijs niveau 4 wordt in leerjaar 1 en 2 volledig uitgevoerd op school. In leerjaar 3 en 4 gaan de studenten op stage, met respectievelijk twee en één terugkomdag(en) per week. Het feit dat de studenten in een projectgroep elk bij een ander bedrijf stagelopen levert in potentie een rijke leeromgeving op. En daarin valt winst te behalen, constateren de projectbegeleiders.

In mei 2021 bleek uit een vooronderzoek onder een aantal projectbegeleiders en hun studenten uit leerjaar 3 en 4, dat studenten vooral naar het projectuur komen voor ontvangst van informatie, uitleg rondom taken en andere schoolzaken. En dat het in de praktijk ook vaak daarbij blijft. De studenten lijken weinig betrokken op elkaar. De studenten stellen bijvoorbeeld weinig vragen als een groepslid iets presenteert over de stage, of vertelt over een gemaakte opdracht. De studenten ‘staan niet aan’ op een manier die de projectbegeleiders zouden willen zien vanuit de overtuiging dat studenten elkaar iets te bieden hebben. De projectbegeleiders vermoeden dat de kern van het probleem meer zit in de inrichting van het projectuur, het aanvliegen en de inhoud van de taak, dan op het ‘niet in staat zijn om een onderling gesprek te voeren’ van de studenten.

De ontevreden projectbegeleiders hebben zich vervolgens, met steun vanuit het management, verenigd in een Lesson Study team onder leiding van de onderzoeker. Lesson Study (LS) is een aanpak waarbij docenten in een klein teamverband met elkaar een cyclus doorlopen om hun lespraktijk te onderzoeken (De Vries et al., 2017). Centraal staat daarbij de ontwikkeling, uitvoering, observatie, en nabespreking van een gezamenlijk ontworpen les. De leervraag van het LS team was ‘hoe stimuleren we het onderlinge gesprek tussen de studenten in het projectuur?’ Een aantal principes werd gehanteerd bij het ontwikkelen van de les. Ten eerste: de basis is een bestaande taak, en deze wordt aangepast. Ten tweede: hanteer zoveel mogelijk het didactisch stappenplan van het SCB: 1. Oriënteren op de opdracht. 2. Plannen. 3. Uitvoeren. 4. Controleren. 5. Reflecteren (Draaisma, 2019). Ten derde: ga uit van het inbrengen van ervaringen, waardoor mogelijk ook andere, dan cognitieve aspecten een rol zouden gaan spelen. De redenering was dat inbreng van ervaringen de interactie zou stimuleren, meer dan het gebruikelijke verzamelen en delen van feitelijke informatie rondom de stagewerkzaamheden. Ten vierde werden strategieën ingezet, zoals vragen stellen en het achterhouden van informatie, om studenten nieuwsgierig te maken naar de taak en naar elkaars ervaringen (Van der Vorst, 2007). De gekozen projecttaak betrof ‘regels en omgangsvormen’ waarbij studenten moeten inventariseren welke (ongeschreven) regels en omgangsvormen gelden in hun stagebedrijf. In plaats van het verzamelen van deze gegevens werd de studenten gevraagd om betekenisvolle ervaringen rondom deze regels en omgangsvormen gedurende een aantal weken bij te houden, om deze daarna in een gesprek met elkaar te delen. Het opstarten van de taak, en het voeren van het gesprek in de onderzoeksles werd gedaan in twee projecturen met enkele weken daartussen. Na het gesprek schreven de studenten een korte reflectie over hun betrokkenheid, en persoonlijke opbrengst naar aanleiding van de uitgevoerde taak. Na afloop van de les werd het ontwerp geëvalueerd met de studenten.

Binnen de twee uitgevoerde onderzoekslessen is gekeken naar de interactie tussen de studenten. Daaruit bleek dat het gesprek op gang kwam. Daarnaast rapporteerden de studenten diverse opbrengsten naar aanleiding van de les. Door het gesprek kwamen ze bijvoorbeeld op ideeën, of herkenden ze zich in de ander. Echter, er waren ook verschillen tussen studenten waar te nemen in het gesprek, zoals de mate van inbreng, en de hoeveelheid vragen die gesteld werden. Dit leidde tot de wens om meer inzicht te krijgen in wat daar gebeurde in die lessen, en hoe de opbrengsten te nader te duiden zijn. Vervolgens kwam de vraag op welke bril daarvoor opgezet kan worden.

De resultaten van dit nadere onderzoek geven mogelijk handvaten voor de inhoud, en inrichting van het projectuur. De resultaten zullen naar verwachting tot gespreksstof dienen om collega’s, samen met studenten, op een andere manier naar de lessen, en de opbrengsten te laten kijken.

Theoretisch kader

Dit theoretisch kader gaat achtereenvolgens in op leren van en met elkaar, betrokkenheid, en de aard en belang van presence. Het beschrijft aan de hand van social presence een model dat handvatten biedt voor het analyseren van het gesprek op van sporen van presence. Ook wordt een kader geschetst aan de hand waarvan mogelijke ervaringen en opbrengsten van presence gevangen kunnen worden. Het geheel mondt uit in een aantal onderzoeksvragen.

De kern van het sociaal-constructivisme is dat leren gebeurt in de interactie met de ander (Vygotsky, 1986). Dat kunnen docenten zijn, maar ook “more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86). Deze anderen worden ook *significante anderen* genoemd (vgl. De Bruijn, 2019).

Waar het sociaal-constructivisme de nadruk legt op het *construeren* van betekenis/kennis in interactie met anderen waarbij de lerende in the lead lijkt, kiest Biesta een benadering waarbij het kennen als *ontvangen* wordt beschouwd (Biesta, 2016). De ander/het andere (vgl. *significante ander*) doet een appel op de lerende wat verstaan dient te worden. We kunnen worden aangesproken en dat vraagt om een antwoord (Biesta, 2015). Biesta heeft recent dit idee van ontvangen verder uitgewerkt waarbij hij drie manieren onderscheidt waarin onderwijs zich manifesteert als gift (Biesta, 2021). Ten eerste ‘gegeven worden waar je niet om gevraagd had’. Ten tweede ‘dubbele waarheid gevend’: onderwijzers/docenten geven studenten niet alleen de benodigde kennis mee, maar

leiden de studenten ook in het frame waarin zij iets als betekenisvol, als waardevolle kennis leren herkennen. De eerste twee giften koppelt Biesta respectievelijk aan de domeinen 'kwalificatie' en 'socialisatie'. De derde gift is het 'jezelf gegeven worden' welke raakt aan het domein van de subjectificatie. De student gaat zich realiseren dat hij/zij 'subject' is. Dat gaat niet over kennis en ontwikkeling, en wie hij is. Het gaat over 'hoe hij wil zijn in deze wereld, hoe hij wil handelen in dat wat op hem afkomt (Biesta, 2009, 2020).

Net als Vygotsky en Biesta, bij wie het leren in interactie van belang is, beschouwt ook Dewey leren en kennisontwikkeling als iets wat ontstaat door interacties, later genoemd transacties (Dewey, 1938). Dewey zet in de interactie het begrip *ervaring* centraal. In de ervaring wordt geleerd door middel van reflectie. Het kennen dat daarin ontstaat is "de transformatie van verstoorde of onbepaalde situaties tot meer beheerste en meer betekenisvolle situaties" (Dewey, 1929b, p. 134, vertaling door Biesta (2021, p. 116)). Interactie gaat niet zonder betrokkenheid.

In de literatuur worden verschillende termen gebruikt die in het Nederlands meestal met betrokkenheid vertaald wordt: *involvement* en *engagement*. De literatuur is ook niet eenduidig en gebruikt de termen door elkaar. Een eventueel onderscheid is ook situationeel van aard (Wolf-Wendel et al., 2009). Een onderscheid kan gemaakt worden als *engagement* wordt gezien als de mate van *involvement* [in...]. Gevoelsmatig zit in *engagement* ook meer het aspect van verbinding, dan bij *involvement*. In het Nederlands wordt ook wel de term *engagement* gebruikt. In dit onderzoek wordt gekozen voor de term *betrokkenheid* waar de literatuur zowel schrijft over *engagement* als *involvement*.

Een eenduidige definitie van studentenbetrokkenheid is niet te vinden. Definities over betrokkenheid gaan vaak over de mate van *aandacht*, *nieuwsgierigheid*, *interesse*, *passie*, of de mate van *interesse in eigen leren* en *verbondenheid* met de school, de klas en elkaar (Groccia, 2018). Groccia constateerde dat veel definities gericht zijn op betrokkenheid in de leeractiviteiten en dat vindt hij te beperkend. Betrokkenheid strekt zich volgens Groccia ook uit naar andere gebieden in het onderwijs, zoals de gemeenschap, de andere studenten en de docenten. Hierin komt duidelijk het belang van *anderen* naar voren als bijdrage als aspect van betrokkenheid.

Er zijn vier verschillende typen van studentbetrokkenheid te onderscheiden: gedragsmatige, emotionele, cognitieve betrokkenheid (Fredricks et al., 2004; Van Uden et al., 2014) en agentie engagement (Reeve & Shin, 2020; Reeve & Tseng, 2011). Bij agentie engagement gaat het om de wederkerige *relatie* tussen docent en student: wat doet de student richting de docent om zijn/haar leren te bevorderen? Reeve & Shin (2020) benoemen daarbij niet expliciet de relatie tussen studenten onderling. Montenegro (2017) benoemt wel dat peers van belang zijn als het gaat om agentie agency. Cunningham (2020) stelt dat authentieke betrokkenheid te bereiken is door al deze typen betrokkenheid aan te spreken in de leeromgeving. Dat kan bijvoorbeeld door lesactiviteiten aan te laten sluiten bij het echte leven van de studenten.

Veel studies naar studentbetrokkenheid in de les zijn gedaan in relatie tot het gedrag van de docent, waarbij in de meeste gevallen vragenlijsten worden ingezet om de studentervaringen van het docentengedrag op hun betrokkenheid in kaart te brengen. Observatiestudies naar betrokkenheid zijn veel minder uitgevoerd (Cents-Boonstra et al., 2021; Zhao & Ko, 2020). Het observatieinstrument van Reeve (2004) gebruikt vijf items: aandacht, inspanning, vragen stellen, doorzettingsvermogen en genot (enjoyment) welke worden gescoord in tijdsblokken/lesfasen op groepsniveau, waarna een overall score wordt berekend voor de mate van betrokkenheid in de les op emotioneel en gedragsniveau. Cents-Boonstra et al. (2021, 2022) onderzochten (de)motiverend docentgedrag in relatie tot studentbetrokkenheid waarbij de afzonderlijke items wel in acht genomen werden, maar ook hier werd de betrokkenheid op groepsniveau benaderd.

De term *presence* is een nog rijker begrip dan betrokkenheid als het gaat om wat er kan ontstaan in interactie. Dewey schreef al over *presence* als ervaring waarbij studenten met hun hele zijn en zintuigen aanwezig zijn (Dewey, 1929a). En dat is van belang, want een volledige betrokkenheid (intellectueel, emotioneel en fysiek) draagt bij aan kennisconstructie, betekenisgeving en interactie in de klas/groep. *Presence* is verweven in *relaties* tussen studenten, docent en de lesstof (inter-subjectief). Het is te beschouwen als een kwaliteit van betrokkenheid (Rodgers & Raider-Roth, 2006).

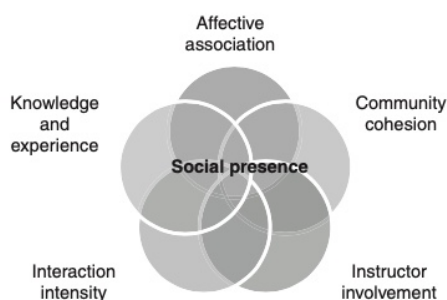
Roefs (2021) beschrijft vier kenmerken van een *presence* ervaring: compleet ondergedompeld zijn; een intellectuele, affectieve en fysieke betrokkenheid; actieve ontvankelijkheid voor nieuwe inzichten en zienswijzen; en in verbinding staan met het zelf, en in relatie met de wereld. Roefs onderzocht vervolgens hoe studenten in het middelbaar onderwijs over *presence* praten. Voor studenten manifesteert *presence* zich in 1. Betrokkenheid op de onderwijsinhoud, 2. Erbij horen, en verbonden zijn, en 3. Zichzelf ontdekken. De auteur destilleerde uit de verhalen ook de kenmerken van de situaties waarin studenten *presence* ervoeren en vond er vier: betekenisvolheid van de stof en de activiteiten, het deelnemen aan het onderwijs, de responsiviteit van de docent en medestudenten, en de aanwezigheid van verschillende perspectieven en inzichten. Roefs gebruikt voor het laatste aspect de term *otherness* (Roefs et al., 2021). En deze *otherness* raakt zo aan de eerder genoemde Ander/het andere waarmee/waarvan te leren valt.

Als *presence* gaat over de ervaring van het volledig betrokken zijn in het moment, bijvoorbeeld tijdens een lesactiviteit, dan kan de vraag gesteld worden of deze *presence* ook waarneembaar is? Vertrekkend vanuit het concept *social presence* zal daar nu verder op ingegaan worden.

