

De bouw van een Community of Practice
Krachten bundelen ten behoeve van passend onderwijs

Building a Community of Practice
Bundling strengths to facilitate tailored education

Caroline Ermers

Master-examen: 26 juni 2017



Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Begeleider: Drs. L. Spreeuwenberg



Basisschool de LenS
Stichting Primair onderwijs Peelraam
Opdrachtgever: R. Hofmans

De bouw van een Community of Practice

Krachten bundelen ten behoeve van passend onderwijs

Building a Community of Practice

Bundling strengths to facilitate tailored education

Samenvatting

Door de invoering van passend onderwijs krijgen leerkrachten te maken met complexe problematieken. Omdat deze problematieken individueel niet op te lossen zijn, is gebruik maken van elkaars kwaliteiten noodzakelijk. Basisschool de LenS wenst in dit kader inzicht in de mogelijke invloed van een Community of Practice, aangezien literatuur aantoont dat het delen van kennis en ervaring binnen een Community of Practice leidt tot leren met elkaar. De verwachting is dat hierdoor beter met uitdagingen in de praktijk omgegaan kan worden. Gedurende het onderzoek is een Community of Practice geobserveerd en bevraagd. Uit de resultaten komt naar voren dat collectief leren een centrale plaats heeft binnen de Community of Practice. Er heeft zich een gezamenlijk vraagstuk ontwikkeld waarbij sprake is van interne attributie. Aansluitend bij dit vraagstuk zijn nieuwe handelwijzen uitgewerkt. Hiertoe zetten de leden elkaars kwaliteiten in. Geconcludeerd kan worden dat een Community of Practice een manier is om te werken aan lastige vraagstukken in de praktijk. De krachten worden gebundeld ten behoeve van passend onderwijs.

Abstract

The introduction of tailored education presents complex problems for teachers. Because these problems cannot be solved separately, teachers need to use one another's strengths. In this context, the LenS Primary School [*Basisschool de LenS*] wished to obtain insight into the possible impact of a Community of Practice, particularly since the literature on the subject showed that educational professionals learned from one another by sharing knowledge and experience within a Community of Practice. The expectation is that this better enables teachers to handle the challenges they face in practice. During the study, a Community of Practice was observed and answered inquiries. The results revealed that collective learning is a key aspect of the Community of Practice. A shared problem would arise as a product of internal attribution and then this problem would be solved using the new methodology, with the teachers making use of one another's strengths. It can be concluded that a Community of Practice is a method for solving complex problems in practice. Strengths are bundled to facilitate tailored education.

Inleiding

Aanleiding

Op 1 augustus 2014 is passend onderwijs ingevoerd in het basisonderwijs. Dit houdt, zoals beschreven op de website van het informatiepunt passend onderwijs (<https://www.passendonderwijs.nl>) in dat wanneer ouders verwachten dat hun kind extra ondersteuning nodig heeft, ze dit bij de aanmelding op de basisschool aan moeten geven. De school krijgt dan de zorgplicht. Dat betekent dat de school de taak heeft om het kind een passende onderwijsplek te bieden. De school onderzoekt eerst of ze de leerling zelf de extra onderwijssteuning kan bieden. De zorgplicht houdt ook in dat een school een leerling pas mag verwijderen als een andere school bereid is gevonden deze leerling toe te laten. Zo wordt voorkomen dat een leerling tussen wal en schip valt. Het uitgangspunt bij passend onderwijs is: regulier als het kan, speciaal als het moet. Dit houdt in dat steeds meer leerlingen een plek krijgen in het reguliere onderwijs, waar ze voorheen op het speciaal onderwijs geplaatst zouden worden.

Om passend onderwijs vorm te geven hebben alle schoolbesturen een schoolondersteuningsprofiel opgesteld waarin staat welke ondersteuning de scholen binnen een bestuur al dan niet kunnen bieden, aanvullend op de basisondersteuning die alle scholen bieden, zoals het lesgeven aan leerlingen met een lagere of juist hogere intelligentie en het bieden van ondersteuning aan leerlingen met dyslexie of dyscalculie. Middels de schoolondersteuningsprofielen is in beeld gebracht welke faciliteiten aanwezig zijn, welke ondersteuning al dan niet geboden kan worden en welke medische handelingen eventueel uitgevoerd kunnen worden. In de praktijk komt het er echter op neer dat over het algemeen ouders hun kind op een thuisnabije basisschool aanmelden en dat het voor de school zeer complex is om een andere passende plaats te vinden indien dat nodig blijkt. De intentie is aanwezig om alle leerlingen uit het dorp een passende plaats te bieden, waardoor van een relatief grote basisschool als Basisschool de LenS, met op de teldatum van 1 oktober 2016 328 leerlingen, gevraagd wordt om

met een grote diversiteit aan problematieken om te kunnen gaan. Denk hierbij aan leerlingen met een visuele beperking, leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking, leerlingen met een lichamelijke beperking, leerlingen met gedragsproblematiek en leerlingen met Nederlands als tweede taal.

Deze ontwikkeling heeft veel impact bij leerkrachten. Waar ze voor de invoering van passend onderwijs al omgingen met verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld tussen intelligentieniveaus en leerstijlen, bestaat de uitdaging om de diversiteit te zien en te bedenken wat de leerling nodig heeft en daarop te anticiperen. In de brochure 'Passend onderwijs voor leraren' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur, & Wetenschap, 2013) staat beschreven dat leraren er niet alleen voor staan, namelijk dat ze bij de vormgeving van passend onderwijs in de praktijk van de klas ondersteuning krijgen van hun collega's in het lerarenteam, de Interne Begeleider of zorgcoördinator en de schoolleider. Uit onderzoek van Hulsbos, Van Langevelde, en Evers (2016) blijkt dat dit nog amper vorm krijgt in het basisonderwijs. Op Basisschool de LenS is zichtbaar dat de invoering van passend onderwijs als een verzwarende van de taken ervaren wordt. De leerkrachten voelen zich onvoldoende competent en gefaciliteerd om met de diversiteit aan problematieken om te gaan, waardoor het voor het lerarenteam lastig is elkaar ondersteuning te bieden. Om met de eerdergenoemde problematieken om te kunnen gaan is het van belang in beeld te krijgen waar de kwaliteiten binnen het team te vinden zijn en hoe deze ingezet kunnen worden. Leren door, van en met elkaar is hierbij cruciaal. Dit sluit aan bij de aanbeveling van Hulsbos et al. (2016) om meer in te zetten op een leeromgeving binnen de school.

Door de invoering van passend onderwijs, krijgen leerkrachten te maken met leerlingen met complexe problematieken. Niet alle leerkrachten hebben echter voor alle problematieken expertise ter beschikking en het blijkt in de praktijk lastig om de juiste hulpvragen te stellen. Vaak wordt gevraagd om externe expertise in te schakelen of zelfs de leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Dit sluit niet aan bij de visie van passend onderwijs, waarbij het streven is zoveel mogelijk leerlingen regulier onderwijs te laten volgen en dit te realiseren middels het inzetten van ondersteuning uit het eigen team. Daarom is het van belang te zoeken naar een manier om als lerarenteam van elkaars expertise gebruik te maken. Dit relateert aan één van de uitgangspunten van Basisschool de LenS, die in de brochure van de school (zie Bijlage A) als volgt geformuleerd is: 'Men maakt gebruik van elkaars kwaliteiten en competenties'.

Om op duurzame wijze vorm te geven aan het onderwijs en daarmee tevens aan passend onderwijs, is in het Meerjaren Strategisch Beleidsplan op stichtingsniveau onder andere vastgelegd dat eigenaarschap een kernthema is en dat van de scholen verwacht wordt dat ze zich de komende vier jaar ontwikkelen tot een Professionele Leergemeenschap (PLG). Wat binnen de stichting verstaan wordt onder een PLG is vastgesteld, maar hoe het één en ander concreet invulling krijgt is nog niet geheel duidelijk, behalve dat er gewerkt gaat worden met zogenoemde kleine PLG's. Tijdens het schooljaar 2016-2017 start de eerste PLG op stichtingsniveau. Op Basisschool de LenS is in dit kader als pilot een Community of Practice (CoP) vormgegeven, wat een mogelijke vorm van een PLG is. Hiervoor is gekozen omdat het werken binnen een CoP aansluit bij wat Ruijters en Veldkamp (2012) omschrijven als een mogelijke interventie wanneer professionalisering met betrekking tot de praktijkvraag voorop staat. Ook het belang van eigenaarschap van de deelnemer wordt door hen onderschreven. Kessels (2012) stelt dat het professionaliseren van leerkrachten opgevat kan worden als het verzamelen van relevante informatie rond een actueel vraagstuk, bekwaamheden ontwikkelen en toepassen. Hij beschrijft daarbij dat bij een kennisproductieve benadering, waarbij het leren en de ontwikkeling gestimuleerd worden maar de concrete vorm van de oplossing van het vraagstuk nog niet helemaal duidelijk is, gebruik gemaakt wordt van de aanwezige expertise en dat deze verbonden wordt met de kennis en ervaring van anderen. Er wordt toegewerkt naar doorbraken in lastige vraagstukken, waarvoor tot nu toe geen bevredigende oplossing voorhanden was. Binnen een CoP vindt op deze wijze professionalisering plaats, aansluitend bij het vraagstuk en de visie van Basisschool de LenS.

Binnen de CoP wordt gewerkt vanuit een problematiek die dermate complex is dat de betreffende leerkracht(en) handelingsverlegen zijn. Het vraagstuk is van dien aard dat het voor alle CoP-leden relevant is, bijvoorbeeld omdat ze met eenzelfde problematiek te maken hebben, er graag meer over willen leren of omdat ze juist al heel veel kennis hebben op dit gebied en deze in willen zetten binnen de organisatie. Binnen de CoP wordt gebruik gemaakt van elkaars kwaliteiten en competenties. Peterson en Park (2006) stellen dat het gebruik maken van krachtige eigenschappen van teamleden een verhoging van de productiviteit van het team tot gevolg heeft. Door het inzetten van een CoP kan in de toekomst met steeds meer verschillende problematieken omgegaan worden op schoolniveau. Er wordt dan tevens gewerkt aan een concreet resultaat, namelijk het verzorgen van passend onderwijs aan alle leerlingen.

Trechters van het probleem naar een globale vraagstelling

Op Basisschool de LenS zal onderzocht worden of de bovengenoemde effecten zichtbaar zijn wanneer een CoP gestart wordt op deze basisschool en welke kenmerken van een CoP zichtbaar zijn, gelet op het inzetten van elkaars kwaliteiten, uitbreiding van het handelingsrepertoire en collectief leren.

De resultaten van het onderzoek vormen een advies richting Stichting Primair onderwijs Peelraam met betrekking tot implementering van PLG's binnen de stichting. Denk hierbij aan adviezen gericht op het ontwerpen

van PLG's, de facilitering en de aspecten die een PLG succesvol maken in relatie met het verzorgen van passend onderwijs. Daarnaast worden de resultaten van het onderzoek gedeeld met het team van Basisschool de LenS, van waaruit een advies volgt gerelateerd aan de wijze waarop het vraagstuk zich binnen de CoP ontwikkeld heeft, het inzetten van elkaars kwaliteiten, welke kenmerken van collectief leren zichtbaar zijn, welke acties van de CoP-leden het collectief leren bevorderen en of er nieuw handelingsrepertoire ontwikkeld is.