De term social presence stamt uit de jaren zeventig waarbij het stond voor de echtheid van de ander in de communicatie als er bijvoorbeeld getelefoneerd werd. Het werd gezien als eigenschap van een communicatiemedium (Short et al., 1976). Begin deze eeuw kreeg social presence een plaats in het community of inquiry raamwerk, samen met cognitive presence en teaching presence (Garrison et al., 2000). In die tijd kwam het online leren op, en de auteurs ontwikkelden dit raamwerk, geïnspireerd door werk van Dewey, om de leerprocessen en de uitkomsten in deze nieuwe omgeving te bestuderen en zo optimaal vorm te geven.

In de loop van de jaren is er een veelheid aan definities ontstaan van social presence. Kreijns (2022) zette 28 definities op een rijtje en deze beschouwend valt op dat het in deze definities vaak draait om de mate van *verbondenheid*, *nabijheid*, *ontwikkeling van relaties*, *betrokkenheid*, *identificatie met anderen*. Er zijn drie perspectieven te onderscheiden op social presence: social presence als technologie-gemedieerd, social presence als perceptie, en social presence als kritische geletterdheid (Vickers & Shea, 2017). Dit derde perspectief, social presence als kritische geletterdheid, is ontwikkeld door Whiteside (2015). Op dit perspectief wordt in het kader van dit onderzoek nu verder ingegaan.

Schatplichtig aan het Community of Inquiry raamwerk, en geïnspireerd door Vygotsky, ontwikkelde Whiteside het Social Presence Model (SPM) (zie Figuur 1). Whiteside bouwde daarbij voort op de social presence component van het CoI framework, bestaande uit drie elementen: affectie, cohesie en interactie (Rourke et al., 2001). Gebaseerd op empirisch onderzoek bleek dat ook de docentbetrokkenheid en de inbreng van kennis en ervaring in een online omgeving een grote rol speelden bij social presence, waarop Whiteside ze toevoegde aan haar model (Whiteside, 2015).



Figuur 1: Social Presence Model (Whiteside, 2017)

De component *Affective association* omvat de emotionele verbindingen die aanwezig zijn in een groep studenten. Het gaat hier over uitingen van emoties, humor, en zelf-onthulling waarbij aan kwetsbaar opstellen gedacht kan worden. Component *Community cohesion* gaat over samenhang in de groep. Wordt de groep door de groep als geheel gezien? Delen ze informatie met elkaar? Noemen ze elkaar bij naam [online]? En benoemen ze ook de groep als geheel [wij]? *Instructor involvement* is de manier waarop de docent betrokken is in het groepsproces. Hier gaat het over studenten aanmoedigen in kritisch denken, uitnodigen om te reageren, en feedback geven. *Interaction intensity* gaat over de manier waarop de interactie verloopt. Reageren studenten op elkaar? Zijn ze het eens/oneens met elkaar? Waarderen ze elkaars inbreng? Stellen ze vragen aan elkaar. Tot slot, *Knowledge and experience* is de component die gaat over de kennis, ervaringen, tips en ideeën die studenten inbrengen in de interactie. In het midden van het model bevindt zich het concept social presence als “the central component that synchronizes the instructor, students, norm, academic content, learning management system, media, tools, instructional strategies, and outcomes within a learning experience” (Whiteside, 2017, p. 135).

Whiteside (2015) ontwikkelde een codeboom met nog specifiekere omschrijvingen van de social presence componenten toegespitst op het online leren. Met behulp van een codeboom werden online geschreven bijdragen van studenten geanalyseerd op aanwezige componenten van social presence. Het SPM wordt op deze manier gebruikt als een heuristiek waarmee verschijningen van social presence kunnen worden opgespoord (Garrett Dikkers et al., 2017).

Eerder in dit theoretische kader is gesproken over ervaring, betrokkenheid, en presence als ervaring. Wat Whiteside toevoegt aan de social presence als ervaring is dat ze social presence definieert als “a critical, essential literacy for cultivating emotions and relationship, which serves an influential role in advancing and sustaining successful, meaningful learning experiences” (Whiteside, 2017, p. 133). Het benoemen van social presence als een literacy betekent dat het iets is wat ontwikkeld kan worden en dat is ook wat Whiteside betoogt: “Social presence can and should be taught to both learners and instructors” (Whiteside et al., 2017, p. 208).

Er kan geconcludeerd worden dat Roefs en Whiteside elkaar aanvullen op het concept presence. Waar Roefs vooral heeft gekeken naar presence als ervaring en de karakteristieken van de leeromgeving, richtte Whiteside zich ook op uitingen van presence als literacy in een leeromgeving.

Toespitsing in onderzoeksvragen

Met het rijke concept presence en de verschillende benaderingen daarbinnen ontstaat een bril waarmee de onderzoekslessen van de Lesson Study nader bestudeerd kunnen worden. Dit onderzoek beoogt het in kaart brengen van sporen van presence welke zich kunnen manifesteren op drie gebieden. Ten eerste het gedrag van de deelnemers, ten tweede de ervaringen van de studenten en ten derde de karakteristieken van de lessituatie. Het in kaart brengen van sporen van presence kan inzicht geven in wat de docenten misschien meer willen stimuleren in presence als literacy. Daarnaast kan het de docenten een oog laten ontwikkelen voor de opbrengsten van presence en het scheppen van een leeromgeving waarin de presence kan ontstaan. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke sporen van presence zijn te vinden in de twee uitgevoerde onderzoekslessen gericht op het delen van betekenisvolle stage-ervaringen?

De onderzoeksvraag wordt beantwoord in vijf deelvragen:

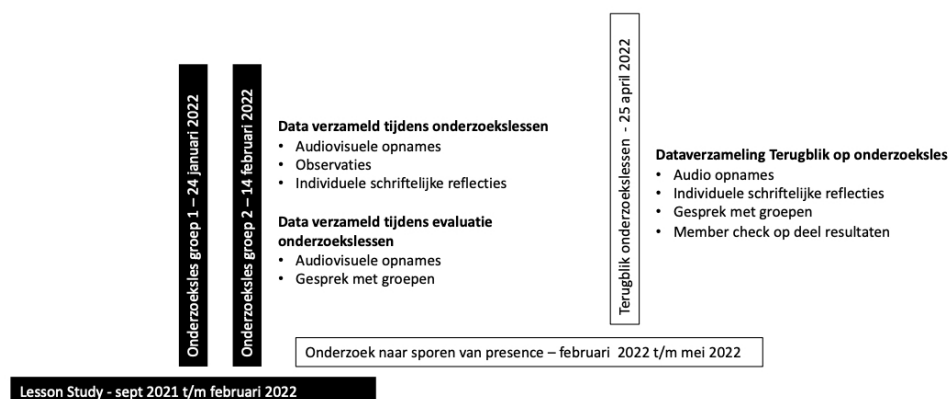
1. *Hoe verliep het gesprek tussen de deelnemers tijdens de twee onderzoeklessen?*
2. *Op welke manier laten studenten volgens eigen zeggen zien dat ze wel of niet betrokken zijn in het gesprek, en wat draagt daaraan bij, en wat hindert?*
3. *Welke verbale uitingen, gerelateerd aan de componenten van het Social Presence Model, doen deelnemers tijdens het gesprek?*
4. *Welke thema's van presence ervaringen lichten op in de door de studenten gerapporteerde (a) directe en (b) latere opbrengsten van de les.*
5. *Welke karakteristieken van presence situaties lichten op in (a) de evaluaties direct na de les en (b) de latere herinneringen aan de les.*

Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek betrof een casestudy waarbij empirisch verzamelde kwalitatieve data vanuit een Lesson Study cyclus nader onder de loep zijn genomen.

De verzamelde data waren verkregen door observatie, audiovisuele opnames, beantwoording van schriftelijke vragen, en groepsinterviews tijdens en direct na twee uitgevoerde onderzoekslessen. Deze mixed-method-benadering maakte het mogelijk om triangulatie toe te passen (Saunders et al., 2019). Gedurende het onderzoek werd aanvullende kwalitatieve data verzameld door een terugblik met studenten op de onderzoekslessen. In Figuur 2 is de procedure weergegeven.



Figuur 2: Onderzoeksprocedure.

Onderzoekseenheden

De gebruikte data voor dit onderzoek waren verkregen uit de twee projectgroepen waarbinnen het ontwerp van de Lesson Study cyclus heeft plaatsgevonden. Onderzoeksgroep 1 bestond uit zes 3^e jaars studenten Biologisch medisch analist. Onderzoeksgroep 2 bestond uit een samenstelling van 3^e en 4^e jaars studenten Chemisch-fysisch analist. Tijdens de Lesson Study cyclus stelde de uitvoerende docent de studenten vooraf op de hoogte van de aanwezigheid van de onderzoeker als observant. De onderzoeker was aanwezig bij alle onderzoekslessen en lichtte aan begin van de les zijn aanwezigheid toe. Alle studenten stemden in met opnames van de lessen, en geanonimiseerd gebruik van de verzamelde data voor gebruik binnen het onderzoek. Dit gold ook voor de data die aanvullend werden verzameld na de Lesson Study. Aangezien de rol van de uitvoerende docent in de onderzoekslessen ook werd geobserveerd, waren beide docenten ook onderzoekseenheid.

Tabel 1: Gegevens samenstelling van beide (samengestelde) projectgroepen waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden, inclusief docent.

Groep	Opleiding	Student/Docent	Leerjaar
1	Chemisch-fysisch analist	O1-S1	4
		O1-S2	4
		O1-S3	3
		O1-S4	4
		O1-S5	4
		O1-S6	3
		O1-S7	4
		O1-D	
2	Biologisch medisch analist	O2-S1	3
		O2-S2	
		O2-S3	
		O2-S4	
		O2-S5	
		O2-S6	
		O2-D	

Onderzoeksinstrumenten

De data voor dit onderzoek werden verzameld door audiovisuele opnames van beide onderzoekslessen, schriftelijke antwoorden van studenten en opnames van de evaluatiegesprekken met studenten.

Om de *deelvragen 1 en 3* te kunnen beantwoorden werd gebruik gemaakt van eerder verkregen audiovisuele opnames van de onderzoeksles in twee groepen. De combinatie van beeld en geluid maakte het mogelijk om individuele bijdragen in de groep goed te onderscheiden en transcripten te maken. De beelden gaven ook de mogelijkheid om later in dit onderzoek fragmenten te bespreken met de deelnemers. De opnames waren gemaakt door de onderzoeker.

Ter beantwoording van *deelvraag 2* werden de antwoorden geanalyseerd op de vraag ‘was je actief betrokken het afgelopen uur? Zo ja/nee, dat was te zien aan...? Ook werd gevraagd wat helpend/ belemmerend was voor de betrokkenheid. Deze vragen waren gesteld tijdens de onderzoeksles en maakten deel uit van een set van vier vragen (zie Bijlage 1) die gegeven waren als scaffolding om studenten te helpen reflecteren (Mittendorf, 2014). De studenten beantwoordden deze schriftelijk en verstuurden dit naar de onderzoeker. Op deze manier kon per student een beeld verkregen worden van eigen zicht op betrokkenheid en gedrag om *deelvraag 2* te beantwoorden.

Voor het beantwoorden van *deelvraag 3* werd een codeboek SPM (zie Bijlage 2) opgesteld om de uitingen behorende bij componenten van het Social Presence Model te vangen. De codes voor de *Affective association*, *Cohesive association* en de *Interaction intensity* zijn gebaseerd op Whiteside (2015, 2017) en Rourke (2001). De codes voor *Knowledge and experience* zijn afgeleid uit de omschrijving in Whiteside (2017) en die voor *Instructor involvement* uit Whiteside (2017) en Arbaugh (2008). De omschrijvingen werden waar nodig aangepast ten behoeve van een face-to-face groepsgesprek. Een aantal originele codes waren niet van toepassing in dit onderzoek en werden daarom geschrapt. De gemaakte keuzes met toelichting zijn te vinden in het codeboek.

Eén van de aanpassingen van de codeboom betreft het schrappen van de code *Paralanguage*, dat betreft de niet-woordelijke kant van de communicatie zoals intonatie, snelheid van het spreken en de gezichtsuitdrukkingen. In het originele SPM wordt deze code gebruikt om in geschreven teksten een uitroep teken, of het hoofdlettergebruik te labelen. In dit onderzoek wordt *Paralanguage* voortdurend waargenomen via het bekijken en beluisteren van de audio-visuele opnames, en dat maakt een aparte codering onnodig. *Paralanguage* speelt in dit onderzoek wel een rol in het coderen van een uiting als humor/sarcasme. De oorspronkelijke

codeboom voor SPM bevat geen codes voor groepsgedrag. Gedurende de analyse van de audiovisuele opnames werd besloten om twee codes voor groepsgedrag toe te voegen: *Gelach in de groep* en *Opwinding in de groep*. Gelach werd toegekend aan één of meerdere paragrafen (fragmenten) waarbij de groep in lachen uitbarst. Opwinding werd toegekend aan fragmenten waarin de groep door elkaar gaat praten met verheven stemgeluiden. Verschil tussen affectie/humor code en groepsgegrin is dat affectie humor code werd toegekend aan uiting waaruit blijkt dat de student individueel een grap maakt. Aangezien humor/sarcasme niet per definitie uit de woorden zelf hoeven te blijken, wordt ook de context van de uiting gebruikt om vast te stellen of de student een humoristische opmerking maakt. Meestal werd er dan ook gelachen in de groep. Het gelach in de groep trad ook op, zonder een directe grap, maar als reactie op een ingebrachte ervaring die gelach opriep. In zo'n geval werd de code *humor/sarcasme* niet toegekend, maar *Gelach in de groep* wel. De verschillende uitingen kunnen met dit codeboek meerdere codes toegekend krijgen. Een gedeelde ervaring kan bijvoorbeeld een emotie bevatten.