Theoretisch kader

CoP's zijn groepen mensen die hun kennis en ervaringen rond een bepaald thema of vakgebied delen en met elkaar leren om beter met de problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan. Mensen vormen CoP's om uiteenlopende redenen, maar bijna altijd willen ze hun vermogen om in de praktijk te handelen verbeteren (Coenders in Ruijters & Simons, 2012). Het doel van een CoP is het ontwikkelen van bekwaamheden van de leden, om kennis te bouwen en uit te wisselen. Wat de CoP-leden bindt is passie, commitment en identificatie met de expertise van de groep. Deze aspecten vormen een basis om elkaars kwaliteiten te zien en in te zetten (Wenger & Snyder, 2000). Huysman en De Wit (2004) beschrijven dat de situatie ideaal is wanneer iedereen van elkaar weet wat iedereen weet, zodat mensen met elkaar contact opnemen om kennis uit te wisselen en meer effectief te handelen.

Wenger (2009) omschrijft dat het leren binnen de CoP op meerdere niveaus plaatsvindt, namelijk op individueel-, gemeenschappelijk- en organisatieniveau. Voor het individu betekent dat volgens Wenger dat leren het deelnemen en bijdragen aan praktijken van de gemeenschap is. Voor de gemeenschap betekent het leren het verfijnen van de praktijken en het zorg dragen voor nieuwe leden. Voor de organisatie betekent dit dat het leren een zaak is van het onderhouden van de verbondenheid binnen de CoP, omdat deze kennis in huis heeft en deze effectief en waardevol voor de organisatie kan zijn. Bij het leren binnen een CoP wordt participatie met concretisering gecombineerd (Scanlan, Kim, Vuilleumier, & Burns, 2015). Participatie betekent individuele actie en de interactie met anderen. Met concretisering worden processen en producten die de participatie bevorderen bedoeld. Binnen de CoP leren we door wat we doen (participatie). De vorm en structuur (concretisering) versterken dit. Lerarenteams in scholen hebben een praktijkgericht karakter (Skerret, 2010). Ze ontwikkelen meestal rond een werk-gerelateerde gedeelde doelstelling (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons, 2012). Het doel van de CoP sluit hierbij aan.

Gedurende het onderzoek wordt bekeken op welke manier de praktijkvraagstukken van de deelnemers aan de CoP zich ontwikkelen. Het is belangrijk dat in de CoP een gedeeld vraagstuk centraal staat. CoP-leden zullen naar verwachting aanvankelijk starten vanuit een persoonlijk vraagstuk, waar zij in hun eigen praktijk mee geholpen willen worden. Om succesvol te zijn is het voor een CoP belangrijk dat deze individuele vraagstukken zich ontwikkelen richting een gezamenlijk vraagstuk. De ontwikkeling van een individueel naar een gezamenlijk vraagstuk relateert aan de laag *verankering* bij de fases van ontwikkeling van een CoP. Waarbij binnen een *pseudo-CoP* geen sprake is van verankering en de CoP-leden op zichzelf gericht zijn kan een ontwikkeling doorgemaakt worden tot een *échte CoP*, welke relevant is en verantwoordelijkheid draagt voor de omgeving (Coenders & Bood, 2003; Wenger, 1998b). De ontwikkeling van het praktijkvraagstuk relateert tevens aan de attributietheorie, waarbij een belangrijke dimensie de *locus of control* is, wat betekent dat een persoon oorzaken van gebeurtenissen intern (bijvoorbeeld vermogen, inspanning en stemming) of extern (bijvoorbeeld de moeilijkheid van de taak, geluk en vooroordelen) attribueert (Weiner, Nierenberg, & Goldstein, 1976). Van externe attributie is sprake wanneer oorzaken en mogelijke oplossingen worden gezien als liggend buiten de persoon. Er is sprake van interne attributie wanneer oorzaken en mogelijke oplossingen worden gezien als liggend binnen de persoon. Dit sluit aan bij de opvatting van Vermaak (2009) dat vraagstukken zowel extern als intern gelabeld kunnen worden, waarbij hij beschrijft dat aan externe vragen altijd interne verbeteringen hangen en dat deze verbeteringen zich vanzelf aanbieden. Onderzoek van Weiner et al. (1976) onderschrijft de opvatting dat, wanneer er sprake is van interne attributie dit een positief effect heeft op de verwachting tot succes en dat interne attributie tevens vaker tot succes leidt. Dit betekent dat de kans dat een CoP tot nieuw handelingsrepertoire komt groter wordt wanneer er een gezamenlijk en intern geattribueerd vraagstuk centraal staat.

De CoP is ontworpen volgens het kader van Wenger (door De Laat & Coenders in Kessels & Poell, 2011), waarbij het vraagstuk relevant moet zijn voor alle betrokkenen. Aan succesvolle CoP's liggen zeven ontwerpprincipes ten grondslag (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002):

- 1) Ontwerp voor evolutie
- 2) Een dialoog openen tussen binnen- en buitenperspectieven
- 3) Ruimte maken voor verschillende participatieniveaus
- 4) Ontwikkelen van publieke en besloten community-ruimte
- 5) Focus hebben op waarde
- 6) Combineren van vertrouwdsheid met opwinding
- 7) Ritme creëren voor de community

Deze principes geven aan hoe de elementen van het ontwerp van een CoP samenhangen, wat helpt bij het begrijpen van het ontwerp van een CoP. Achterliggende redeneringen van de ontwerpprincipes zijn voorafgaand aan het

onderzoek middels de Contexten- Interventies- Mechanismen- Outcome-logica (Denyer, Tranfield, & Van Aken, 2008; Van Aken & Andriessen, 2011) geëxpliciteerd. Bood en Coenders (2004) beschrijven dat het ontwerpen van de CoP gebeurt gedurende de bestaansduur van de CoP, wat maakt dat het niet alleen aan het begin van het proces belangrijk is. Zij zeggen dat de collega co-creator is met betrekking tot het urgente praktijkvraagstuk gericht op verandering van het handelen in de praktijk. Dit maakt naar alle waarschijnlijkheid dat alle leden van de CoP persoonlijk betrokken zijn en het praktijkvraagstuk gezamenlijk aangegaan wordt. De CoP draagt daarmee bij aan het inzetten van ondersteuning uit het eigen team en het vergroten van het handelingsrepertoire, wat noodzakelijk is om passend onderwijs vorm te geven.

Bij het opstarten van een CoP is het goed afwegen van de mate van sturing belangrijk. Dit heeft te maken met de persoonlijkheid en voorkeuren van mensen. Sommigen raken zonder de structuur gedesoriënteerd, terwijl anderen zich bekneld voelen bij te veel structuur (Bood & Coenders, 2004). Bij het ontwerpen van de interventies is daarom rekening gehouden met de mogelijkheid om verschillende typen activiteiten aan te bieden en binnen het programma zelforganisatie te realiseren.

Wenger (1998a) geeft aan dat de ontwerpelementen direct of indirect van meerwaarde moeten zijn voor de manier waarom mensen zich met een CoP verbinden en de bereidheid hebben zich ervoor in te zetten. Hij onderscheidt drie manieren van verbondenheid. De eerste manier is *betrokkenheid*, waarbij de vraag is of de ontwerpelementen bijdragen aan de betrokkenheid van de van de CoP-leden. De tweede manier is *verbeelding*, waarbij bekeken wordt of de ontwerpelementen faciliteren dat nieuwe beelden van de wereld ontstaan of bestaande beelden opgerekt worden. De derde manier is *afstemming*, waarbij nagegaan wordt of de ontwerpelementen helpen het leren binnen de CoP te coördineren en of ze aansluiten bij activiteiten die buiten de CoP plaatsvinden. Het is in eerste instantie aan de facilitator van de CoP om te zorgen voor een gedegen afstemming. Denk hierbij aan de coördinatie van de methoden en middelen, een planning en communicatiefaciliteiten om op de hoogte te blijven van activiteiten en inzichten van anderen. De intentie bestaat dat de CoP-leden de verantwoordelijkheid met betrekking tot de verschillende ontwerpelementen zelf op zich nemen en dus een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontstaat, passend bij een CoP. Het ontwerp van de CoP met daarin een mogelijke inhoud van de bijeenkomsten is te vinden in Bijlage B.

Uit onderzoek van Mittendorff, Geijssels, Hoeve, en De Laat (2006) blijkt dat CoP's stimulerend zijn voor collectief leren en dat de uitkomsten ervan van waarde zijn voor de groep. Hierbij is het belangrijk dat managers het leren in CoP's moeten herkennen, erkennen en faciliteren. Collectief leren heeft een centrale plaats binnen een CoP en hierin zijn het leren en kennisuitwisseling sterk verbonden met het dagelijks leren van de deelnemers. Daarbij leveren CoP's een actieve bijdrage aan de ontwikkeling en het onderhouden van kennis die niet alleen voor de deelnemers van de CoP van belang is, maar juist ook voor de organisaties waarvoor ze werken (De Laat & Coenders in Kessels & Poell, 2011). Onderzoek van Brouwer et al. (2012) binnen het voortgezet onderwijs, impliceert dat een CoP een manier kan zijn voor het bevorderen van samenwerking tussen teams met wederzijdse taakverantwoordelijkheid.

Om te komen tot een duurzame werkwijze is het van belang dat er stevigheid ontstaat tussen het ontwerp van de CoP en de bestuurskoers 2016-2020 van Stichting Primair Onderwijs Peelraam. De CoP is een vorm van een PLG, zoals deze door Stichting Peelraam gedefinieerd wordt, namelijk als een gemeenschap van onderwijsprofessionals die samen leren over de onderwijspraktijk, met als doel deze te verbeteren (Damhof, Van Sluis, & Reitsma, 2012). Ze beschrijven daarbij het belang van collectief leren, wat een solide basis legt voor het bouwen van kennis en vaardigheden. Collectief leren is een proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert (Huysman door Verbiest in Creemers, Giesbers, Krüger, & Van Vilsteren, 2003). De focus van collectief leren ligt op collectieve kennis. Bij collectief leren wordt individuele kennis expliciet gemaakt, waardoor deze uitgewisseld en onderhandeld kan worden met anderen in de organisatie (Verbiest in Creemers et al., 2003). Individuen kunnen dus bijdragen aan het leren van de organisatie. Hierdoor is de verandering een duurzame ontwikkeling die gedragen wordt door het hele team.

Om collectief leren te bestuderen is de externalisatiefase één van de duidelijkste en misschien wel belangrijkste fase. In deze fase maken mensen hun impliciete kennis gezamenlijk expliciet, zodat er discussie en reflectie kan plaatsvinden. Externalisatie wordt gekenmerkt middels een aantal processen, namelijk *sociale interactie*, *story-telling*, *collectieve reflectie* en *probleemoplossen*. Met *sociale interactie* wordt de intensieve interactie door leden van de organisatie bedoeld, waardoor een gedeeld begrip en een gezamenlijke mening ontstaat. *Story-telling* betekent explicitering middels het vertellen van verhalen. Onder *collectieve reflectie* wordt het proces verstaan waarbij individuen een eigen beeld proberen te conceptualiseren in de vorm van taal. *Probleemoplossen* houdt in dat leden van groepen ervaringen en kennis uitwisselen en reflecteren op dingen die gedaan zijn. Vanuit deze externalisatie kunnen er collectieve uitkomsten ontstaan, zoals documenten over collectieve leerprocessen, collectief bereikte doelen of een collectieve uitkomst van de innovatie (Brown & Duguid, 1991; Mittendorff, 2004; Mittendorff et al., 2006).

Toespitsing in onderzoeksvragen

Het onderzoek richt zich op de vraag wat de invloed is van de CoP op het inzetten van elkaars kwaliteiten, het creëren van kennis en leren van, door en met elkaar. Coenders (in Ruijters & Simons, 2012) beschrijft dat binnen een CoP kennis en ervaringen rond een bepaald thema of vakgebied gedeeld worden en dat er met elkaar geleerd wordt om beter met de problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan. De vraag is of deze beschrijving ook zichtbaar is binnen de CoP die op Basisschool de LenS van start gaat. Daarbij richt het onderzoek zich op de mogelijke uitbreiding van het handelingsrepertoire, het collectief leren en het inzichtelijk maken of het werken binnen een CoP een mogelijke manier is om de teamleden van Basisschool de LenS elkaars kwaliteiten te laten leren kennen en de aanwezige kwaliteiten optimaal te benutten om op schoolniveau passend onderwijs te kunnen verzorgen. Om dit in beeld te brengen is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Op welke wijze kan een CoP het vermogen van leerkrachten om in de praktijk te handelen ten behoeve van passend onderwijs verbeteren?

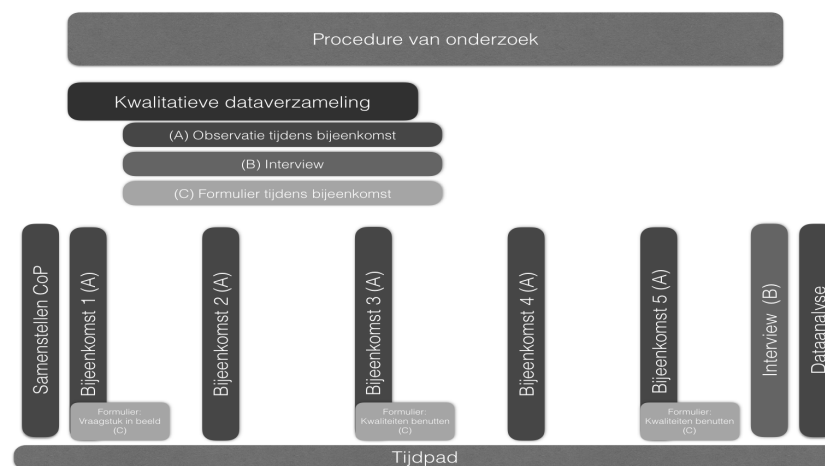
Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden worden de volgende deelvragen gesteld:

- Op welke wijze ontwikkelt het praktijkvraagstuk zich waaraan binnen de CoP gewerkt wordt?*
- Welke door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten zijn zichtbaar in het proces van de CoP?*
- Welke kenmerken van collectief leren zijn zichtbaar binnen de CoP en welke acties geven de CoP-leden zelf aan daarvoor ingezet te hebben?*
- Welke nieuwe handelwijzen voor de praktijk zijn er naar aanleiding van het proces in de CoP ontwikkeld?*

Methode

Onderzoeksopzet

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag en deelvragen werd gekozen voor een kwalitatieve benadering, wat betekent dat er kwalitatieve onderzoeksmethoden toegepast werden. De keuze voor dit type onderzoek werd gemaakt, omdat de nadruk kwam te liggen op betekenissen, ervaringen en gezichtspunten van alle leden van de CoP. Daarbij was het voor het onderzoek van belang de dynamiek te meten tijdens de interventie, waarvoor een kwalitatieve benadering geschikt is. Data werd middels observaties, formulieren die de CoP-leden invulden tijdens bijeenkomsten en semigestructureerde interviews systematisch verzameld. Dit maakte het een beschrijvend onderzoek, wat Saunders, Lewis, en Thornhill (2011) omschrijven als een onderzoek waarvan het doel is om een nauwkeurig verslag te geven van personen, gebeurtenissen of situaties. Aangezien er binnen het onderzoek tevens naar gestreefd werd nieuwe inzichten te verkrijgen, vragen te stellen en de verschijnselen in een nieuw licht te beoordelen had het onderzoek wat Boeije (2014) noemt verkennende kenmerken, aangezien een deel van de resultaten van het onderzoek beschrijvingen zijn van de zaken die bestudeerd worden. Deze beschrijvingen zijn helpend bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Een schematische weergave van de procedure van het onderzoek is zichtbaar in figuur 1. Hier is te zien dat tijdens de vijf bijeenkomsten observaties plaatsvonden. Tijdens de eerste, derde en vijfde bijeenkomst vulden de CoP-leden een formulier in. Aan het einde van het traject volgden individuele semigestructureerde interviews met alle leden van de CoP.



Figuur 1. Procedure van onderzoek

Onderzoekseenheden

Het onderzoek werd uitgevoerd op Basisschool de LenS. De onderzoeker presenteerde het onderzoeksvoorstel 10 juni 2016 aan het gehele team. Hierbij werden de inclusiecriteria voor de mogelijke CoP-leden benadrukt. Een CoP verschilt van andere organisatievormen, wat betekende dat de aankomende CoP-leden zich gingen richten op verbetering van het handelen in de praktijk en dat ze gingen werken aan een urgent praktijkvraagstuk, gericht op verandering van de praktijk. Daarbij werd verwacht dat CoP-leden actief bij zouden dragen. Het laatste inclusie criterium was dat de CoP-leden deelnamen op basis van vrijwilligheid. Naar aanleiding van de presentatie werd aan de teamleden gevraagd of ze al dan niet deel uit wilden maken van deze CoP. Elf teamleden meldden zich aan. Met deze teamleden werd een afspraak gemaakt om de definitieve CoP samen te stellen, gerelateerd aan praktische zaken, zoals werkdagen.

Aan het begin van het schooljaar 2016-2017 ging de CoP van start. Bij aanvang van het traject bestond de CoP uit zes leden, CL1 tot en met CL6 genoemd, allen werkzaam als leerkracht op Basisschool de LenS. Eén van de CoP-leden, die tevens opgeleid is als Interne Begeleider, heeft de rol van voorzitter op zich genomen.

Diverse CoP-leden hadden reeds een specialisatie binnen de school. Zo waren twee CoP-leden lid van het managementteam (MT), waarvan één persoon tevens rekenspecialist was. Eén CoP-lid was leesspecialist en één CoP-lid was gedragspecialist. Er was sprake van een variatie in leeftijd tussen 27 en 54 jaar. Tevens was er een verschil in aantal jaren werkervaring zichtbaar binnen de CoP, van 5 tot 32 jaar. Tabel 1 geeft een overzicht van alle CoP-leden en hun kenmerken. De onderzoeker maakte niet direct deel uit van de CoP en had de rol van facilitator en inspirator op zich genomen. Zij vervulde gedurende de bijeenkomsten de rol van waarnemer als participant, wat Saunders et al. (2011) beschrijven als het enerzijds bekend zijn van de identiteit van de onderzoeker bij alle betrokkenen en anderzijds de onderzoeker die in zijn rol de activiteit waarneemt. Dit maakte het voor de onderzoeker mogelijk zich te concentreren op de inhoud en de gesprekken door en met de deelnemers van de CoP.

Om de vertrouwelijkheid van gegevens afkomstig van individuele personen te handhaven zoals omschreven door Saunders et al. (2011), werden bij de samenstelling van de CoP afspraken gemaakt ten aanzien van vertrouwelijkheid. Alle deelnemers stemden hiermee in. De CoP-leden bepaalden dan ook zelf welke informatie gedeeld werd met de buitenwereld. Voor verspreiding van de resultaten van het onderzoek, werden de CoP-leden inhoudelijk geïnformeerd.

Tabel 1

Overzicht kenmerken onderzoekseenheden (CL1 t/m CL6)

	Functie	Specialisme	Leeftijd	Aantal jaren werkervaring
CoP-lid 1 (CL1)	Leerkracht	Interne Begeleider	49	11
CoP-lid 2 (CL2)	Leerkracht	Gedragspecialist	27	5
CoP-lid 3 (CL3)	Leerkracht en MT	Rekenspecialist	52	30
CoP-lid 4 (CL4)	Leerkracht	Leesspecialist	54	32
CoP-lid 5 (CL5)	Leerkracht	N.v.t.	32	10
CoP-lid 6 (CL6)	Leerkracht en MT	N.v.t.	51	18

Meetinstrumenten

Aangezien voor de beantwoording van alle deelvragen gebruik gemaakt werd van observaties van de bijeenkomsten, werd voorafgaand aan de start van de CoP een structuurschema voor observatie gedurende de bijeenkomsten opgesteld (zie Bijlage C) door en voor de onderzoeker. Hiervoor werd gekozen omdat er geen gebruik gemaakt werd van een bestaande observatielijst. Bij het opstellen van het structuurschema werd gebruik gemaakt van ondersteunende literatuur. Daarbij werd, indien deze geëxpliciteerd was, de visie van de organisatie met betrekking tot de deelvragen in beeld gebracht. Het doel van het structuurschema was om tijdens de bijeenkomsten het overzicht te houden over of de aspecten die onderzocht werden al dan niet aan bod kwamen en zichtbaar waren. Waar nodig kon de onderzoeker dan interventies plegen om valide antwoord te krijgen op de gestelde onderzoeksvragen en tevens de CoP-leden inspireren en stimuleren om van daaruit met de CoP tot innovatie te komen. Om de betrouwbaarheid van het observatieschema te vergroten hebben gesprekken plaatsgevonden met de studietoestel en drie medestudenten. Hieruit kwam naar voren dat het van belang was alertheid te bewaken met betrekking tot de rol van de onderzoeker in dit traject, aangezien deze tevens de rol van innovator had.

Voorafgaand aan de start van de CoP was tevens een concept opgesteld van het semigestructureerde interview. De interviewvragen waren opgesteld relaterend aan het structuurschema voor de observatie, horend bij de deelvragen. Naar aanleiding van feedforward van drie medestudenten deed de onderzoeker voor afname van de interviews aanpassingen en aanscherpingen. Zo werd het aantal gesloten vragen tot een minimum beperkt. Ter

voorbereiding op de interviews met de CoP-leden oefende de onderzoeker het afnemen van het interview met een medestudent. Enkele aandachtspunten die hieruit kwamen waren het bewust geven van denktijd en het bewust doorvragen ter verdieping, om op deze wijze rijke data te genereren. Daarbij kreeg de onderzoeker het advies om de term *collectief leren* toe te lichten aan de CoP-leden. De onderzoeker had om valide antwoord te krijgen op de vragen gerelateerd aan *collectief leren* daarom een uitleg van deze term voor beantwoording van de betreffende vragen voorgelegd aan de CoP-leden. De opzet van het semigestructureerd interview is te zien in Bijlage D.