Het codeboek inclusief de aanpassingen daarin is besproken in een Teams meeting met Whiteside (A. Whiteside, persoonlijke communicatie, 11 mei, 2022). Dit leidde tot bevestiging van de gemaakte keuzes en aanscherping van de toelichting waarom bepaalde codes, zoals bijvoorbeeld *Social sharing* niet gebruikt worden in dit onderzoek. Ook werd besloten de codes voor het groepsgegrin te scharen onder de categorie *Affective Association*.

Ter beantwoording van *deelvraag 4a* werden de antwoorden op de vraag 'wat neem je nu mee?' geanalyseerd. De vraag bevatte een paar suggesties om de richting te bepalen waarin de student kon denken: 'denk aan een persoonlijk inzicht bijvoorbeeld, een actie, of iets voor je werkpraktijk'. De antwoorden waren verstuurd naar de onderzoeker. Net als de vraag aan de studenten behorende bij *deelvraag 2*, is deze vraag gesteld tijdens de onderzoeksles (zie Bijlage 1).

Om *deelvraag 4b* en *5b* te kunnen beantwoorden is twee maanden na de onderzoeksles een terugblik met studenten uitgevoerd. Hiervoor werd een leidraad opgesteld (zie Bijlage 3). Van deze terugblik werden of audio-opnames gemaakt (op school in onderzoeksgroep 2) of een audiovisuele opname bij een gesprek via MS Teams (deel van onderzoeksgroep 1). Tijdens deze terugblik werd met betrekking tot *deelvraag 4b* de vraag gesteld 'zijn er nog dingen veranderd nu je terugkijkt, voor jezelf, en/of voor de groep?' Studenten gaven eerst individueel schriftelijk antwoord, daarna werden de antwoorden gedeeld en mondeling toegelicht. Door de studenten eerst individueel te laten schrijven werd voorkomen dat studenten zich direct aansloten bij antwoorden van andere studenten. Er ontstaat zo mogelijk een rijker beeld. De veranderingen die studenten mogelijk rapporteren zijn op te vatten als opbrengst van de onderzoeksles op de iets langere termijn. Ter beantwoording van *deelvraag 5b* werd de studenten gevraagd om op te schrijven wat als eerste naar boven komt als ze terugdenken aan de les over 'regels en omgangsvormen'. De studenten schreven individueel waarna het geschrevene besproken werd in de groep. De onderzoeker kreeg zo ook een beeld van de gezamenlijke herinnering aan de les. De schriftelijke antwoorden werden ingenomen door de onderzoeker. Op basis van de audio(visuele) opnames konden quotes worden toegevoegd aan de schriftelijke data. Daarnaast werd de studenten gevraagd op een denkbeeldige lijn van 0 tot 10 te gaan staan om de mate van betrokkenheid destijds weer te geven. Vervolgens werd aan de studenten gevraagd 'wat maakte dat je betrokken was?' De antwoorden werden verzameld en samengevat op basis van de audio opname van het gesprek.

Voor het beantwoorden van *deelvraag 5a* zijn data gebruikt uit de evaluatie van de onderzoeksles. Hiervoor was een werkvorm (zie Bijlage 4) ingezet welke als leidraad diende voor het gesprek onder leiding van de onderzoeker. Aan de hand van de thema's: starten met..., meer van..., minder van..., niet meer doen., en doorgaan met... gaven studenten eerst individueel hun inbreng via de post-its, en werd daarna een verdiepend gesprek gevoerd. Door studenten eerst individueel te laten nadenken en schrijven, krijgt elk groepslid een stem en wordt mogelijk voorkomen dat in het gesprek iemand niet aan bod komt vanwege dominantie van anderen. De onderzoeker vatte tijdens het gesprek regelmatig samen wat de studenten naar voren brachten.

Het codeboek presence ervaringen en leskarakteristieken afkomstig uit Roefs (2021) werd gebruikt om gerapporteerde opbrengsten, de evaluaties, herinneringen en eventuele veranderingen te analyseren (zie Bijlage 5). Omdat er specifiek werd gevraagd naar herinneringen aan de les (situatie), en niet naar herinneringen aan het gesprek (als onderdeel van de les) kunnen de antwoorden mogelijk worden gekoppeld aan de kenmerken van situaties waarin presence wordt ervaren. Waar Roefs (2021) in haar studie het concept presence introduceerde in gewone taal in het gesprek met studenten omdat het een verkenning betrof, is dat in dit onderzoek bewust niet gedaan. Een introductie van presence alvorens de terugblik uit te voeren zou de studenten mogelijk te veel richten op gewenste antwoorden.

Procedure

Bij de start van het onderzoek werd uitgegaan van de data die waren verzameld tijdens de Lesson Study cyclus. Deze cyclus vond plaats tussen september 2021 en februari 2022. Het ontwerp werd uitgevoerd bij twee groepen, en betrof een opstartles voor de taak, en een onderzoeksles waarin het gesprek over de ervaringen werden gedeeld. De opstartles in groep 1 vond plaats op school op 13 december 2021. Het bleek dat in deze groep het aantal studenten erg beperkt was. De betreffende collega (O1-D) had daarom een aantal 4^e jaars studenten uitgenodigd om aan te sluiten bij zijn 3^e jaars projectgroep. De betreffende 4^e jaars studenten hadden de projecttaak waarop het ontwerp was gebaseerd nog niet eerder uitgevoerd in het 3^e leerjaar. De onderzoeksles in groep 1 vond plaats op 24 januari 2022. Bij deze onderzoeksles was de samenstelling van de groep anders dan bij de opstartles. Het gevolg was dat een aantal studenten de opstartles niet hadden meegemaakt, maar wel deelnamen aan de onderzoeksles. De verkregen data van deze les konden toch gebruikt worden omdat deelname aan het gesprek centraal stond in het ontwerp. De studenten van onderzoeksgroep 1 zijn speciaal voor de onderzoeksles naar school gekomen. Van tevoren is aangegeven dat hen daarom ook een lunchsnack zou worden aangeboden na afloop van de les en bijbehorende evaluatie. De opstartles in groep 2 vond online plaats op 17 januari en de onderzoeksles op school op 14 februari 2022. Direct na afloop van de onderzoekslessen werd het ontwerp geëvalueerd met de studenten.

Na afloop van de Lesson Study cyclus startte de onderzoeker met de analyses zoals beschreven in dit onderzoek. Eind februari werden de transcripten van de onderzoekslessen gemaakt. Zoekend naar een kader om de rijkheid van het gesprek en wat er gebeurde te vangen, stuitte de onderzoeker begin maart op het Social Presence Model van Whiteside (2015, 2017). Het model werd getoond aan het LS team en gezamenlijk werd geconstateerd dat veel van wat globaal was waargenomen, gehoord, en gelezen vanuit de studenten te koppelen zou zijn aan dit model. Daarop startte de onderzoeker met codering van de transcripten op basis van het SPM. Met betrekking tot analyse van de gerapporteerde uitkomsten werd nog gezocht naar een kader waarmee mogelijke presence ervaringen en uitkomsten te typeren zouden zijn. Begin april vond de onderzoeker dit in de beschrijving van de presence ervaringen en bijbehorende leskarakteristieken door Roefs (2021). Op suggestie van Roefs (E. Roefs, persoonlijke communicatie, 15 april 2022) werd besloten om op 25 april een terugblik te organiseren met de studenten uit onderzoeksgroep 1 en 2 waarin aanvullende data verzameld werden ter beantwoording van deelvragen 4 en 5. Ook werd deze terugblik gebruikt om analyses en fragmenten te bespreken met de studenten. Vanwege de gemengde samenstelling van groep 1 vond de terugblik met deze groep plaats op school (twee studenten) en online (vier studenten). Een student (O1-S5) was inmiddels gediplomeerd en niet aanwezig. De studenten die online waren schreven hun antwoorden in de chat, waarna deze werden besproken/toegelicht. De terugblik in groep 2 was met de volledige groep op school.

Data-analyse

De audiovisuele opnames van de onderzoekslessen werden woordelijk getranscribeerd. De transcripten werden ingeladen in MAXQDA Analytics Pro 2022 als 'Focus Group Transcript'. Het programma herkent de sprekers en codeert deze automatisch als 'Focus Group Speaker'. Het transcript werd nagelopen of alle individuele bijdragen waren herkend en er werd gezorgd dat een bijdrage van een deelnemer steeds één paragraaf met eigen nummer besloeg.

Ter beantwoording van *deelvraag 1* werden in MAXQDA via Visual Tools en de functie 'Codeline' figuren gegenereerd die het verloop van het gesprek weergeven op basis van de volgorde van de bijdragen per deelnemer. Uit de opnames en transcripten kon ook worden afgeleid wie met wie in gesprek was. Via de functie 'List of Speaker Variables' werd een tabel gegenereerd welke het aantal bijdragen en het aantal woorden per deelnemer weergeeft per transcript. De resultaten geven context aan de resultaten van de overige deelvragen. Ter verhoging van de validiteit van de interpretatie heeft de onderzoeker bij de terugblik op de onderzoeksles het verloop van het gesprek en de tabel met bijdragen besproken met beide groepen en daarbij de vraag gesteld 'wat zien jullie hier?'

Om *deelvraag 2* te beantwoorden zijn de geschreven antwoorden op de vragen rondom betrokkenheid per groep/student verzameld. De antwoorden werden inductief geanalyseerd op thema's die oplichtten en dit werd weergegeven in een tabel, met daarin aangegeven of studenten wel/niet betrokken waren, waar dat uit bleek (thematisch) en wat hielp of belemmerde (thematisch).

Ter beantwoording van *deelvraag 3* werden de hoorbare bijdragen per deelnemer gecodeerd met behulp van het codeboek SPM. De eenheid van analyse betreft een bijdrage (paragraaf in MAXQDA). Daarbij was het mogelijk dat een enkele bijdrage meerdere codes kreeg toegedeeld. Uitingen van humor werden gecodeerd, mede op basis van de audiovisuele opnames waarbij gelet werd op het (groeps-) lachen. Bijdragen die niet pasten binnen het SPM codeboek kregen geen code toebedeeld.

Om te komen tot een betrouwbare data-analyse vroeg de onderzoeker een LS teamlid om een deel van de bijdragen onafhankelijk te coderen. Vervolgens werd het percentage overeenstemming volgens de Holsti index berekend volgens de formule $2m/(n1+n2)$ waarbij m staat voor het aantal coderingen die bij de twee onderzoekers

overeenkomen en n1 en n2 staan voor het aantal toegekende codes door respectievelijk onderzoeker 1 en 2 (Holsti, 1969). Een score van 0.8 (80% overeenstemming) wordt doorgaans als betrouwbaar gezien. De Holsti index is bruikbaar wanneer de onderzoekers niet precies dezelfde datasegmenten (paragrafen) hoeven te coderen en dat is in dit onderzoek het geval omdat het niet verplicht is een code toe te kennen aan een paragraaf en er meerdere codes mogelijk zijn per paragraaf. Ook Rourke (2001) gebruikte bij een transcript analyse voor social presence de Holsti index, en betoogde daarbij dat in zijn geval het gebruik van 12 mogelijke coderingen, de kans op toeval in overeenstemming klein is waardoor Holsti voldoet. In dit onderzoek worden 20 codes gebruikt, waardoor deze nog kleiner is.