Om antwoord te geven op deelvraag a *‘Op welke wijze ontwikkelt het praktijkvraagstuk zich waaraan binnen de CoP gewerkt wordt?’* werd een codeboom opgesteld (zie Bijlage E). Er werden observaties uitgevoerd gedurende de activiteiten tijdens de bijeenkomsten. Van de bijeenkomsten werden video-opnamen gemaakt, waaruit betekenisvolle fragmenten geselecteerd werden. Per betekenisvol fragment werd bekeken of het een individueel of gezamenlijk vraagstuk betrof. Tevens werd per betekenisvol fragment in beeld gebracht of er sprake was van interne of externe attributie. Om te bekijken of de bevindingen vanuit de observatie overeenkwamen met de beleving van de CoP-leden, werden de gegevens vanuit de observatie naast dit aspect uit het interview gelegd, waarbij aan de CoP-leden gevraagd werd of het individuele vraagstuk veranderd was tijdens het proces in de CoP. Daarbij werd ook gelet op de individuele vraagstukken die de CoP-leden tijdens de eerste bijeenkomst, bij het verkennen van het praktijkvraagstuk, beschreven hadden. Hierdoor was de onderzoeker zeker van een juiste interpretatie van de bevindingen vanuit de observaties.

Deelvraag b *‘Welke door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten zichtbaar zijn in het proces van de CoP?’* werd inzichtelijk middels de observaties. Tijdens de laatste bijeenkomst kenden de CoP-leden elkaar kwaliteiten toe welke opgenomen werden in een codeboom (zie Bijlage F). De onderzoeker bestudeerde welke van deze kwaliteiten binnen de bijeenkomsten zichtbaar waren. De onderzoeker keek naar de momenten waarop een CoP-lid aan het woord kwam. Tevens werd onderzocht of de CoP-leden de genoemde kwaliteiten ook tijdens het interview uitspraken.

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag c *‘Welke kenmerken van collectief leren zijn zichtbaar binnen de CoP en welke acties geven de CoP-leden zelf aan daarvoor ingezet te hebben?’* werd deze vraag in tweeën gedeeld. Middels observaties werd het eerste deel van de vraag, welke kenmerken van collectief leren zichtbaar waren binnen de CoP, in beeld gebracht. Op welke momenten tijdens de bijeenkomst werd individuele kennis expliciet gemaakt en deze uitgewisseld en onderhandeld met andere CoP-leden? Ook werd inzichtelijk gemaakt op welke wijze en volgens welke processen het collectief leren geëxternaliseerd werd en welke doelen collectief bereikt waren. De codeboom die hierbij aan de hand van literatuur opgesteld werd is te zien in Bijlage G. Het tweede gedeelte van de vraag, namelijk welke acties de CoP-leden zelf aangaven daarvoor ingezet te hebben, werd inzichtelijk middels interviews. Hieruit werd geselecteerd wat CoP-leden zeiden aan acties te hebben ondernomen om collectief leren te bevorderen.

Deelvraag d *‘Welke nieuwe handelswijzen voor de praktijk zijn er naar aanleiding van het proces in de CoP ontwikkeld?’* werd in beeld gebracht middels data vanuit interviews, waarbij de handelswijzen die de CoP-leden noemden werden aangemerkt als nieuwe handelswijzen voor de praktijk. Deze gegevens werden onderbouwd met inzichten vanuit de bijeenkomsten. Er werd voor deze combinatie van meetinstrumenten gekozen, omdat op sommige momenten een verschil zichtbaar zou kunnen zijn tussen wat mensen zeiden (en ervoeren) en wat ze deden. Tabel 2 geeft een overzicht van de momenten van dataverzameling passend bij de deelvragen.

Tabel 2

Overzicht momenten van dataverzameling per deelvraag

	Observatie bijeenkomsten	Interviews CoP-leden	Formulier vraagstuk in beeld	Formulier kwaliteiten benutten
Deelvraag a	Tijdens traject	Na traject	Bijeenkomst 1	
Deelvraag b	Tijdens traject	Na traject		Bijeenkomst 3 en 5
Deelvraag c	Tijdens traject	Na traject		
Deelvraag d	Tijdens traject	Na traject		

Procedure

In de periode van september 2016 tot en met november 2016 vonden er vijf CoP-bijeenkomsten plaats. De keuze om in september te starten was bewust gemaakt. De ervaring leerde dat leerkrachten aan het begin van het schooljaar de groep leren kennen en dat van daaruit naar voren komt waar eventuele vraagstukken zichtbaar zijn. In september hadden de leerkrachten de leerlingen van het vorige schooljaar nog vers in het geheugen, wat het prettig maakte om ervaringen te delen, adviezen te geven en deze te ontvangen. Alle bijeenkomsten werden door de voorzitter van de CoP en de onderzoeker samen voorbereid. Voorafgaand aan de eerste bijeenkomst ontvingen alle CoP-leden een informatiebrief (zie Bijlage H) en een toestemmingsformulier (zie Bijlage I). Voor

de eerste bijeenkomst op 28 september retourneerden de CoP-leden het toestemmingformulier. In verband met onvoorziene omstandigheden binnen de school besloot CL6 na de eerste bijeenkomst geen deel meer uit te maken van de CoP. De overige vijf CoP-leden woonden alle bijeenkomsten bij, waardoor het aannemelijk is dat het vertrek van dit CoP-lid nauwelijks tot geen invloed heeft op het proces en de uitkomsten van het onderzoek. Alle bijeenkomsten, met een duur tussen de zesenvertig en achtenvijftig minuten, werden in zijn geheel vastgelegd op video.

Tijdens de derde en vijfde bijeenkomst beschreven de CoP-leden welke kennis en kwaliteiten op het gebied van externaliserend gedrag ze de afgelopen periode hadden ingezet. Het formulier dat ze hierbij invulden werd aan de onderzoeker overhandigd, evenals het individuele vraagstuk dat de CoP-leden tijdens de eerste bijeenkomst noteerden en de genoteerde inzichten vanuit de literatuur tijdens de derde en de vijfde bijeenkomst.

Op 14 december 2016 vonden de individuele interviews plaats met de CoP-leden. Deze hadden een duur van achttien tot zesentwintig minuten. De interviews werden vastgelegd op video en op een ander moment uitgewerkt in verslagen. Deze verslagen werden ter membercheck per individu voorgelegd aan de CoP-leden. Alle CoP-leden stelden de definitieve versie van het verslag vast.

Data-analyse

De verzamelde schriftelijke informatie uit de bijeenkomsten werd uitgewerkt in Excel. Dit betrof het individuele vraagstuk dat de CoP-leden tijdens de eerste bijeenkomst noteerden en de tijdens de derde en vijfde bijeenkomst door de CoP-leden beschreven ingezette kennis en kwaliteiten op het gebied van externaliserend gedrag. De bevindingen vanuit de interviews werden uitgebreid beschreven in een verslag.

De observaties tijdens de bijeenkomsten werden verwerkt in Excel waarbij gewerkt werd vanuit de deelvragen. De onderzoeker bekeek iedere bijeenkomst per deelvraag en verdeelde het beeldmateriaal in fragmenten. Dit betekent dat iedere bijeenkomst vier keer bekeken en verdeeld werd. Van daaruit werden de fragmenten al dan niet als betekenisvol aangemerkt, aansluitend bij de betreffende deelvraag. In relatie tot de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek legde de onderzoeker de verdeling in fragmenten voor aan een tweede onderzoeker, welke ruime ervaring heeft in het doen van onderzoek in eenzelfde thematiek.

Voor het beantwoorden van deelvraag a *‘Op welke wijze ontwikkelt het praktijkvraagstuk zich waaraan binnen de CoP gewerkt wordt?’* vond de verdeling in fragmenten op de volgende wijze plaats: Vanuit het beeldmateriaal van alle bijeenkomsten werden de fragmenten geselecteerd waarbij gesproken werd over één of meerdere vraagstukken. Dit kon nieuw ingebrachte vraagstukken betreffen, maar ook afstemming van een vraagstuk binnen de CoP. In het kader van de betrouwbaarheid bij de beantwoording van deelvraag a kon de tweede onderzoeker zich vinden in de verdeling in fragmenten. Hij gaf echter aan bij de codering verschillende fragmenten te clusteren. Dit betrof de fragmenten die met eenzelfde vraagstuk te maken hadden. Hiermee werd voorkomen dat fragmenten vaker meetelden, terwijl ze tot hetzelfde vraagstuk behoorden. Deze clustering paste de onderzoeker bij de codering toe. De onderzoeker stelde in dit stadium tevens in overleg met de tweede onderzoeker de codeboom (zie Bijlage E) vast. Met deze codes werden de betekenisvolle fragmenten uit de bijeenkomsten van bij deze deelvraag deductief gecodeerd. Deze verkregen gegevens werden gerelateerd aan hetgeen de CoP-leden tijdens de interviews benoemden.

Met betrekking tot deelvraag b *‘Welke door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten zijn zichtbaar in het proces van de CoP?’* maakte de tweede onderzoeker gebruik van de kwaliteiten die de CoP-leden elkaar toekenden tijdens de laatste bijeenkomst. Bij de verdeling in betekenisvolle fragmenten werd gekeken naar de momenten waarop iemand aan het woord kwam. Wanneer het gezegde niet het vraagstuk of het werken hieraan betrof was het als niet betekenisvol aangemerkt. Wanneer dit het vraagstuk wel betrof werd bekeken of hetgeen gezegd werd een kwaliteit betrof die door andere CoP-leden was genoemd. De betreffende kwaliteit werd als code gegeven. De betekenisvolle fragmenten uit de bijeenkomsten horend bij deelvraag b werden op deze wijze deductief gecodeerd (zie Bijlage F). Bij de beantwoording van deelvraag b werden de interviews met dezelfde codeboom gecodeerd.

Ter beantwoording van het eerste gedeelte van deelvraag c *‘Welke kenmerken van collectief leren zijn zichtbaar binnen de CoP en welke acties geven de CoP-leden zelf aan daarvoor ingezet te hebben?’* vond de verdeling in fragmenten plaats door telkens een nieuw fragment te starten zodra er een verschuiving plaatsvond met betrekking tot het onderwerp waarover gesproken werd of wanneer één of meerdere items gekoppeld werden aan reeds besproken informatie. De codeboom voor het eerste deel van deelvraag c (zie Bijlage G) werd in overleg met de tweede onderzoeker vastgesteld. Op deze wijze werden de betekenisvolle fragmenten uit de bijeenkomsten van het eerste deel van deelvraag c deductief gecodeerd en van daaruit opgenomen in een figuur. Om het tweede gedeelte van de deelvraag te beantwoorden werd inductief gecodeerd welke acties de CoP-leden zelf benoemden in antwoord op de vraag die tijdens het interview gesteld werd over welke acties ze persoonlijk ingezet hadden om het collectief leren te bevorderen.