Voor *deelvraag 3* codeerde de collega 31 paragrafen van de onderzoeksles in groep 2, wat neerkomt op 13%. De collega kende codes toe aan zeven paragrafen die de onderzoeker niet had gecodeerd. Bij acht paragrafen kende de collega één of twee andere codes toe dan de onderzoeker had gedaan. Dit leidde tot een overeenstemming van 66%. Na onderling gesprek ging de collega in vier gevallen mee met het voorstel codering van de onderzoeker en de onderzoeker in twee gevallen met de collega. Het percentage overeenstemming steeg naar 83% met betrekking tot de 31 paragrafen. Op basis van het gesprek werd de omschrijving van de code 'studenten uitnodigen' aangescherpt naar 'expliciet vragen om te reageren, of bij te dragen'. Dit was nodig om verwarring te voorkomen met de code 'studenten aanzetten tot kritisch denken'. Deze code kan immers ook als een uitnodiging verstaan worden. Vervolgens werden 38 andere paragrafen gecodeerd door de collega en dit leidde tot een overeenstemming van 68%. Het bleek dat de collega in vergelijking met de onderzoeker vaker een code *Erkenning/bevestiging* toegevoegd als tweede code aan een paragraaf die ook gecodeerd werd met *Delen van ervaringen*. In gesprek werd geconcludeerd dat *Delen van ervaringen* vaak overlapt met *Erkenning/bevestiging* door inbreng van eigen ervaring. Na het gesprek en enkele aanpassingen in toegekende codes werd een overeenstemming van 87% bereikt over de 38 paragrafen. In het kader van de beschikbare tijd was het niet mogelijk om alle paragrafen gezamenlijk te coderen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hierdoor waarschijnlijk lager dan 80%. Bij een volgend onderzoek zou het codeboek in onderling gesprek mogelijk verder aangepast kunnen worden, alvorens de gehele dataset te coderen.

Met de Code Matrix Browser in MAXQDA werd een tabel gegenereerd die een overzicht geeft van het aantal specifieke SPM codes per deelnemer. Ter validering en betekenisgeving van de toegekende code voor 'opwinding in de groep' werden de filmfragmenten met de studenten besproken tijdens de terugblikssessie twee maanden later.

Voor beantwoording van de *deelvragen 4a* en *4b* zijn de schriftelijke antwoorden uit de reflecties in beide onderzoekslessen, en de schriftelijke terugblik twee maanden na de onderzoeksles, inclusief mondelinge toelichtingen verzameld in twee tabellen per onderzoeksgroep. De antwoorden zijn vervolgens op thematisch niveau gecodeerd met behulp van het codeboek presence ervaringen (zie Bijlage 5). Per bijdrage van een student is het mogelijk dat er meerdere thematische codes worden toegekend.

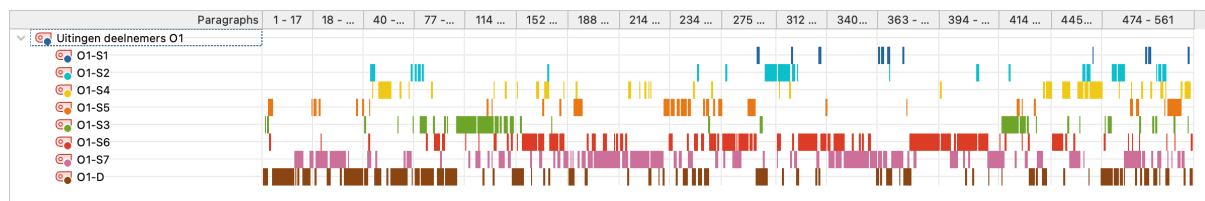
Om *deelvraag 5* te beantwoorden zijn de evaluatiegesprekken direct na de onderzoekslessen samengevat door de onderzoeker. Er werd gekeken naar de karakteristieken die daarin naar voren kwamen. De schriftelijk verzamelde herinneringen tijdens het terugblikmoment, inclusief een aantal quotes uit het verdiepende gesprek, zijn geanalyseerd en thematisch gecodeerd op de karakteristieken voor situaties waarin presence kan optreden. Het gezamenlijke gesprek over betrokkenheid tijdens het terugblikmoment in beide onderzoeksgroepen werd samengevat door de onderzoeker. Het resultaat kon vergeleken worden met de resultaten van *deelvraag 2*.

Resultaten

De resultaten worden hieronder per *deelvraag* weergegeven.

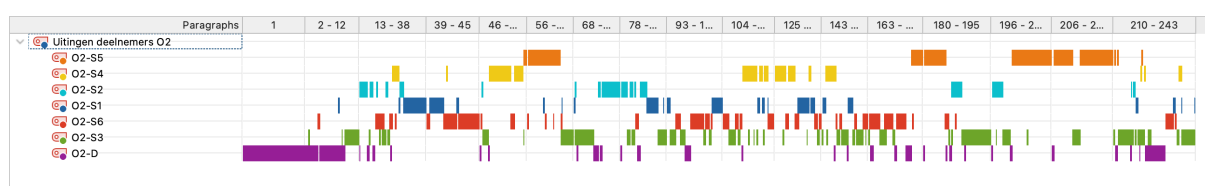
Deelvraag 1. Hoe verliep het gesprek tussen de deelnemers tijdens de twee onderzoekslessen?

Het gesprek, inclusief de instructie van de docent, in de onderzoeksles groep 1 besloeg in totaal 57 minuten met daarin 561 getranscribeerde bijdragen (paragrafen). Het verloop van het gesprek is weergegeven in Figuur 3 met een sortering van studentbijdragen van minste (boven) naar beneden (meeste). Een bijdrage betekent dat de student het woord neemt in het gesprek. De eerste 14 minuten (t/m paragraaf 93) werd besteed aan instructie door de docent, en het inventariseren van ervaringen. Te zien is, dat in deze fase ook studenten aan het woord zijn. Het aansluitende gesprek duurde vervolgens 43 minuten. Te zien is dat de docent regelmatig een korte bijdrage levert in het gesprek. Opvallend is dat studenten O1-S6 en O1-S7 veel alternerend aan het woord zijn, en uit de opname blijkt dat zij met elkaar in gesprek zijn. Student O1-S1 heeft erg weinig bijdragen geleverd in het gesprek.



Figuur 3: Verloop van het gesprek in weergave bijdragen per deelnemer tijdens onderzoeksles groep 1.

De instructie en het gesprek in onderzoeksles groep 2 besloeg in totaal 38 minuten met daarin 243 getranscribeerde bijdragen (paragrafen). Het verloop van dit gesprek is weergegeven in Figuur 4 met opnieuw een sortering van studentbijdragen van minst naar meest. De eerste 8 minuten (t/m paragraaf 8) werden besteed aan instructie en inventariseren van de ervaringen. Het aansluitende gesprek duurde vervolgens 30 minuten. Wat opvalt is dat de docent hier minder bijdragen heeft dan in groep 1. Uit de opname blijkt dat de docent de groep meer zelf het gesprek laat bepalen.



Figuur 4: Verloop van het gesprek in weergave bijdragen per deelnemer tijdens onderzoeksles groep 2.

In het verloop van de gesprekken is te zien dat een student die weinig bijdragen leverde, soms langere tijd aan het woord was. Student O2-S5 is hier een goed voorbeeld van.

Tabel 2 geeft weer hoeveel bijdragen en woorden de studenten en docenten gebruikt hebben tijdens het gesprek. In groep 1 zijn de verschillen in bijdragen en woorden tussen de deelnemers veel groter dan in groep 2. Opvallend in groep 1 is dat de docent de meeste bijdragen leverde in het gesprek. In aantal woorden spanden O1-S6 en O1-S7 echter de kroon.

Tabel 2: Weergave aantal en percentage bijdragen en woorden per deelnemer in groep 1 en 2.

Deelnemers groep 1	Bijdragen	% Bijdragen	Woorden	% Woorden
O1-S1	15	2,7	71	1,0
O1-S2	39	7,0	391	5,6
O1-S4	49	8,7	463	6,6
O1-S5	51	9,1	463	6,6
O1-S3	53	9,4	594	8,4
O1-S6	104	18,5	1635	23,3
O1-S7	119	21,2	1975	28,1
O1-D	131	23,4	1439	20,5
som	561	100,0	7031	100,0
Deelnemers groep 2	Bijdragen	% Bijdragen	Woorden	% Woorden
O2-S5	16	6,6	1037	17,8
O2-S4	20	8,2	544	9,3
O2-S2	22	9,1	448	7,7
O2-S1	27	11,1	605	10,4
O2-S6	51	21,0	980	16,8
O2-S3	65	26,7	1272	21,8
O2-D	42	17,3	948	16,2
som	243	100,0	5834	100,0

De Figuren 3, 4 en Tabel 2 zijn besproken in bijbehorende groep tijdens de terugblik. Studenten O1-S6 en O1-S7 zagen, en wisten ook wel dat ze veel gezegd hadden tijdens het gesprek. Student O1-S1 reageerde met “soms is kort en krachtig voldoende”. Op de vraag van de onderzoeker of het aantal bijdragen iets zegt over betrokken zijn reageerde O1-S4 “misschien luistert iemand meer, neemt meer op”. Student O1-S1 bevestigde dit met de uitspraak “ik ga luisteren naar wat iemand zegt”.

In groep 2 zagen de studenten vrijwel direct dat student O2-S5 de minste bijdragen had maar, zo stelde student O2-S6, in verhouding “kapot veel woorden” gebruikte. Er werd opgemerkt dat student O2-S6 veel meer bijdragen had, maar minder woorden gebruikte.

Deelvraag 2. Op welke manier laten studenten volgens eigen zeggen zien dat ze wel of niet betrokken zijn in het gesprek, en wat draagt daar aan bij, en wat hindert?

In Tabel 3 zijn de samengevatte antwoorden van de studenten te zien. De volledige antwoorden zijn te vinden in Bijlage 6.

Tabel 3. Betrokkenheid in de les, zoals beschreven door studenten uit beide onderzoeksgroepen.

Vraag	Antwoorden (samengevat)	Studenten
Was je actief betrokken het afgelopen uur?	Ja	O1-S1/2/4/5/6/7
		O2-S1/2/3/4/5/6
	Redelijk	O1-S3
Dat was te zien aan?	Dat ik (aandachtig) luisterde	O1-S1/2/3/5
		O2-S4/5/6
	Dat ik vragen stelde	O1-S2/3/5
		O2-S3/6
	Dat ik (veel) praatte	O1-S6/7
		O2-S2/4/5
Helpend	Het initiatief nemen	O2-S1
	Zelf vertellen	O2-S6
	Naar buiten kijken	O1-S3
	Iedereen kon z'n verhaal doen	O1-S4
	Dat er niet steeds dezelfde vragen gesteld werden, dat triggerde.	O1-S5
	Proberen mee te denken	O1-S6
	Dat anderen actief meedoen	O2-S1
	Interessante gesprekken	O2-S3
Belemmerend	Verschillende verhalen	O2-S4
	Dat er vragen gesteld werden, dan ging je nadenken	O2-S5
	Als niemand iets zegt, ga ik dan wel/niet iets zeggen?	O2-S1

Bijna alle studenten schreven 'ja' op de vraag of ze betrokken waren tijdens het gesprek. Student O1-S3 gaf aan redelijk betrokken te zijn. Volgens de studenten is betrokkenheid vooral te zien aan het luisteren, het praten en het vragen stellen. De studenten schreven op eigen wijze verschillende elementen die helpend zijn, waarin gemene delers te herkennen zijn: verschillende interessante verhalen, en iedereen doet mee. Opvallend is het "naar buiten kijken" wat student O1-S3 noemt. De student lichtte toe dat hij in de gaten had dat het bij de anderen kan overkomen alsof hij dan niet betrokken was. Het feit dat anderen actief meedoen stimuleert ook, schrijft student O2-S1. Ook het stellen van vragen helpt bij de betrokkenheid. Student O1-S5 stelt zelfs dat het dan gaat om 'niet steeds dezelfde vragen'. Slechts één student O2-S1 noemde een belemmerend aspect 'als niemand iets zegt'. Zij vraagt zich dan af of ze zelf iets gaat zeggen. Uit de opname van de les blijkt dat zij meestal het initiatief neemt als het gesprek even stil valt.

Deelvraag 3. Welke verbale uitingen, gerelateerd aan de componenten van het Social Presence Model, doen de deelnemers tijdens het gesprek?

In de Tabellen 4 en 5 is per deelnemer weergegeven welke componenten van het Social Presence Model te vinden zijn de in bijdragen. Voor beide groepen geldt dat het aantal SPM uitingen correleert met het aantal bijdragen in het gesprek, en minder met het aantal woorden dat gebruikt is. Dat komt doordat de eenheid van de analyse een bijdrage (paragraaf) is. Zoals te verwachten was op basis van de les gericht op het delen van de ervaringen, scoort de inbreng van ervaringen hoog in beide groepen.

Tabel 4: Verbale uitingen per student/docent en groepsgedrag tijdens het gesprek in onderzoeksles groep 1.

SPM component	Code	O1-S1	O1-S2	O1-S4	O1-S5	O1-S3	O1-S6	O1-S7	O1-D	som
Affective association	Emotie	2	5	8	5	11	23	10		54
	Humor/Sarcasme			2		2	6	2		12
	Zelfonthulling	1	2		1	2	7			13
	Gelach in hele groep									31
	Opwinding in groep									2
Community Cohesion	Anderen bij name noemen									
	Verwijzingen naar de groep									
Interaction Intensity	Erkenning/bevestiging	3	1	6	1	3	5	4		23
	Complimenten						1			1
	Niet mee eens zijn						28	31		100
Knowledge and Experience	Onderzoek	2	5	12	21	1				
	Delen van kennis	1	1	1	2	8	6	24		43
	Delen van ervaringen	2	18	15	12	17	32	32		128
Instructor Involvement	Delen van tips en ideeën									
	Instructies geven								21	21
	Studenten aanzetten tot kritisch denken								17	17
	Studenten bevestigen								18	18
	Studenten uitnodigen								41	41
	Procedure bewaken								7	7
	Kennis inbrengen								9	9

In groep 1 is te zien dat studenten verbaal emoties uitten in hun bijdragen. Er werd 31 keer *Gelachen in de groep*, en uit de opname blijkt ook dat die keren verspreid zijn over het hele gesprek. Bij groep 1 waren twee momenten van *Opwinding in de groep* te zien en deze zijn besproken bij de terugblik. Het eerste moment betrof een opwinding rondom een “miscommunicatie bij de instructie van de docent, we dachten dat we 25 minuten moesten praten over de puzzels”. Het tweede moment was op het moment dat student O1-S4 vertelde over het voorval dat hij in z’n vinger knipte. Dat riep “een groepsgevoel van medelijden, en shock op”. In groep 1 zijn geen uitingen van *Community cohesion* gevonden. De scores op *Erkenning/bevestiging* laten zien dat studenten zich regelmatig herkenden in gedeelde ervaringen. *Complimenten* zijn niet uitgedeeld en student O1-S6 gaf eenmaal aan het *Niet eens te zijn* [met een stelling van de docent].

Opvallend is de hoge score op *Onderzoek*: er zijn 100 vragen gesteld, die voor het grootste deel vanuit drie studenten (O1-S5/6/7) kwamen. Daarbij werd door deze drie onderling flink doorgevraagd op bijvoorbeeld een situatie waarbij de vraag rees of je fouten wel of niet aan je leidinggevende vertelt. Uitingen van *Emoties*, en *Zelfonthulling* werden daarbij ook gedaan.

Student O1-S7 had veel bijdragen tijdens het gesprek (zie Tabel 2) en in Tabel 4 is te zien dat een groot deel daarvan het *Delen van kennis* betrof waarbij de student vertelde, naar aanleiding van vragen van O1-S6, over het stagebedrijf en haar werkzaamheden. In het gesprek zijn geen *Tips en ideeën* gedeeld.

Docent O1-D was met name bezig met het *uitnodigen van studenten* om te reageren op elkaar. Ook bracht de docent een aantal keren *kennis in* tijdens het gesprek. Dat ging bijvoorbeeld om uitleg van een analyseprincipe bij een techniek waarover een student iets vertelde. Een behoorlijk deel van de instructies door de docent vond plaatst aan het begin van het gesprek (vgl. Figuur 3), en dat werd telkens onderbroken door studenten die meer toelichting wilden van de docent of al begonnen met het delen van hun ervaringen.

Tabel 5: Verbale uitingen per student/docent en groepsgedrag tijdens gesprek in onderzoeksles groep 2.

SPM component	Code	O2-S5	O2-S4	O2-S2	O2-S1	O2-S6	O2-S3	O2-D	som
Affective association	Emotie	3	3	5	2	7	12		32
	Humor/Sarcasme	1				1	5	1	8
	Zelfonthulling	3	4	1	3	1	1		13
	Gelach in hele groep								14
	Opwinding in de groep								3
Community cohesion	Anderen bij name noemen					1			1
	Verwijzingen naar de groep		1	1	1	2			5
Interaction intensity	Erkenning/bevestiging	1	2	1	10	10	14		38
	Complimenten								
	Niet mee eens zijn					1			1
Knowledge and experience	Onderzoek	1	1	2	6	6	1		17
	Delen van kennis		1	1			9		11
	Delen van ervaringen	11	13	13	5	23	33	1	99
Instructor involvement	Delen van tips en ideeën								
	Instructies geven							6	6
	Studenten aanzetten tot kritisch denken							12	12
	Studenten bevestigen							7	7
	Studenten uitnodigen							15	15
	Procedure bewaken							3	3
	Kennis inbrengen								

Bij groep 2 waren er drie momenten van *Opwinding in de groep*. De studenten gaven tijdens de terugblik aan dat ze bij het eerste moment uit enthousiasme aan het brainstormen sloegen (“iedereen gaat zoeken naar het woord”), er ontstonden twee gesprekken tegelijkertijd (“ik ga stuk, twee onderwerpen door elkaar”). Het tweede moment betrof een gezamenlijk uiting van afschuw/ontzetting over een gedeelde ervaring (“dat mag niet, dat is vies”). Het derde fragment betrof in eerste instantie een gezamenlijke stilte, totdat het verhaal doordrong en een soort “shock” ontstond in de gezamenlijke herinnering.

Alle studenten in groep 2 hadden bijdragen waarin affectie te vinden was. In tegenstelling tot groep 1 waren er een paar uitingen waarin over de groep als geheel werd gesproken. Dat ging dan bijvoorbeeld om terugblikken op eerdere praktijken. *Complimenten* zijn niet uitgedeeld in het gesprek.

In vergelijking met groep 1 werden in groep 2 veel minder vragen gesteld. Studenten vulden elkaar meer aan tijdens het gesprek over de ervaringen. Net als in groep 1, was er in groep 2 maar één uiting van *Niet mee eens zijn*. Student O2-S6 gaf aan dat het haar logischer leek dat je op een laboratorium “met een labjas met lange mouwen werkt, want stel er komt bloed op”.

Negen van de elf bijdragen in *Delen van kennis* werden gedaan door student O2-S3. Deze student leverde de meeste bijdragen, ook in woorden in de groep (zie Tabel 2). Uit de opname, en transcript, bleek dat de kennisinbreng van deze student het karakter had van een spontane toelichting van zaken die anderen inbrachten, zonder dat daar specifiek om gevraagd was door andere studenten.

In lijn met de bevindingen bij deelvraag 1, is uit Tabel 4 en 5 af te leiden dat docent O2-D minder bijdragen leverde in het gesprek in vergelijking met docent O1-D. Maar ook hier ging het vooral om het uitnodigen van studenten om te reageren. Docent O2-D heeft tijdens het gesprek geen kennis ingebracht.

Deelvraag 4. Welke thema's van presence ervaringen lichten op in de door de studenten gerapporteerde (a) directe en (b) latere opbrengsten van de les?

De studenten rapporteerden tijdens de onderzoeksles schriftelijk wat de uitvoering van de taak hen had opgeleverd. Dit is beschouwd als directe opbrengst. De latere opbrengst is tijdens het terugblikmoment opgehaald door de antwoorden op de vraag of er wat veranderd is in de groep na de onderzoeksles. In Tabel 6 is weergegeven hoe vaak de drie thema's oplichten in de genoemde opbrengsten, met daarbij voorbeelden van studentuitingen. Alle gerapporteerde antwoorden zijn te vinden in Bijlage 7 en 8.

Tabel 6: Thema's binnen presence ervaringen met aantal gekoppelde opbrengsten en voorbeelden.

Thema + codes	Aantal	Voorbeelden – geschreven en “quotes uit gesprek”
Betrokkenheid op onderwijsinhoud	Direct: 11	O1-S1: er waren grappige verhalen tussen, ook serieuze verhalen waardoor ik aandacht [<i>sic</i>] kon luisteren.
Gefocust zijn/ energie richten op	Later: 2	O2-S6: meer letten op geschreven en ongeschreven regels
Geïnteresseerd zijn/Emotioneel betrokken		wanneer welke regels worden toegepast en hoe je er mee omgaat
Denken en visualiseren		O2-S3: verstand van elkaars stageplaats
Doen en waarnemen		O2-S6: we waren al betrokken, maar we weten nu wel meer van elkaar na dat gesprek. “Want iedereen was echt meer in die verhalen, van ok hoe gaat het bij mij, en wat vind jij ervan?”
Tot begrip komen		
Relevantie inzien voor het leven/de wereld		
Erbij horen, verbonden zijn	Direct: 3	O1-S1: Ik vond dit leuk om te doen omdat iedereen zijn/haar verhaal kon uiten.
Genieten van het samenzijn	Later: 5	O2-S1: Het is wel wat positief veranderd. Ik merkt de weken erna dat ik wel anders ging kijken naar de personen in het gesprek. We zijn wat comfortabeler met elkaar geworden.
Geïnteresseerd zijn in anderen en andere gezichtspunten		O2-S6: we waren al betrokken, maar we weten nu wel meer van elkaar na dat gesprek. “Want iedereen was echt meer in die verhalen, van ok hoe gaat het bij mij, en wat vind jij ervan?”
Genieten van actieve deelname in interactie		
Erkend en gewaardeerd voelen		
Zichzelf ontdekken	Direct: 8	O1-S2: Ik neem het mee om vaker teambuilding dingen te gaan doen zoals borrels en successen vieren
Gevoel van zelfvertrouwen en trots	Later: 0	O1-S4: Wat ik nu meeneem van de opdracht is dat iedereen eigenlijk zijn blunders onthoudt en dat er weinig succes/grappige verhalen waren en dat we ons meer moeten richten op de positieve ervaringen, zoals een compliment dat vergeten mensen best snel
Open gaan staan voor andere perspectieven		O2-S2: Dat zelfs dezelfde stage heel anders kan zijn voor een ander persoon.
Ontdekken waar je staat.		O2-S3: Ik neem mee dat dit ook een effectieve lesmethode is om de aandacht vast te kunnen houden door leerlingen eigenlijk hun eigen les te laten draaien aan de hand van de docent zijn/haar richtlijnen.

Bij de directe opbrengsten lichten met name de thema's *Betrokkenheid op onderwijsinhoud* en *Zichzelf ontdekken* op. Bij de latere opbrengsten, rapporteren de studenten uit groep 2 vooral dat er positieve veranderingen hebben plaatsgevonden in het *Erbij horen, verbonden zijn*. De ervaren betrokkenheid op de inhoud komt naar voren in de opmerking van student O2-S6 “iedereen was meer echt in die verhalen”. Docent O2-D kon bevestigen dat er een blijvende verandering was opgetreden in haar groep (E. van der Schrier, persoonlijke communicatie). Student O2-S3 ontdekte studenten zelf hun les kunnen draaien aan de hand van de richtlijnen van de docent.

De studenten uit groep 1 gaven aan dat er in hun groep geen veranderingen hadden plaatsgevonden. Dit kan te maken hebben met het feit dat groep 1 een samengestelde groep was op het moment van de onderzoeksles. Zij hebben daarna niet meer in die samenstelling met elkaar gewerkt op school.

Deelvraag 5. Welke karakteristieken van presence situaties lichten op in (a) de evaluaties direct na de les en (b) de latere herinneringen aan de les?

De bevindingen ten aanzien van de onderzoeksles zijn op twee momenten opgehaald bij de studenten: bij het evaluatiemoment van de onderzoeksles en bij de terugblik op de onderzoeksles. Hieronder wordt samengevat wat het evaluatiemoment opleverde, vervolgens komt de terugblik aan bod.

De studenten van groep 1 gaven aan dat ze meer opdrachten willen waarin gerichte vragen over hun ervaringen in de stage worden gesteld. Illusterend hiervoor is de uitspraak “meestal wordt gevraagd [door de docent] hoe was je week? Maar nu was het, vertel blunders, dat is leuk en grappig”. De studenten willen graag meer gesprekken voeren dan verslagen schrijven. Het gesprek voegt iets toe omdat je leert van anderen. Sommige studenten die niet bij de opstartles waren hadden meer instructie gewild met betrekking tot de opdracht. Een andere student gaf aan de uitnodiging voor de onderzoeksles gefilterd gelezen te hebben: “ik had het gefilterd, ik las fysiek les, en gratis eten”.

De studenten van groep 2 vonden het fijn dat ze meer met elkaar bezig waren. Drie uitspraken die dit illustreren zijn: Doorgaan met “ervaringen delen, normaal praten we kort over onze stage”, “normaal zitten we alleen maar te klagen richting E. [O2-D]”, en “door zo’n opdracht ga je je met elkaar bemoeien op een goeie manier”.

De beide samenvattingen laten zien dat studenten vooral zaken benoemen die gaan over de *betekenisvolheid van de stof en de activiteiten* en het *deelnemen in het onderwijs*.

Tijdens de terugblik is gevraagd naar de herinneringen aan de onderzoeksles. In Tabel 7 zijn deze verzameld en gekoppeld aan de karakteristieken voor situaties van presence ervaringen. Net als bij de evaluatie van de onderzoeksles, hebben de meeste herinneringen betrekking op de *betekenisvolheid van de stof en activiteiten* en het *deelnemen* gedurende de onderzoeksles. Aansluitend bij het resultaat van deelvraag 4, noemde student O2-S3 de les bij de terugblik “flink origineel” en “leerling leidt, leraar stuurt aan”.

Tabel 7: Karakteristieken van presence situaties met gekoppelde herinneringen.