Om deelvraag d *‘Welke nieuwe handelwijzen voor de praktijk zijn er naar aanleiding van het proces in de CoP ontwikkeld?’* te beantwoorden werden de aspecten die te maken hadden met nieuwe handelwijzen die genoemd waren tijdens de interviews inductief gecodeerd. Er werd daarbij onderscheid gemaakt tussen welke

handelswijzen binnen de CoP waren afgesproken en welke nieuwe handelswijzen de CoP-leden zeiden vaker in te gaan zetten. De vanuit de interviews verkregen gegevens werden opgenomen in tabellen. Deze gegevens werden vergeleken met wat zichtbaar was gedurende de bijeenkomsten. Wat zichtbaar was tijdens de bijeenkomsten werd inzichtelijk gemaakt middels een verdeling in fragmenten, waarbij telkens wanneer er een aspect van handelingsrepertoire werd benoemd, dit als betekenisvol aangemerkt werd. Daarbij stelde de onderzoeker vast of de afspraak al dan niet genoteerd werd door de CoP-leden.

Om te komen tot een betrouwbare en valide data-analyse vroeg de onderzoeker aan de tweede onderzoeker de coderingen te checken. Het streven hierbij was om 20% van de coderingen te controleren. De interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid werd vervolgens berekend met de Krippendorff's Alpha, omdat deze vooral bruikbaar is wanneer er meerdere codes per fragment mogelijk zijn. Een waarde vanaf .80 betekent een goede betrouwbaarheid (Krippendorff, 2004).

Bij deelvraag a codeerde de tweede onderzoeker 10 van de 46 betekenisvolle fragmenten onafhankelijk van de onderzoeker, wat neerkomt op 22%. In het gesprek tussen de onderzoeker en tweede onderzoeker werd duidelijk dat de dubbele codering die door de onderzoeker op sommige momenten werd toegepast, niet wenselijk was. Van de tien fragmenten waren er vijf dubbel gecodeerd. Bij één fragment was ervoor gekozen het fragment op te splitsen in twee fragmenten. Bij de andere vier fragmenten kwamen de beide personen op alle onderdelen tot overeenstemming, door nog beter af te stemmen wanneer een bepaalde code gegeven werd. Opvallend was dat alle coderingen die enkel waren met elkaar overeenkwamen. Daarom werd ervoor gekozen de onderzoeker alle overgebleven dubbele coderingen te laten wijzigen naar enkele coderingen. Om zeker te zijn van de betrouwbaarheid van deze codes, werd er na de gemaakte aanpassingen voor gekozen opnieuw tien betekenisvolle fragmenten, 22% van de data, onafhankelijk van elkaar te coderen. Er was sprake van een overeenkomst van 80,0%, wat resulteerde in een Krippendorff's Alpha van .712. Aangezien vanuit het gesprek naar aanleiding van dit resultaat de wijzigingen verwerkt waren bij de overige coderingen, mag aangenomen worden dat de uiteindelijke betrouwbaarheid hoger zal liggen.

Bij deelvraag b had de tweede onderzoeker 30 van de 140 betekenisvolle fragmenten onafhankelijk gecodeerd. Dit kwam neer op 21%. Er was sprake van een overeenkomst van 76,6%, wat resulteerde in een Krippendorff's Alpha van .714. Uit het gesprek bleek dat met name de codes van CL5 niet overeenkwamen en het op sommige punten lastig was om bij CL2 te bepalen of het fragment de code *hulpvaardig* of *veel kennis* betrof. De twee onderzoekers stemden af wat hieronder verstaan werd. Tijdens het gesprek werden de wijzigingen door de onderzoeker verwerkt. Hierdoor mag aangenomen worden dat de uiteindelijke betrouwbaarheid hoger ligt dan .714.

Bij deelvraag c codeerde de tweede onderzoeker 21 van de 89 betekenisvolle fragmenten onafhankelijk van de onderzoeker, wat neerkomt op 24%. Er was sprake van een overeenkomst van 90,5%, wat resulteerde in een Krippendorff's Alpha van .869. De fragmenten waarbij geen sprake was van overeenstemming zijn besproken. Dit betrof momenten waarbij individuele praktijkvoorbeelden werden beschreven. De onderzoeker codeerde deze momenten als het expliciteren van individuele kennis, terwijl de tweede onderzoeker dit codeerde als *story-telling*. Na overleg werd ervoor gekozen dergelijke momenten te coderen als zijnde *story-telling*. Deze aanpassing maakt dat aangenomen mag worden dat de uiteindelijke betrouwbaarheid hoger ligt dan de Krippendorff's Alpha van .869.

In het kader van de betrouwbaarheid en validiteit legde de onderzoeker tevens de bevindingen vanuit de interviewverslagen en de formulieren aan de tweede onderzoeker voor. De wijze van analyseren werd besproken. Op deze wijze werd samen gecheckt of de wijze waarop dit gebeurde een betrouwbare manier leek om dit te doen. De tweede onderzoeker gaf aan zich te kunnen vinden in de manier waarop de onderzoeker dit uitgevoerd had.

Resultaten

De resultaten betreffende deelvraag a '*Op welke wijze ontwikkelt het praktijkvraagstuk zich waaraan binnen de CoP gewerkt wordt?*' lieten zien dat tijdens de eerste bijeenkomst in 11% van de fragmenten gesproken werd over een individueel vraagstuk waarbij sprake was van externe attributie (zie tabel 3). Zo vertelde één CoP-lid over een leerling: 'Soms gaat er een knop om en verziekt hij alles, maar de volgende dag doet hij keihard zijn best en is het weer gewoon.' Vanaf de tweede bijeenkomst was dit niet meer zichtbaar. In 44% procent van de fragmenten was tijdens de eerste bijeenkomst sprake van een individueel vraagstuk met interne attributie. Hierbij beschreef een CoP-lid bijvoorbeeld een situatie waarbij leerlingen reageerden op elkaar, alles van elkaar zagen en elkaar de schuld gaven. Ze stelde hoe ze dit kon ombuigen en op welke wijze ze de leerlingen tot het inzicht kon laten komen op zichzelf te letten. Tijdens de tweede bijeenkomst was dit in 10% van de gevallen zichtbaar, tijdens de derde bijeenkomst in 17% en tijdens de vierde bijeenkomst in 33%. Tijdens de eerste bijeenkomst was er bij 11% van de fragmenten sprake van een gezamenlijk vraagstuk waarbij extern geattribueerd werd. Een voorbeeld hiervan was een fragment waarbij de CoP-leden bespraken in hoeverre ze ouders verantwoordelijk konden maken voor het brutale en explosieve gedrag van hun kind. Tijdens de tweede bijeenkomst was deze combinatie in 10%

van de fragmenten zichtbaar, daarna niet meer. De combinatie gezamenlijk vraagstuk met interne attributie was tijdens de eerste bijeenkomst in 34% van de fragmenten zichtbaar. Zo werd besproken dat de CoP-leden meer inzicht wilden verkrijgen in hoe het komt dat een bepaalde leerling zo is, te willen weten wat ze daaraan kunnen doen en hoe ze het kunnen voorkomen. Tijdens de tweede bijeenkomst was dit percentage 80%, tijdens de derde bijeenkomst 83%, tijdens de vierde bijeenkomst 67% en tijdens de vijfde bijeenkomst 100%.

Het formulier *vraagstuk in beeld* liet zien dat er vier van de vijf CoP-leden tijdens de eerste bijeenkomst een individueel vraagstuk formuleerden waarbij sprake was van externe attributie. Eén CoP-lid beschreef een individueel vraagstuk waarbij sprake was van interne attributie. Vier van de vijf CoP-leden formuleerden hierbij tevens een mogelijk collectief vraagstuk, waarbij al deze vraagstukken betrekking hadden op interne attributie.

Uit de interviews bleek, toen gevraagd werd of het individuele vraagstuk veranderd was tijdens het proces in de CoP, dat bij één CoP-lid het individuele vraagstuk was blijven bestaan, naast het gezamenlijke vraagstuk. Eén CoP-lid vertelde dat er een ontwikkeling binnen het individuele vraagstuk had plaatsgevonden. Daarbij had dit CoP-lid een vertaling van het gezamenlijk vraagstuk van de CoP naar het individuele vraagstuk gemaakt. Ook een derde CoP-lid had het gezamenlijk vraagstuk vertaald naar individuele vraagstukken in de praktijk. De twee overige CoP-leden gaven aan een duidelijke ontwikkeling te zien van een individueel naar een gezamenlijk vraagstuk. In alle gevallen was tijdens de interviews zichtbaar dat er sprake was van interne attributie.

Tabel 3

Percentage per code van de geuite vraagstukken in elke bijeenkomst

Code	Bijeenkomst 1	Bijeenkomst 2	Bijeenkomst 3	Bijeenkomst 4	Bijeenkomst 5
Individueel vraagstuk / Externe attributie	11%	0%	0%	0%	0%
Individueel vraagstuk / Interne attributie	44%	10%	17%	33%	0%
Gezamenlijk vraagstuk / Externe attributie	11%	10%	0%	0%	0%
Gezamenlijk vraagstuk / Interne attributie	34%	80%	83%	67%	100%

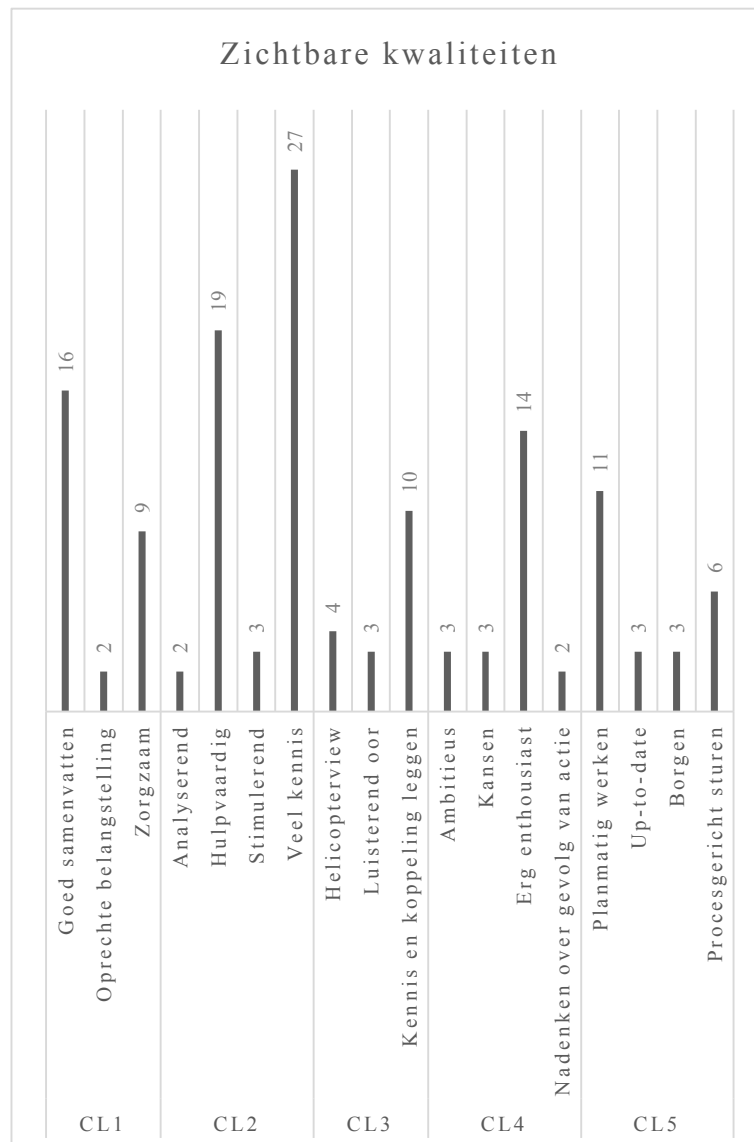
Gekeken naar de resultaten van deelvraag b 'Welke door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten zijn zichtbaar in het proces van de CoP?' was te zien dat alle kwaliteiten die de CoP-leden elkaar toekenden zichtbaar waren in het proces van de CoP (zie figuur 2). Het meest benut was de kwaliteit *veel kennis* van CL2. Deze kwaliteit was in 27 fragmenten zichtbaar. Zo beschreef CL2 het verschil tussen internaliserend en externaliserend gedrag en gaf ze op een ander moment een beknopte inhoudelijke samenvatting van de literatuur die ze in haar bezit had gerelateerd aan het vraagstuk. De kwaliteit die daarna het meest was ingezet en zichtbaar was in 19 fragmenten, was de kwaliteit *hulpvaardig* van CL2. Zo had CL2 tijdens de bijeenkomst, wanneer gesproken werd over een schema, dit schema reeds uitgewerkt en zorgde ze voor verspreiding van de literatuur onder de CoP-leden. De kwaliteit *goed samenvatten* van CL1 volgde daarop met 16 fragmenten. De fragmenten die het minst zichtbaar waren tijdens het proces waren *oprechte belangstelling* van CL1, *analyserend* van CL2 en *nadenken over gevolg van actie* van CL4. Deze kwaliteiten waren allemaal twee keer zichtbaar gedurende het proces in de CoP.