Karakteristieken situaties presence ervaring	Herinneringen aan de onderzoeksles (geschreven + “quotes uit gesprek”)
Betekenisvolheid van de stof en de activiteiten	O1-S1: Bloopers, dingen wat je hebt geleerd. O1-S2: Grappige gebeurtenissen bij stage O1-S3: “leuke les, een praatles is leuk.” O1-S4: “Betere onderwerpen, dus dan ga je sneller luisteren, je had het over elkaars ervaringen”. O1-S7: Interessante antwoorden - “meewerken aan het onderzoek”. O2-S3: “flink originele les, nog niet eerder gezien zo”
Deelnemen in het onderwijs: participatie (interactie/gesprek)	O1-S3: Post-its, Lachen, blunders - “Leuke les, een praatles is leuk” O1-S4: ...dus dan ga je snel luisteren. Je had het over elkaars ervaringen. O1-S7: het was een eerste echte ontmoeting na corona, niet online. O2-S1: Naar elkaar luisteren, uithoren, meedenken, samenhang, elkaar betrekken - “Beetje elkaar pushen, maar ook weer niet”. O2-S2: Een goed gesprek - “We zijn wel een uur wezen praten met elkaar, in plaats van een klachtenuurtje”. O2-S4: Lopend gesprek, iedereen kwam aan de beurt
Responsiviteit van docent en medestudent	O2-S1: Naar elkaar luisteren, uithoren, meedenken, samenhang, elkaar betrekken O2-S3: Leerling leidt, leraar stuurt aan.
Aanwezige verschillen van perspectieven en inzichten	O1-S6: “Dit was meer wat zijn je ervaringen, en wat zijn je meningen over dingen die gebeurd zijn”. O2-S2: Iedereen kon zich wel ergens in vinden O2-S6: Persoonlijk inzicht, ervaringen delen – “Hoe sta jij hierin, wat vind jij hiervan”

Bij de terugblik werd ook gevraagd naar de mate van betrokkenheid en wat maakte dat de studenten betrokken waren? De studenten van groep 1 gaven in de chat gemiddeld een 7 voor hun betrokkenheid op een schaal van 0 tot 10. Hun betrokkenheid kwam door de interessante onderwerpen, de verhalen die je normaal niet hoor, dan ga je luisteren en meer discussiëren. Iedereen kwam aan het woord. Student O1-S7 herinnerde zich “meewerken aan het onderzoek”, en noemde het feit dat de onderzoeksles voor haar een eerste echte ontmoeting was na corona. Het is niet ondenkbaar dat deze factor meespeelde in haar vele bijdragen in het gesprek (vgl. resultaten deelvraag 1 en 2).

De studenten uit groep 2 dromden samen rond een zelfbenoemde 8 als cijfer voor betrokkenheid en dat kwam doordat iedereen verhalen aan het delen was en “iedereen gelijk stond in het gesprek”. Bij het bespreken van Tabel 2 tijdens de terugblik merkte student O2-S4 op “we stonden net met z’n allen bij elkaar op de lijn van betrokkenheid, maar toch zie je verschillen, niet iedereen heeft evenveel gezegd”. Gezamenlijk concludeerden de studenten dat de mate van inbreng niets zegt over de ervaren betrokkenheid in het gesprek.

In deze terugblik op de betrokkenheid zijn, consistent met de herinneringen, de *betekenisvolheid van de stof en activiteiten* en het *deelnemen* te herkennen als karakteristiek.

De resultaten van de terugblik op de betrokkenheid zijn consistent met het resultaat van deelvraag 2 waarbij in de onderzoeksles werd gevraagd naar de betrokkenheid in het gesprek.

Conclusie en discussie

Conclusie

Dit onderzoek beschrijft een nadere analyse van twee uitgevoerde lessen, inclusief de door studenten benoemde opbrengsten, welke zijn uitgevoerd in een Lesson Study traject. De lessen waren gericht op het delen van betekenisvolle stage-ervaringen in een gezamenlijk gesprek, waarmee werd beoogd dat de studenten meer onderlinge interactie zouden vertonen. De interactie kwam meer tot stand en de studenten rapporteerden diverse opbrengsten. De wens ontstond vervolgens om de verkregen data van de Lesson Study nader te onderzoeken.

Het onderzoek geeft antwoord op de vraag *Welke sporen van presence zijn te vinden in de twee uitgevoerde onderzoekslessen gericht op het delen van betekenisvolle stage-ervaringen?*

Het doel van dit onderzoek is om op een verdiepende manier naar boven te halen wat er in les gebeurt als studenten over ervaringen in gesprek gaan en wat dit gesprek hen daarna oplevert. Over de uitkomsten kunnen docenten enerzijds met elkaar in gesprek met als doel dat zij oog krijgen voor presence in hun les en anderzijds gestimuleerd worden om de leeromgeving daartoe in te richten en presence te gaan zien als literacy waarin zowel de docent als student zich kunnen bekwamen. De conclusies worden per deelvraag beschreven, waarna een samenvattende conclusie op de onderzoeksvraag volgt.

Om een beeld te krijgen over de hoeveelheid bijdragen per deelnemer in het gesprek tijdens de onderzoeksles is de volgorde van individuele bijdragen en de hoeveelheid plus totaal aantal woorden per deelnemer in kaart gebracht. Uit de resultaten van deelvraag 1 *‘Hoe verliep het gesprek tussen de deelnemers tijdens de twee onderzoekslessen?’* kan geconcludeerd worden dat er grote verschillen zijn tussen studenten in het aantal bijdragen en aantal woorden. In groep 1 loop het aantal gebruikte woorden ruwweg op met dat van het aantal bijdragen. In groep 2 is het beeld gevarieerder. Studenten met minder bijdragen, leverden wel bijdragen die per stuk omvangrijker waren in aantal woorden.

Op basis van het gesprek met studenten bij de terugblik kan aanvullend worden geconcludeerd dat het verschil in aantal bijdragen en aantal woorden niets zegt over de ervaren betrokkenheid van de studenten in het gesprek. De studenten gaven zelf aan dat het luisteren en opnemen ook een vorm van betrokkenheid is. Kijkend naar gedrag zou hier het onderscheid gemaakt kunnen worden tussen actieve en passieve betrokkenheid (Nguyen et al., 2018). Studenten die weinig inbrengen zijn misschien bezig met een innerlijke dialoog (Wegerif, 2018) waarbij zij zich afvragen wat hetgeen verteld wordt door anderen voor henzelf betekent en hoe zij zich zouden voelen en gedragen in een dergelijke situatie.

Uit de resultaten van deelvraag 2 *‘Op welke manier laten studenten volgens eigen zeggen zien dat ze wel of niet betrokken zijn in het gesprek, en wat draagt daar aan bij, en wat hindert?’* kan geconcludeerd worden dat, in lijn met de resultaten van deelvraag 1, studenten zich betrokken wisten door het praten, vragen en luisteren. Er kan geconcludeerd worden dat volgens de studenten, de inbreng van verschillende verhalen de betrokkenheid stimuleert. Ook het feit dat er vragen gesteld worden stimuleert het nadenken en actief meedoen in het gesprek. Opvallend was de notie dat een student getriggerd werd door het feit dat niet steeds dezelfde vragen gesteld werden. Deze variëteit aan vragen is mogelijk te relateren aan de verschillende verhalen die verteld werden.

Uit de resultaten van deelvraag 3 *‘Welke verbale uitingen, gerelateerd aan componenten van het Social Presence Model, doen de deelnemers tijdens het gesprek?’* kan geconcludeerd worden dat studenten veel uitingen rondom *Knowledge en experience* deden. In het gesprek uitten de meeste studenten ook emoties in hun taalgebruik en stelden ze zich kwetsbaar op. Dit lijkt er op te duiden dat de studenten zich veilig voelden om hun ervaringen te delen, hetgeen volgens Rodgers & Raider-Roth (2006) essentieel is voor een presence ervaring. Uit het regelmatige *Gelach in de hele groep* en de *Opwinding in de groep* kan geconcludeerd worden dat in beide groepen een goede sfeer heerste, en dat er gezamenlijkheid werd ervaren. Het element *Community cohesion* scoorde daarentegen in beide groepen niet hoog. Dit valt te echter te verklaren doordat studenten in de bewuste les niet bezig waren met een gezamenlijke opdracht waarbij een op te leveren product van hen als groep gevraagd werd. Er werd niet gesproken in termen als “hoe gaan we dit oplossen, of aanpakken?”. Daarbij aansluitend past de lage score op het item *Niet mee eens* zijn. Het gesprek draaide primair niet om een discussie, maar om het delen van ervaringen. Daarbij moet gezegd worden dat het niet uitgesloten was dat een discussie zou kunnen ontstaan naar aanleiding van een gedeelde ervaring. De gedeelde ervaringen hebben er niet toe geleid dat studenten onderling *Tips en ideeën* zijn gaan delen. In beide groepen was bij alle studenten *Erkenning/bevestiging* waar te nemen in de individuele uitingen. Daaruit kan geconcludeerd worden dat studenten zich herkennen in elkaars verhalen. Het grote verschil tussen beide groepen in het aantal vragen dat gesteld is illustreert dat betrokkenheid tussen studenten in het gesprek niet alleen zit in het stellen van vragen aan elkaar. Ook *Erkenning/bevestiging* is een vorm van betrokkenheid, en dat scoorde totaal in groep 2 weer iets hoger dan in groep 1. Een mogelijke verklaring voor het verschil in aantal vragen is dat docent O1-D de studenten meer uitnodigde om te reageren op elkaar.

Uit de resultaten van deelvraag 4 *‘Welke thema’s van presence ervaringen lichten op in de door studenten gerapporteerde (a) directe en (b) latere opbrengsten van de les?’* kan geconcludeerd worden dat vooral de thema’s *Betrokkenheid op onderwijsinhoud* en *Zichzelf ontdekken* naar boven kwamen. De verhalen die gedeeld werden waren volgens de studenten inhoudelijk interessant, en riepen ook emoties op. Door het luisteren en in gesprek

gaan over de ervaringen komen studenten tot herkenning in verhalen, ontdekken ze patronen zoals de neiging om blunders te onthouden in plaats van positieve ervaringen. Het *ontdekken waar je staat* leidde ook tot positieve voornemens bij enkele studenten.

De studenten uit groep 1 gaven aan dat er in hun groep geen veranderingen (latere opbrengsten) hadden plaatsgevonden. Dit is te verklaren doordat het een samengestelde groep betrof tijdens de onderzoeksles, en ze daarna niet meer met elkaar verkeerden in de volgende projecturen. Niet voor niets benadrukt Woudt-Mittendorff (2019) het belang van een vaste leergroep om samen te leren.

In groep 2 lichtte bij de later opbrengsten vooral een versterking van het *Erbij horen, verbonden zijn* op. Voorzichtig kan geconcludeerd worden dat in deze groep een enkele gespreksinterventie een tijdelijk, en mogelijk blijvend positief effect heeft op de groepsdynamiek, waardoor presence ervaringen mogelijk eerder zullen ontstaan bij de groepsleden als ze bij elkaar komen.

Op basis van de resultaten van deelvraag 5 ‘*Welke karakteristieken van presence situaties lichten op in (a) de evaluaties direct na de les en (b) de latere herinneringen aan de les*’ kan geconcludeerd worden dat de studenten in beide groepen de onderzoeksles anders hebben ervaren dan een gebruikelijk projectuur. Studenten waardeerden het onderlinge gesprek en lijken meer waarde te zien in gesprekken voeren in plaats van de gebruikelijke schrijven van verslagen. In groep 2 werd het verschil getypeerd als van een normaal “klachtenuurtje richting docent” naar “op een goeie manier bemoeien met elkaar”. Als het gaat om de karakteristieken van situaties waarin presence kan optreden, dan springen zowel de *Betekenisvolheid van de stof en de activiteiten* en *Deelnemen in het onderwijs* eruit in de analyse van de herinneringen. Het is aannemelijk dat hier sporen van presence situaties te zien zijn.

Samenvattend kan, als antwoord op de onderzoeksvraag ‘*Welke sporen van presence zijn te vinden in de twee uitgevoerde onderzoekslessen gericht op het delen van betekenisvolle stage-ervaringen?*’ geconcludeerd worden dat de sporen van presence zich gemanifesteerd hebben in het delen van de ervaringen, waarbij studenten in een goede en veilige sfeer zich op eigen wijze betrokken wisten op de inhoud van de les, de activiteiten, en elkaar. In het gesprek ontdekten ze zichzelf en anderen. Wat studenten teruggeven aan opbrengsten en herinneringen laat zien dat de les als betekenisvol werd ervaren vanwege de interessante verhalen en de participatie die ontstond.

Beperkingen

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat bij de analyse van de gesprekken de non-verbale uitingen niet zijn onderzocht. Er is gecodeerd op hoorbare uitingen. Presence heeft ook een fysieke kant (Rodgers & Raider-Roth, 2006) welke zich kan uiten in gebaren, lichaamshouding, en gezichtsuitdrukkingen.

Ten tweede is de rol van de docenten in beide gesprekken wel zichtbaar gemaakt door de codering op *Instructor involvement*, echter de ervaren opbrengsten van deze docenten ten aanzien van de lessen zijn niet meegenomen in dit onderzoek. Het is voorstelbaar dat ook daarin sporen van presence te vinden zijn.