Zichtbaar in de formulieren *kwaliteiten benutten* was dat de CoP-leden toen ze het formulier voor de eerste keer invulden, CL1 een situatie beschreef waarin ze *zorgzaam* was. Uit de situatie die CL4 noteerde werd duidelijk dat ze nadacht over het *gevolg van een actie*. Bij het voor de tweede keer invullen van het formulier bleek dat CL2 haar *kennis* inzette binnen de CoP en dat ze *hulpvaardig* was, CL3 beschreef een situatie waarin ze een *luisterend oor bood* en CL4 dacht in de beschreven situatie vanuit *kansen*.

Bij de vraag in de interviews welke aspecten binnen de CoP ervoor zorgden dat de betreffende persoon de genoemde kwaliteiten al dan niet in kon zetten, omschreef CL1 zaken die erop duiden dat ze *zorgzaam* was en dat ze *oprechte belangstelling* had, CL2 beschreef het delen van *veel kennis* en het *hulpvaardig* zijn. CL3 benoemde dat ze *kennis en koppelingen legde* binnen de CoP. CL4 vertelde vanuit *kansen* te hebben gekeken. CL5 gaf aan dat ze *procesgericht stuurde*.

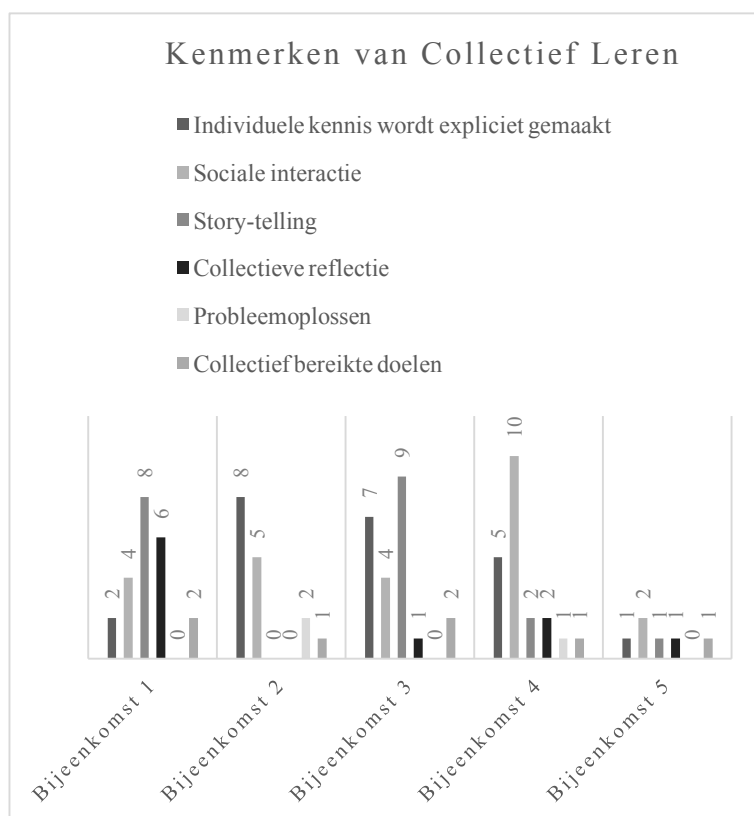
Naar aanleiding van de vraag die gesteld werd tijdens het interview in hoeverre het CoP-lid de kwaliteiten van een ander ingezet had, was zichtbaar dat de kwaliteit *goed samenvatten* van CL1 door twee CoP-leden genoemd werd. De kwaliteit *zorgzaam* van CL1 werd door één CoP-lid genoemd. De kwaliteiten *hulpvaardig*,

stimuleren en *veel kennis* van CL2 werden door respectievelijk één, twee en drie CoP-leden genoemd. *Kennis en koppeling leggen* van CL3 werd door één CoP-lid genoemd. De kwaliteiten *procesgericht sturen* en *planmatig werken* van CL5 werden door respectievelijk één en twee CoP-leden genoemd.



Figuur 2. Aantal fragmenten waarin de aan elkaar toegekende kwaliteiten van de CoP-leden (CL1 t/m CL5) zichtbaar zijn tijdens de bijeenkomsten

Wat betreft de resultaten van deelvraag c ‘*Welke kenmerken van collectief leren zijn zichtbaar binnen de CoP en welke acties geven de CoP-leden zelf aan daarvoor ingezet te hebben?*’ was zichtbaar dat alle kenmerken van collectief leren te zien waren binnen het proces in de CoP (zie figuur 3). Tijdens de eerste en de derde bijeenkomst was het meeste sprake van *story-telling*. Zo werd door een CoP-lid de mogelijke inzet van een instrument toegelicht middels een praktijksituatie. Tijdens de tweede bijeenkomst werd *individuele kennis* het meest *expliciet gemaakt*. Diverse CoP-leden beschreven bijvoorbeeld beknopt de inhoud van de literatuur die ze gevonden hadden en wat deze literatuur de CoP zou kunnen brengen. *Sociale interactie* was het meest zichtbare kenmerk tijdens de vierde en de vijfde bijeenkomst. Hierbij werd onder andere binnen de CoP het gesprek gevoerd over verschillende observatie-instrumenten en werden deze gerelateerd aan de verschillende soorten gedrag die in de praktijk zichtbaar waren. In zijn totaliteit was gedurende het proces het kenmerk *sociale interactie* het meest zichtbaar. Het minst zichtbare kenmerk was *probleemoplossen*.



Figuur 3. Aantal fragmenten waarin de kenmerken van collectief leren zichtbaar zijn per bijeenkomst

Bij de tijdens de interviews gestelde vraag welke acties de CoP-leden hadden ingezet om het collectief leren te bevorderen werden aspecten genoemd zoals het *delen van praktijkervaringen* en het *opstellen van een verzameldocument*. Het *bieden van een luisterend oor* werd door twee CoP-leden genoemd. In tabel 4 zijn de door de CoP-leden genoemde ingezette acties om collectief leren te bevorderen te zien.

Tabel 4

Door de CoP-leden (CL1 t/m CL5) ingezette acties om collectief leren te bevorderen

CoP-lid	Ingezette acties om collectief leren te bevorderen
CL1	- Literatuur bestuderen en bespreken - Communicatie richting team - Leiding nemen - Proces bewaken
CL2	- Kennis inzetten - Koppeling literatuur – praktijk
CL3	- Bewust inzetten van elkaars kwaliteiten - Praktijkervaringen delen - Luisterend oor bieden
CL4	- Luisterend oor bieden - Doorvragen - Planmatig werken
CL5	- Verzameldocument opgesteld

De resultaten met betrekking tot deelvraag d ‘*Welke nieuwe handelswijzen voor de praktijk zijn er naar aanleiding van het proces in de CoP ontwikkeld?*’ lieten zien dat er tijdens de interviews een verscheidenheid aan handelswijzen binnen de CoP was afgesproken (zie tabel 5). Een voorbeeld hiervan is het *handelen vanuit het inzicht in de oorsprong van het probleem*. Dit aspect werd genoemd door twee CoP-leden. De nieuwe handelswijzen *observatie-instrumenten* en *stroomdiagram* werden beiden door drie CoP-leden genoemd.

Tabel 5

Binnen de CoP afgesproken nieuwe handelswijzen en het aantal keren dat deze genoemd zijn

Afgesproken nieuwe handelswijzen	Aantal keren genoemd
Stroomdiagram	3
Observatie-instrumenten	3
Handelen vanuit inzicht in oorsprong probleem: leerkracht of leerling	2
Inzetten kwaliteiten	1
Plan van aanpak	1
Werken aan klein onderdeel van probleem	1
Het werken aan een vraagstuk binnen een CoP	1

Tijdens de interviews werd tevens de vraag gesteld welke nieuwe handelswijzen de CoP-leden in de dagelijkse praktijk vaker zouden inzetten (zie tabel 6). Hieruit kwam naar voren dat gewerkt werd met een *communicatieschrift*. De handelswijze *bewustwording wat de leerling nodig heeft* werd door drie CoP-leden genoemd. *Bewustwording wat de leerling nodig heeft* kwam ook tijdens een bijeenkomst aan bod, waarbij de afspraak werd gemaakt om goed te bekijken wat een kind nodig heeft middels observeren, analyseren en kindgesprekken voeren. Deze afspraak werd ter plekke genoteerd. Om inzicht te krijgen in de oorzaak van het probleem en daarmee antwoord te geven op de vraag of dit bij de leerkracht of de leerling ligt, werd tijdens de bijeenkomsten afgesproken dat in de toekomst gebruik gemaakt wordt van een *turflijst*, wat een type *observatie-instrument* is. Gedurende het proces in de CoP werd het stroomschema ontwikkeld, wat eveneens zichtbaar was tijdens de bijeenkomsten. Tijdens de laatste bijeenkomsten werd besproken op welke wijze de kwaliteiten van de CoP-leden in de toekomst, gerelateerd aan het vraagstuk, ingezet zouden kunnen worden.

Tabel 6

Nieuwe handelswijzen voor de praktijk van de CoP-leden en het aantal keren dat deze genoemd zijn

Nieuwe handelswijze	Aantal keren genoemd
Bewustwording wat de leerling nodig heeft	3
Reflecteren op jezelf vanuit literatuur	2
Communicatieschrift leerkracht – leerling – ouders	1
Inzicht in oorsprong probleem: leerkracht of leerling	1

Conclusie, discussie en aanbeveling

Eén van de mogelijkheden om binnen het basisonderwijs op duurzame wijze vorm te geven aan passend onderwijs is het werken aan het vraagstuk binnen een CoP. In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag ‘*Op welke wijze kan een CoP het vermogen van leerkrachten om in de praktijk te handelen ten behoeve van passend onderwijs verbeteren?*’. Een doel van dit onderzoek is het geven van een advies aan Stichting Primair onderwijs Peelraam met betrekking tot implementering van PLG’s binnen de stichting. Een ander doel is het formuleren van een advies richting het team van Basisschool de LenS, gerelateerd aan de wijze waarop het vraagstuk zich binnen de CoP ontwikkeld heeft, het inzetten van elkaars kwaliteiten, welke kenmerken van collectief leren zichtbaar zijn, welke acties van de CoP-leden het collectief leren bevorderen en of er zich nieuw handelingsrepertoire ontwikkeld heeft.

Uit de resultaten van deelvraag a ‘*Op welke wijze ontwikkelt het praktijkvraagstuk zich waaraan binnen de CoP gewerkt wordt?*’ verkrijgen we het inzicht dat het praktijkvraagstuk een ontwikkeling doorgemaakt lijkt te hebben. Waar tijdens de eerste bijeenkomst sprake is van het aan de orde komen van alle combinaties van vraagstukken, is tijdens de laatste bijeenkomst alleen nog de combinatie *gezamenlijk vraagstuk – interne attributie* zichtbaar. Het lijkt erop dat de grootste ontwikkeling zichtbaar is tijdens de tweede bijeenkomst. Waar tijdens de eerste bijeenkomst in meer dan de helft van de gevallen gesproken wordt over individuele vraagstukken, is dat tijdens de tweede bijeenkomst nauwelijks meer het geval. Daarnaast is er gedurende de tweede bijeenkomst

minder sprake van externe attributie. Opvallend is dat bij het invullen van het formulier *vraagstuk in beeld* tijdens de eerste bijeenkomst, er bij vier van de vijf individuele vraagstukken die door de CoP-leden geformuleerd zijn een combinatie zichtbaar is met externe attributie, terwijl in alle geformuleerde vraagstukken die betrekking hebben op een gezamenlijk vraagstuk er een combinatie zichtbaar is met interne attributie. Dit lijkt erop te duiden dat er bij gezamenlijke vraagstukken beter wordt gekeken naar de aspecten waarop invloed uitgeoefend kan worden. Tijdens de observatie van de tweede en derde bijeenkomst is zichtbaar dat nog enkele individuele vraagstukken worden aangehaald, vaak ter verduidelijking van een situatie. Er zijn sinds de tweede bijeenkomst geen vormen van externe attributie meer zichtbaar. Dit gegeven wordt ondersteund door bevindingen vanuit de interviews waarin alle CoP-leden laten zien te kijken naar de eigen rol. Daarbij is vanuit de interviews zichtbaar dat het gezamenlijke vraagstuk van de CoP bij diverse CoP-leden tevens invloed heeft op het individuele vraagstuk wat ze tijdens de eerste bijeenkomst beschreven hebben en vooral wat ze hierin zelf kunnen betekenen. Dit sluit aan bij het inzicht van Coenders (in Ruijters & Simons, 2012) dat de reden voor mensen om een CoP te vormen bijna altijd is dat ze hun vermogen om in de praktijk te handelen willen verbeteren. Geconcludeerd kan worden dat het vraagstuk waaraan binnen de CoP gewerkt wordt zich ontwikkeld heeft tot een gezamenlijk vraagstuk, waarbij de CoP zich gericht heeft op interne attributie. Dit inzicht ligt in één lijn met de opvatting van Vermaak (2009) dat aan externe vragen altijd interne verbeteringen hangen. Binnen de CoP hebben deze interne verbeteringen zich als vanzelf aangeboden.

De resultaten van deelvraag b '*Welke door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten zijn zichtbaar in het proces van de CoP?*' laten zien dat alle kwaliteiten die de CoP-leden elkaar toegekend hebben zichtbaar zijn in het proces. Opvallend is dat diverse kwaliteiten die de CoP-leden zichzelf tijdens de interviews toekennen ook door één of meer CoP-leden tijdens de interviews aan de betreffende persoon worden toegekend. Dit betreft *zorgzaam* van CL1, *veel kennis en hulpvaardig* van CL2, *kennis en koppelingen leggen* van CL3 en *procesgericht sturen* van CL5. Deze kwaliteiten zijn het vaakst of het op één na vaakst bij het betreffende CoP-lid zichtbaar tijdens de bijeenkomsten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat, wanneer CoP-leden zich bewust zijn van hun kwaliteiten, ze deze vaker tot uiting laten komen en deze tevens ingezet worden door andere CoP-leden. Enige voorzichtigheid is in deze echter op zijn plaats, aangezien de persoonlijke kwaliteit *kansen* die CL3 benoemde minder vaak zichtbaar is en zijn de kwaliteiten *goed samenvatten* van CL1, *stimuleren* van CL2 en *planmatig werken* van CL5 wel ingezet zijn door twee of meer CoP-leden. Daarbij zijn over dit mogelijk verband geen vragen gesteld tijdens de interviews en zou deze uitkomst op toeval kunnen berusten. Wat tevens opvalt is dat gedurende de bijeenkomsten de CoP-leden elkaars kwaliteiten niet naar elkaar toe uitspraken. De onderzoeker heeft er daarom voor gekozen, in overleg met CL1 (de voorzitter van de CoP) tijdens de laatste bijeenkomst een interventie te plegen, waarbij de CoP-leden elkaar kwaliteiten toekenden. De CoP-leden spraken tijdens deze interventie in eerste instantie uit zich ongemakkelijk te voelen op het moment dat ze kwaliteiten toegekend kregen. De interventie maakt echter dat de CoP-leden ontdekken dat er een verscheidenheid aan kwaliteiten zichtbaar is binnen de CoP. Ze hebben deze kwaliteiten gekoppeld aan de rol die eenieder kan spelen in het mogelijk vervolg van deze CoP. Het is dan ook zeker een aanbeveling om deze rollen met betrekking tot dit vraagstuk in de toekomst op de door de CoP ontwikkelde wijze te implementeren in de praktijk. Daarbij is een aanbeveling bij de start van een volgende CoP een dergelijk interventie niet pas aan het einde van het traject in te zetten, maar bijvoorbeeld aan het begin of uiterlijk halverwege het traject, zodat iedereen tijdig weet welke kennis en kwaliteiten de CoP in huis heeft en deze bewust ingezet kunnen worden. Wanneer CoP-leden elkaar op dit gebied nog niet goed kennen of het lastig vinden zelf aan te geven wat ze de CoP kunnen brengen, is het een mogelijkheid is om hierbij gebruikt te maken van het instrument 'Leervoorkeuren' (Ruijters & Veldkamp, 2012; Twynstra & Gudde in Ruijters, 2015). Ruijters en Veldkamp onderstrepen hierbij dat elke voorkeur zijn eigen kwaliteit heeft. Waar het leren van vaardigheden bijvoorbeeld moeiteloos kan in de context van *het oefenen* is organisatiespecifiek handelen heel effectief te leren in de context van de *kunst afkijken*. Door binnen de CoP het gesprek aan te gaan over de aanwezige leervoorkeuren en hoe deze elkaar al dan niet versterken kunnen de zichtbare kwaliteiten nog bewuster ingezet worden binnen een CoP. Dit is de ideale situatie om kennis uit te wisselen en zodoende meer effectief te kunnen handelen (Huysman & De Wit, 2004).

Uit de resultaten van deelvraag c '*Welke kenmerken van collectief leren zijn zichtbaar binnen de CoP en welke acties geven de CoP-leden zelf aan daarvoor ingezet te hebben?*' blijkt dat alle kenmerken binnen de CoP zichtbaar zijn. Er kan geconcludeerd worden dat, zoals De Laat en Coenders in Kessels en Poell (2011) omschrijven, collectief leren een centrale plaats heeft binnen de CoP. Bij de acties die de CoP-leden zelf aangeven daarvoor ingezet te hebben, lijkt in veel gevallen een verband te bestaan met de door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten uit deelvraag b. In sommige gevallen relateert de genoemde actie aan de kwaliteiten die aan het betreffende CoP-lid zijn toegekend, zoals het inzetten van kennis van CL2, het luisterend oor bieden van CL3 en opstellen van een verzameldocument om te komen tot borging door CL5. In enkele andere gevallen betreft het een kwaliteit die tijdens de laatste bijeenkomst aan een ander CoP-lid is toegekend, zoals CL1 welke aangeeft het proces te bewaken, CL2 welke vertelt koppelingen te leggen tussen literatuur en praktijk en CL4 welke vertelt planmatig te werken. CL3 geeft daarbij aan dat ze elkaars kwaliteiten ingezet heeft om te komen tot collectief

leren. Hieruit zou de conclusie getrokken kunnen worden dat binnen deze CoP het inzetten van de persoonlijke en elkaars kwaliteiten aan de basis gelegen hebben om te komen tot collectief leren.

Uit de resultaten van deelvraag d '*Welke nieuwe handelswijzen voor de praktijk zijn er naar aanleiding van het proces in de CoP ontwikkeld?*' kunnen we afleiden dat de *observatie-instrumenten* en het *stroomdiagram* binnen de CoP ontwikkelde werkwijzen zijn om het vraagstuk met betrekking tot passend onderwijs in de praktijk aan te pakken. Uit het feit dat beide handelswijzen door meer dan de helft van de CoP-leden is genoemd tijdens de interviews en ze er hun enthousiasme over uitspreken kan geconcludeerd worden dat er hier sprake is van collectieve uitkomsten. Deze uitkomsten relateren aan de resultaten van deelvraag c. Het lijkt erop alsof, kijkend naar de aspecten van innovatie *adoption* en *diffusion* zoals beschreven door Leeuwis en Aarts (2010), de CoP binnen het proces werkwijzen ontworpen heeft die aansluiten bij het vraagstuk. De focus heeft nog niet gelegen bij het verspreiden van deze werkwijzen. Kijkend naar de handelswijzen die de CoP-leden tijdens de interviews aangeven zelf in de praktijk ingezet te hebben, is zichtbaar dat de genoemde zaken allemaal gerelateerd zijn aan wat de eigen rol is wanneer er in de praktijk sprake is van een dergelijk vraagstuk. In een innovatiepraktijk staan de persoonlijke belangen centraal en niet een algemeen doel of een abstract organisatiedoel (Verdonschot in Kessels & Poell, 2011). De meest genoemde aspecten *bewustwording wat de leerling nodig heeft* en *reflecteren op jezelf vanuit literatuur* zijn voorbeelden van vertalingen van het gezamenlijk vraagstuk naar een individueel vraagstuk waarbij sprake is van interne attributie. Dit relateert aan de bevindingen vanuit deelvraag a, waar zichtbaar is dat het vraagstuk waaraan binnen de CoP gewerkt heeft zich ontwikkeld heeft tot een gezamenlijk vraagstuk waarbij sprake is van interne attributie. Dit gezamenlijk vraagstuk ligt aan de basis van het werken aan de individuele vraagstukken in de praktijk door de CoP-leden.