Als derde beperking kan worden ingebracht dat studenten niet direct bevraagd zijn op de presence ervaring. Het is daardoor niet met zekerheid te zeggen dat studenten deze ervaring als zodanig gehad hebben in de onderzoekslessen. Zoals betoogd in de methodesectie is het concept presence bewust niet geïntroduceerd bij de studenten om te voorkomen dat de studenten sociaal wenselijke antwoorden gaan geven. Bij deze aanname is nog wel een kanttekening te plaatsen: evengoed kan gesteld worden dat studenten rapporteren dat ze geen presence hebben ervaren. Achteraf bezien was het goed geweest om de analyse van de gerapporteerde opbrengsten en herinneringen als een membercheck voor te leggen aan de studenten, waarbij dan de thema's en karakteristieken van presence ter sprake zouden komen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het gebruikte raamwerk voor presence, de presence ervaringen en karakteristieken van de presence situaties zijn gebaseerd op gesprekken met middelbare scholieren (Roefs, 2021). Het zou daarom interessant zijn om in een vervolgonderzoek ook het gesprek over presence ervaringen te voeren met mbo studenten om te onderzoeken of daar nog aanvullende thema's opduiken.

Interessant voor een vervolgonderzoek is de vraag hoe de sporen van presence zich manifesteren als studenten werken aan een gezamenlijke opdracht? Daarbij is voorstelbaar dat in die situatie meer SPM uitingen gedaan worden die passen bij *niet mee eens zijn* of dat het *delen van tips en ideeën* meer naar boven komt.

Aanbeveling voor de praktijk

Een groot deel van de data zijn verzameld tijdens een Lesson Study cyclus waarin een les voor het projectuur ontworpen was om de onderlinge interactie tussen studenten te stimuleren. Daarbij was de redenering dat de inbreng van stage-ervaringen deze interactie zou bevorderen. Hoewel in dit onderzoek niet expliciet onderzocht is of juist die inbreng van ervaringen de interactie hebben aangejaagd, wijzen de resultaten wel die kant op. Het is daarom aannemelijk dat het principe van delen van ervaringen ook bijdraagt aan de betekenisvolheid en participatie bij de uitvoering van andere taken, zodat studenten mogelijk presence ervaren.

Daaruit volgt de aanbeveling voor de praktijk om in projecturen meer aandacht te besteden aan het delen van betekenisvolle ervaringen.

De resultaten van dit onderzoek dienen als voer voor het gesprek met de docenten, en studenten over presence. Het laat docenten met een ongebruikelijke bril naar hun lespraktijk kijken, met de bijbehorende vraag hoe de leeromgeving versterkt kan worden ter bevordering van presence. Bezien vanuit presence als literacy (Whiteside, 2017) kan het besef ontstaan over welke type uitingen in de eigen lessen naar boven komen, en of daarbij iets te winnen valt. Het gesprek over presence is niet alleen van belang voor de docenten bij het MLO, maar ook relevant voor docenten van andere opleidingen binnen mboRijnland en daarbuiten die streven naar betekenisvolle interactie.

Referenties

- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3–4), 133–136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2015). Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229–243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N., & Haerens, L. (2021). Fostering student engagement with motivating teaching: an observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*, 36(6), 754–779. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Lara, M. M., & Denessen, E. (2022). Patterns of motivating teaching behaviour and student engagement: a microanalytic approach. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 227–255. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00543-3>
- Coenders, M., & Mazereeuw, M. (2020). *Wendbaar Vakmanschap: Leren in beroeps contexten*. NHL Stenden Hogeschool. <https://www.researchgate.net/publication/339536583>
- Cunningham, K., Gorman, M., & Maher, J. (2020). The value of using classroom observations as part of a multi-methodological approach to evaluate student engagement in vocational agricultural education. *Educational Research and Evaluation*, 26(1–2), 4–29. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1872390>
- De Bruijn, E. (2019). *Leren van en voor werken: de waarde(n) van beroepsonderwijs*. Open Universiteit.
- De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* www.nro.nl/kb/405-15-726
- Dewey, J. (1929a). *Experience and nature*. George Allen & Unwin, LTD. <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>
- Dewey, J. (1929b). *The quest for certainty*. Minton, Balch & Company. <https://archive.org/details/questforcertaint032529mbp>
- Dewey, J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. Henry Holt and Company. https://ia601604.us.archive.org/20/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn_Dewey%5D_Loic_-_The_Theory_of_Inquiry.pdf
- Draaisma, A. (2019). *Visiedocument - In Ontwikkeling* -. Stichting Consortium Beroepsonderwijs. <https://eld.bz/RdTTMh/25/>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garrett Dijkers, A., Whiteside, A. L., & Tap, B. (2017). Social presence. In A. L. Whiteside, A. Garrett Dijkers, & K. Swan (Red.), *Social presence in online learning : multiple perspectives on practice and research* (pp. 11–25). Stylus Publishing.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison Wesley.
- Kreijns, K., Xu, K., & Weidlich, J. (2022). Social Presence: Conceptualization and Measurement. *Educational Psychology Review*, 34(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09623-8>
- mboRijnland. (2019). *Missie mboRijnland 2019*. <https://mboRijnland.nl/wp-content/uploads/Missie-mboRijnland-2019.pdf>
- Mittendorff, K. (2014). Leren reflecteren. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, & G. Wijers (Red.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen* (pp. 1–20). Garant.
- Montenegro, A. (2017). Understanding the Concept of Student Agentic Engagement for Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117–128.
- Nguyen, T. D., Cannata, M., & Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of

- student interaction with peers and teachers. *Journal of Educational Research*, 111(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students Engagement by Increasing Teachers Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Roefs, E. C. J., Leeman, Y. A. M., Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2021). Secondary school students' experiences of presence in daily classroom practice. *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 411–432. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1853678>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek* (8e ed.). Pearson Education.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunication*. John Wiley & Sons.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Vickers, J. C., & Shea, P. (2017). Future directions for social presence. In A. L. Whiteside, A. Garrett Dikkers, & K. Swan (Red.), *Social presence in online learning : multiple perspectives on practice and research* (pp. 191–206). Stylus Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wegerif, R. (2018). A dialogic theory of teaching thinking. In L. Kerslake & R. Wegerif (Red.), *The Theory of Teaching Thinking*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/320166386_A_dialogic_theory_of_teaching_thinking
- Whiteside, A. L. (2015). Introducing the Social Presence Model to Explore Online and Blended Learning Experiences. *Online Learning: Official Journal of the Online Learning Consortium*, 19(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i2.453>
- Whiteside, A. L. (2017). Understanding social presence as a critical literacy. In A. L. Whiteside, A. Garrett Dikkers, & K. Swan (Red.), *Social presence in online learning : multiple perspectives on practice and research* (pp. 133–142). Stylus Publishing.
- Whiteside, A. L., Swan, K., & Garrett Dikkers, A. (2017). The future of social presence. In A. L. Whiteside, A. Garrett Dikkers, & K. Swan (Red.), *Social presence in online learning : multiple perspectives on practice and research* (pp. 207–210). Stylus Publishing.
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50(4), 407–428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>
- Woudt-Mittendorff, K. (2019). Bouwstenen voor SLB 2.0: een toekomstbestendig ontwerp. *Onderwijsinnovatie*, september, 32–34.
- Zhao, Y., & Ko, J. (2020). How do teaching quality and pedagogical practice enhance vocational student engagement? A mixed-method classroom observation approach. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 987–1000. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2019-0393>

Bijlage 1 Terugblik op taak/gesprek in de onderzoeksles

Terugkijken op Taak ‘Regels en omgangsvormen’



We hopen dat de uitvoering van de taak op deze manier je iets heeft opgeleverd. Onderstaande vragen helpen je om dat naar boven te krijgen.

Beantwoord de volgende vragen via email, of een persoonlijke vlog, of audio opname (kies wat je zelf prettig vindt).



- Welke ervaring(en) van een groepsgeenoot(en) heeft je aan het denken gezet?
 - Waardoor kwam dat? (Denk bv. aan gedachten/gevoelens/emoties die bovenkwamen)



- Wat heeft je het meest verbaasd/verwonderd/nieuwsgierig gemaakt in de ervaringen van je groepsgeenoten?

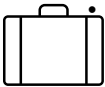


- Was je actief betrokken het afgelopen uur?

- Ja, dat was te zien aan....
- Nee, dat was te merken aan....

En....

- Wat hielp bij het actief betrokken zijn?
- Wat was belemmerend om actief betrokken te zijn?



- Wat neem je nu mee van de hele opdracht (opstartles, uitvoering en delen van ervaringen)? Denk aan een persoonlijk inzicht bijvoorbeeld, een actie, of iets voor je werk/stagepraktijk.

Stuur je antwoorden/opname naar Nanne Kamerbeek (onderzoeker)

Telefoon:

Email:

Belangrijk om te weten:

- Jouw antwoorden/vlogs of audio opnames worden niet gedeeld buiten de onderzoeksgroep.
- De uiteindelijke onderzoeksresultaten zijn niet herleidbaar naar individuele personen.
- Opnames worden na het onderzoek vernietigd

Bijlage 2 Codeboom Social Presence Model

Categorie + bronnen	Code gebruikt in onderzoek <i>(oorspronkelijke code in SPM)</i>	Omschrijving + toelichting bij niet gebruikte oorspronkelijke code (doorhaling)	Voorbeeld uitingen in dit onderzoek
<i>Affective association</i> (Rourke, 2001, Whiteside, 2015)	Emoties <i>(Emotion)</i>	Studente doet uitingen met emoties/gevoelens erin.	<i>“Ligt eraan hoe gênant het is”</i> <i>“Gram preparaten zijn verschrikkelijk”</i>
	Humor of sarcasme <i>(Humor or sarcasm)</i>	Student gebruikt humor/sarcasme (ook afgeleid uit context en opname)	<i>“let it snow”</i>
	Zelfonthulling <i>(Self-disclosure)</i>	Student toont kwetsbaarheid in bijdrage.	<i>“Ik wilde totaal niet niet netjes overkomen natuurlijk. En toen was het wel awkward...”</i> <i>“Ja, oké, maar als je ook voor de eerste keer resultaat kijkt, dan denk je wel van wat heb ik misgedaan?”</i>
	<i>(Paralanguage)</i>	Voor online gebruik in geschreven teksten gaat het bv. om hoofdletters en uitroeptekens. In dit onderzoek wordt paralanguage niet apart gecodeerd.	
	Gelach hele groep	De hele groep moet lachen. Afgeleid uit opname. Code toegevoegd voor deze setting.	N.v.t.
	Opwinding in de groep	De groep verkeert in staat van opwinding. Afgeleid uit opname. Code toegevoegd voor deze setting.	N.v.t.
<i>Community cohesion</i> (Rourke, 2001, Whiteside, 2015)	<i>(Additional resources)</i>	Deelnemer reikt extra bronnen aan in het gesprek. Niet verwacht in setting van dit onderzoek.	
	<i>(Greetings or salutations)</i>	Niet van toepassing in setting van dit onderzoek	
	Verwijzingen naar de groep <i>(Group references)</i>	Over de groep spreken als ‘wij, ons, onze’	<i>“ja, maar hoe deden we dat op school?”</i> <i>“dan hadden we zo’n druppel bloed, en dan moesten we dat verspreiden”</i>
	<i>Social sharing/phatics</i>	Gaat over delen van zaken als een festival, of tip voor een serie etc. En phatics: uitingen als ‘hallo, hoe gaat het?, Lekker weer he? Is niet van toepassing in de setting van dit onderzoek.	
	Persoonlijk verwijzen <i>(Vocatives)</i>	Anderen bij name noemen	<i>“(naam student) heb jij nog een mooi verhaal?”</i>

<i>Interaction intensity</i> (Rourke, 2001, Whiteside, 2015)	Erkenning/bevestiging (<i>Acknowledgement</i>)	Is een andere code dan oorspronkelijk. In de setting van het onderzoek gaat het hier om erkennen van/bevestiging van een inbreng, door instemmend op te reageren	<i>“Ja, want dat is echt. Ja, dat is echt een issue hè? Ja van ga je wel op je telefoon, of ga je niet op je telefoon”</i> <i>“Ja, klopt”</i>
	Complimenten (<i>Compliments or agreements</i>)	Complimenten geven voor inbreng. Stuk ‘agreement’ zit nu in ‘erkenning/bevestiging’.	Kwam niet voor.
	Niet mee eens zijn (<i>Disagreement</i>)	Een andere mening uiten op een respectvolle, onderbouwde manier.	<i>“Ja, mij lijkt het logischer dat je het juist met lange mouwen werkt, want bijvoorbeeld stel je voor, er komt bloed, dan komt het letterlijk op je arm”</i> <i>“Nee, het nee, het ligt eraan hoe dom je de fout vindt”</i>
	Onderzoek (<i>Inquiry</i>)	Studenten stellen vragen aan elkaar. Vraag aan docent telt niet mee.	<i>“en waarom, waarom brandt het dan?”</i> <i>“waren ze boos op je?”</i>
<i>Instructor involvement</i> (deels Arbaugh, 2008, Whiteside, 2017)	Studenten aanzetten tot kritisch denken	Docent stelt een kritische vraag, vraagt door, of poneert een stelling. (<i>Pushing to engage in critical thinking*</i>)	<i>“is het echt rustgevend, op je telefoon zitten?”</i>
	Studenten bevestigen	Docent geeft uiting aan waardering van de inbreng. Docent bevestigt wat student inbrengt. (<i>Afgeleid van Community building*</i>)	<i>“Leuk”</i> <i>“ja, dan verwacht je dat ie dat toch wel weet...bijzonder”</i>
	Studenten uitnodigen	Studenten expliciet vragen om te reageren, iets in te brengen.	<i>“hoe is dat bij jou (naam student)?”</i>
	Procedure bewaken	Docent let op tijd, werkwijze.	<i>“eventjes kijken hoe we met de tijd zitten”</i>
	Instructies geven	Docent geeft instructies, aan groep, maar ook individueel.	<i>“Denk nu alvast even na, dan zal ik het zo even vragen”</i>
	Kennis inbrengen	Docent brengt kennis in.	<i>“aceton is kankerverwekkend”</i>
<i>Knowledge and experience</i> (Whiteside, 2017)	Inbreng kennis (<i>Sharing knowledge</i>)	Delen van kennis en kennisbronnen. Feiten over stage, en vakkennis. Feitelijke antwoorden op een vraag.	<i>“elk lab heeft meestal iso en nen normen. Daarop wordt je methodes gezet.”</i> <i>“dat is ook bijtend”</i>
	Delen van ervaringen (<i>Sharing experiences</i>)	Delen van ervaringen. Vaak aansluitend op ervaring van ander.	<i>“ik had ‘m omgedraaid dus de resultaten waren een beetje raar”</i> <i>“maar je moet wel technisch zijn hoor want je moet al je apparaten kunnen besturen enzo”</i>
	Delen tips en ideeën (<i>Sharing tips and ideas</i>)	Studenten delen tips en ideeën	Kwam niet voor.

*omschrijvingen op basis van de beschrijving bijbehorende componenten (Whiteside, 2017).

Bijlage 3 Interviewleidraad terugblik op de les na enkele maanden

Tijdsduur

30 minuten

Vorbereiding

De onderzoeker maakt afspraak met projectbegeleider van de groep over tijdstip van aansluiting bij projectuur. Studenten zijn niet op de hoogte van komst onderzoeker.

Benodigdheden

Papier

Telefoon voor geluidsopname

Selectie van fragmenten uit de onderzoeksles

Powerpoint met tabel/discourseverloop

Uitvoering

Onderzoeker sluit aan bij een projectuur en vertelt dat hij wil terugkijken op de les en dat hij nog wat wil laten zien van die les en daar een paar vragen over wil stellen. Van het gesprek wordt een geluidsopname gemaakt.

1. Als je terugdenkt aan de les over regels en omgangsvormen.
 - a. Wat is het eerste dat bij je opkomt? Schrijf het op, mag in steekwoorden.

Studenten schrijven een paar minuten in stilte. De onderzoeker vraagt dit te delen in de groep. Studenten vertellen aan elkaar wat ze hebben opgeschreven, en geven een korte toelichting.

De onderzoeker schetst een denkbeeldige lijn in de ruimte van 0 – 10. Van totaal niet betrokken tot helemaal betrokken en vraagt aan de groep:

2. Ga op die plek op de lijn staan die staat voor je betrokkenheid.

Vervolgens een kort gesprekje over waarom ze daar zijn gaan staan. Wat maakte dat ze betrokken waren?

Studenten worden gevraagd om weer te gaan zitten en voor zichzelf het volgende op te schrijven.

3. Zie je nog dingen die veranderd zijn nu je terugkijkt?
 - a. Voor jezelf?
 - b. Voor de groep?

Studenten schrijven een paar minuten in stilte. Vervolgens delen de studenten dit met elkaar.

Terugblik naar aanleiding van fragmenten

De onderzoeker laat een aantal vooraf geselecteerde fragmenten aan de groep zien en vraagt aan de groep wat daar gebeurt.

Korte bespreking discourse

De onderzoek laat de tabel zien met aantal turns/aantal woorden per deelnemer. Ook gespreksverloop wordt getoond. De vraag is:

4. Wat zien jullie hier?
5. Wat valt op?

Afronding

De onderzoeker bedankt de studenten voor de waardevolle input. De onderzoeker neemt de geschreven teksten in.

Bijlage 4 Lesevaluatie na de onderzoeksles

Groepsinterview (max 30 minuten)

Evaluatie van het ontwerp van deze taak.

Uitleg vooraf

We willen graag weten wat jullie van deze twee lessen rondom deze taak vonden.

Werkvorm.

Cirkel met punten op bord getekend.

Gekleurde post-its plakken op het bord in de cirkel -

- Starten met – = Tips
- Doorgaan
- Stoppen met = Niet meer doen
- Meer van
- Minder van

Studenten schrijven op post-its

Gekleurde post-its plakken op het bord in de cirkel -

Daarna kort bespreken/doorvragen per categorie.

Vragen in achterhoofd

1. Was de taakuitvoering anders dan gewoonlijk?
2. Was het resultaat anders dan gewoonlijk/normaal?
3. Tips voor een volgende uitvoering van deze taak? Wat zou je veranderen?



Bijlage 5 Codeboek presence ervaringen en karakteristieken presence situaties

Bron: Roefs, 2021

Categorie	Code/kenmerken
Betrokkenheid op onderwijsinhoud	Gefocust zijn/ energie richten op
	Geïnteresseerd zijn/
	Emotioneel betrokken
	Denken en visualiseren
	Doen en waarnemen
	Tot begrip komen
	Relevantie inzien voor het leven/de wereld
Erbij horen, verbonden zijn	Genieten van het samenzijn
	Geïnteresseerd zijn in anderen en andere gezichtspunten
	Genieten van actieve deelname in interactie
	Erkend en gewaardeerd voelen
Zichzelf ontdekken	Gevoel van zelfvertrouwen en trots
	Open gaan staan voor andere perspectieven
	Ontdekken waar je staat

Karakteristieken voor situaties waarin studenten presence ervaren
Betekenisvolheid van de stof en de activiteiten
Deelnemen in het onderwijs: participatie (interactie/gesprek)
Responsiviteit van docent en medestudent
Aanwezige verschillen van perspectieven en inzichten

Bijlage 6 Verzamelde antwoorden reflectievraag betrokkenheid in onderzoeksles

Vragen	Antwoorden
Was je actief betrokken het afgelopen uur? <i>Ja, dat was te zien aan....</i> <i>Nee, dat was te merken aan....</i> <i>Wat hielp bij het actief betrokken zijn?</i> <i>Wat was belemmerend om actief betrokken te zijn?</i>	O1-S1: Ik was actief betrokken omdat ik heel aandacht en geïnteresseerd aan t luisteren was naar ieder z'n verhaal en wat ze allemaal hebben meegemaakt. Ook was het wel grappig om te horen wat de bloopers van mijn klasgenoten waren.
	O1-S2: Ik vond dat ik actief heb meegedaan, door vragen te stellen en aandachtig te luisteren.
	O1-S3: ik vond mezelf redelijk actief betrokken, ik luisterde actief en heel af e toe een vraag stellen als er 1 te binnen kwam. Voor andere kwam het misschien over dat ik niet actief meedeed omdat ik veel naar buiten zat te kijken, maar dat helpt me juist om beter te luisteren.
	O1-S4: En ik vond dat ik betrokken was dit afgelopen uur en dat vond ik bij iedereen omdat iedereen zijn eigen beurt kreeg om zijn verhalen te vertellen.
	O1-S5: Ik vond dat ik actief was betrokken, omdat ik vragen stelde aan de andere studenten. Het hielp om actief te blijven door goed te luisteren en dat niet dezelfde vragen aan een andere student werd gesteld. Je werd hierdoor opnieuw getriggerd om te luisteren naar een leuk verhaal. Ik vind het ook leuk om te horen hoe andere bedrijven in elkaar zitten.
	O1-S6: Ja ik denk dat ik redelijk veel heb gepraat en ik heb geprobeerd om mee te denken met iedereen
	O1-S7: <i>Gesproken bericht:</i> Ben ik actief betrokken geweest het uur. Ja, want dat was te zien omdat ik heel veel zat te praten, maar ja, dat doe ik meestal dus meestal ben ik wel betrokken erbij. Soms is mijn aandacht ook een beetje weg, maar ja, dat gebeurt wel eens. Niemand houdt het meerdere uren vol.
	O2-S6: ja door het luisteren naar iedereen en zelf ook vertellen, vragen stellen
	O2-S3: Ik was actief betrokken, dit was te merken aan dat ik stil was over het algemeen en gerichte vragen kon stellen. Ik was vooral actief omdat het interessante gesprekken waren. Ik zou ongetwijfeld minder kunnen focussen als het niet Interessant is.
	O2-S2: Ja ik heb zelf mee lopen praten dan niet zo veel as ander maar heb wel goed mee lopen doen.
	O2-S5: Ja, ik was actief betrokken. Ik heb meegeluisterd en gepraat. Het hielp dat er vragen werden gesteld, omdat je dan ging nadenken.
	O2-S4: Ja, dat was te zien aan het mee praten met de groep in het gesprek, mijn ervaringen delen en het luisteren naar iedereen. Door dat het een gesprek was was ik erg actief betrokken, door alle verschillende verhalen.
	O2-S1: Ja, dat was te zien aan dat ik voor mijn gevoel wel vaak het gesprek begon en als eerst het woord nam het help ook wel als de medestudenten ook actief meedoen en uit zichzelf zonder tegenzin hun verhaal delen. Ik vind het wel belemmerend om actief bezig te zijn als niemand iets zegt en stil is dan begin ik te twijfelen aan mezelf en ga ik in tegenstrijd of ik iets moet zeggen en het nut heeft of beter stil kan blijven.

Bijlage 7 Gerapporteerde opbrengsten door studenten in de onderzoeksles

Wat neem je nu mee van de hele opdracht?

O1-S1: Ik vond dit leuk om te doen omdat iedereen zijn/haar verhaal kon uiten. Er waren paar grappige verhalen tussen. Ook serieuze verhalen waardoor ik aandacht kon luisteren

O1-S2: Ik neem het mee om vaker teambuilding dingen te gaan doen zoals borrels en successen vieren

O1-S3: Wat ik meeneem uit gesprek weet ik niet echt, denk dat het niet erg is om blunders te maken, want heb net gehoord dat iedereen veel blunders maakt

O1-S4: Wat ik nu meeneem van de opdracht is dat iedereen eigenlijk zijn blunders onthoudt en dat er weinig succes/grappige verhalen waren en dat we ons meer moeten richten op de positieve ervaringen, zoals een compliment dat vergeten mensen best snel

O1-S5: Ik vind de snackdag van de andere een leuk idee. Hierdoor bouw je denk ik een leuke band met je collega's op. Daarnaast vond ik het grappig dat iedereen veel blunders opschreef en niet succes. Terwijl je na een blunder vaak ook succes ervaart. Dus ik wil meenemen dat ik mijn succes beter ga onthouden.

O1-S7: Nou dat dat van alles op stage kan gebeuren. Het is het leven. We gaan met ups en downs. Het maakt het ook wel heel leuk hierdoor. Maar ja, soms gebeuren er dingen dat je niet in de hand hebt en soms is het een beetje lomp gedrag bij mij dan. Maar ja, het maakt het altijd wel leuk, toch?

O2-S1: Ik neem vooral mee dat gekke/onverwachte dingen ook voorkomen en horen bij je stagebedrijf en je veel kan verwachten ook qua leuke dingen. Ook vond ik het wel leuk om even samen te praten en mijn ervaringen te delen.

O2-S2: Dat zelfs dezelfde stage heel anders kan zijn voor een ander persoon.

O2-S3: Ik neem mee dat dit ook een effectieve lesmethode is om de aandacht vast te kunnen houden door leerlingen eigenlijk hun eigen les te laten draaien aan de hand van de docent zijn/haar richtlijnen.

O2-S4: Ik vind het delen van elkaars ervaringen en de opstart ernaar toe erg fijn!

O2-S5: Vragen stellen om actief te blijven

O2-S6: meer letten op geschreven en ongeschreven regels

wanneer welke regels worden toegepast en hoe je er mee omgaat

Bijlage 8 Door studenten geuite veranderingen op termijn

Is er wat veranderd? Voor jezelf? Voor de groep?

O2-S1: Het is wel wat positief veranderd. Ik merkt de weken erna dat ik wel anders ging kijken naar de personen in het gesprek. We zijn wat comfortabeler met elkaar geworden.

O2-S2: We praten makkelijker over andere onderwerpen

O2-S3: verstand van elkaars stageplaats...na deze les merkte ik dat we wat meer naar elkaar luisteren”

O2-S4: En we delen nog steeds situaties op stage, bespreken die.

O2-S6: we waren al betrokken, maar we weten nu wel meer van elkaar na dat gesprek. “Want iedereen was echt meer in die verhalen, van ok hoe gaat het bij mij, en wat vind jij ervan?”