Antwoord gevend op de onderzoeksvraag '*Op welke wijze kan een CoP het vermogen van leerkrachten om in de praktijk te handelen ten behoeve van passend onderwijs verbeteren?*' kan gezegd worden dat het gezamenlijk vraagstuk waaraan binnen de CoP gewerkt is voor alle CoP-leden relevant is en het vermogen om met het vraagstuk gerelateerd aan passend onderwijs om te gaan in de praktijk verbeterd is. Vanuit de resultaten van de deelvragen blijkt namelijk dat de CoP een manier is om teamleden elkaars kwaliteiten te laten benutten. Hierbij is het noodzakelijk dat de CoP-leden zich bewust zijn van hun persoonlijke kwaliteiten en die van de anderen en dit naar elkaar toe uitspreken. Dit ligt aan de basis om tot collectief leren te komen, aangezien de acties die de CoP-leden inzetten om het collectief leren te bevorderen gerelateerd zijn aan de kwaliteiten van de CoP-leden. Doordat zichtbaar is dat collectief leren een centrale plaats heeft binnen de CoP, worden collectieve uitkomsten gerealiseerd. Deze uitkomsten, namelijk het stroomdiagram, de observatie-instrumenten en het handelen vanuit het inzicht in de oorsprong van het probleem, zijn de nieuwe handelswijzen voor de praktijk. Deze handelswijzen zullen door de CoP-leden en de leerkrachten op Basisschool de LenS ingezet worden om het handelen in de praktijk ten behoeve van passend onderwijs te verbeteren.

Het onderzoek kent een aantal beperkingen. Zo heeft de onderzoeker gedurende de periode van het onderzoek een dubbele rol, namelijk die van onderzoeker en innovator van leren. Dat betekent dat de onderzoeker in het kader van de innovatie op sommige momenten bewust en tevens onbewust heeft geïntervenieerd. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar in feedback van een CoP-lid, waarbij deze letterlijk beschrijft dat de onderzoeker de CoP-leden veel zelf heeft laten denken en doen, maar dat haar aanwezigheid voelde als steun. Een andere beperking is de situatie waarin de school verkeert, aangezien de school in een ontwikkeltraject zit met verplichte ondersteuning vanuit de Inspectie van het Onderwijs. Dit traject is zeer intensief voor het team en heeft veel impact op de emoties van de leerkrachten gericht op het gevoel van het al dan niet bekwaam zijn. Enerzijds kan dit invloed hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek, doordat er geen sprake was van een reguliere werksituatie en er veel druk op de teamleden en daarmee ook op de CoP-leden rust. Een hypothese is dat de CoP-leden bij reguliere werkomstandigheden de tijd en de rust hadden gevonden zich nog beter te verdiepen in het vraagstuk. Anderzijds bestaat de mogelijkheid dat de CoP-leden elkaar hierin dankzij het bestaan van de CoP juist gevonden hebben.

Een mogelijk dilemma in het kader van de advisering vanuit het onderzoek is dat de CoP bestaat uit teamleden die zich vrijwillig aangemeld hebben voor de CoP. Dit is noodzakelijk omdat dit voorwaardelijk is voor de samenstelling van een CoP. De resultaten van de het onderzoek worden dan ook in dit licht geïnterpreteerd. Bij de advisering is het echter belangrijk hiermee rekening te houden, aangezien er op Basisschool de LenS en ook binnen Stichting Primair onderwijs Peelraam niet altijd met CoP's gewerkt zal worden, maar met verwante concepten zoals PLG's, welke niet altijd op vrijwillige basis zijn, maar verplicht gesteld zullen worden in het kader van professionalisering.

De mogelijke beperkingen en dilemma's in acht nemend, kunnen naar aanleiding van het onderzoek diverse aanbevelingen gedaan worden. Ten eerste is facilitering in tijd van groot belang. Tijd is noodzakelijk om complexe materie eigen te maken (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Zichtbaar is dat de tijd die de CoP-leden hebben gekregen ten eerste benut is. Nu er geen facilitering in tijd meer is, is het voor de CoP-leden moeilijk om afspraken te maken en de beoogde ontwikkeling voort te zetten. Voor een CoP is het creëren van ritme echter belangrijk. Wanneer het tempo te laag is gebeurt er niets, terwijl bij een te hoog tempo de CoP spreekwoordelijk buiten adem raakt en de teamleden afhaken (Bood & Coenders, 2004). Daarnaast is het belang ervaren van een facilitator die randzaken faciliteert en tevens ruimte biedt aan het zelfsturende karakter van de

CoP. De aspecten *participation* en *reification* (Wenger, 1998a) en de manier waarop deze aspecten elkaar aanvullen zijn hierbij cruciaal. Een advies is dan ook een facilitator te benoemen die gedegen onderlegd is om deze taak zo optimaal mogelijk in te vullen.

Het is, zoals beschreven door Wenger (2009) van belang dat de organisatie verbondenheid binnen de CoP onderhoudt, aangezien deze kennis in huis heeft welke van waarde kan zijn voor de organisatie. Een tweede aanbeveling in dit kader is om de grens te slechten tussen de CoP en het team. Met een grens worden sociale of culturele verschillen tussen praktijken bedoeld, die leiden tot problemen of uitdagingen. Akkerman en Bakker (2011) beschrijven dat een grens kan ontstaan door toenemende specialisatie. Naar alle waarschijnlijkheid is er een grens ontstaan tussen de CoP en team doordat de CoP het handelingsrepertoire heeft uitgebreid. Deze uitbreiding heeft niet binnen het team plaatsgevonden. Een mogelijke manier om de grens te slechten is het inzetten van *boundary crossing*. Dit is een proces wat gericht is op het maken van verbindingen en het zoeken van communicatiemogelijkheden tussen de verschillende praktijken, met als doel actie te genereren om discontinuïteit op te heffen (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker & Akkerman, 2014). Een eerste stap kan zijn om de collectieve uitkomsten van de CoP, namelijk het *stroomdiagram* en de *observatie-instrumenten* in te zetten als *boundary object*. *Boundary objects* zijn zaken die een brugfunctie kunnen vervullen tussen verschillende praktijken (Bakker & Akkerman, 2014). De facilitator kan in dit kader de rol van *boundary crosser* vervullen. Dit is een persoon die in meerdere praktijken participeert (Akkerman & Bakker, 2011).

Een derde aanbeveling is om in het vervolgtraject te onderzoeken of ten minste te blijven volgen of de binnen de CoP gemaakte afspraken nagekomen en de ontwikkelde handelwijzen ingezet worden. Op deze manier kan het nieuwe handelingsrepertoire geïmplementeerd worden binnen de school en kunnen, zoals de CoP-leden tijdens de laatste bijeenkomst hebben besproken, de individuele kwaliteiten ingezet worden binnen de organisatie in het kader van passend onderwijs. Tot op heden werden vraagstukken gerelateerd aan de zorg met de Interne Begeleider besproken en van daaruit werden acties uitgezet. De Interne Begeleider is hierin sturend en de leerkrachten zijn vertrouwd met deze werkwijze. Wanneer naast de Interne Begeleider ook de CoP-leden hun kwaliteiten inzetten, ontstaat er uitwisseling tussen mensen met een andere expertise dan welke al bekend is bij de betrokkenen in de onderwijspraktijk. Dit kan als spannend ervaren worden, maar het maakt dat er nieuwe verbindingen gelegd worden (Verdonschot in Kessels & Poell, 2011). Leerkrachten ervaren vertrouwen in elkaar en de autonomie om als CoP het vraagstuk aan te gaan. Hierdoor gaan ze naar verwachting zelf op zoek naar verdieping. Op deze wijze kan de CoP bijdragen aan het vergroten van het handelingsrepertoire wat het gevoel van competentie richting het verzorgen van passend onderwijs kan vergroten. Daarbij zorgt het inzetten van de binnen de CoP ontwikkelde producten ervoor dat de betrokkenen zich op een andere manier verhouden dan gesprekken doen (Scharmer door Verdonschot in Kessels & Poell, 2011). De CoP-leden gaan het gesprek aan over wat ze belangrijk vinden om te delen met de overige teamleden. Dit maakt ze op een andere wijze bewust van het (leer)proces en wordt naar verwachting de interesse en nieuwsgierigheid gewekt van de teamleden.

De laatste aanbeveling, richting Stichting Primair Onderwijs Peelraam, is om het werken met PLG's binnen de organisatie te implementeren. De hierboven genoemde aanbevelingen zijn tevens te vertalen naar de stichting. Een aandachtspunt hierbij is om er bewust van te blijven dat het werken met PLG's niet een doel op zich is en bij het ontwerpen van een PLG helder voor ogen te houden wat het doel is en van daaruit de PLG te ontwerpen en vorm te geven aan de organisatieontwikkeling. Zo is de CoP een veelgebruikte en typische interventie wanneer het gaat om professionalisering, maar sluit bij persoonlijke ontwikkeling een interventie zoals de socratische dialoog beter aan (Ruijters & Veldkamp, 2012). De onderzoeker heeft reeds toegezegd hierin te ondersteunen, startend met het verzorgen van scholing aan de Interne Begeleiders van Stichting Primair onderwijs Peelraam naar aanleiding van dit onderzoek over hoe een CoP te ontwerpen en te faciliteren.

De resultaten en aanbevelingen vanuit dit onderzoek kunnen gebruikt worden om Communities of Practice en Professionele Leergemeenschappen ten behoeve van passend onderwijs voort te zetten binnen Basisschool de LenS en Stichting Primair Onderwijs Peelraam evenals binnen andere basisscholen.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische studiën*, 91(1), 8-23.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bood, R., & Coenders, M. (2004). *Communities of practice: bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people Learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 403-418.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Coenders, M. (2012). Community of Practice. In Ruijters, M., & Simons, R. (Red.), *Canon van het Leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 125-136). Deventer: Vakmedianet.
- Coenders, M., & Bood R. (2003). Ritme in het ontwerpen van CoP's. *HRD Thema*, 4(4), 1-11.
- Damhof, E., van Sluis, G., & Reitsma, J. (2012). *De professionele leergemeenschap, samen werken aan hoge leerlingresultaten*. Groningen: Duurzaam leren in de Veenkoloniën.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J.E. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393.
- Hulsbos, F. A., van Langevelde, W. S., & Evers, A. T. (2016). *Een passende leeromgeving in de basisschool*. Heerlen: Welten instituut - Open Universiteit.
- Huysman, M., & Wit, D. de (2004). Practices of Managing Knowledge Sharing: Towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 11(0), 1-12.
- Kessels, J.W.M. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. *Inaugurele rede*. Heerlen: Open Universiteit.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Laat, M. de, & Coenders, M. (2011). Communities of practice en netwerklernen. In Kessels, J., & Poell, R. (Red.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 417-429). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Leeuwis, C., & Aarts, N. (2010). Rethinking communication in innovation processes: creating space for change in complex systems. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 17(1), 21-36.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur, en Wetenschap (2013). *Passend onderwijs voor leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd van <https://www.passendonderwijs.nl/brochures/brochure-voor-leraren>.
- Mittendorff, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., Laat, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.
- Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 27(8), 1149-1154.
- Ruijters, M. (Red.) (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education.
- Scanlan, M., Kim, M., Vuilleumier, C., & Burns, M. B. (2015). Poco a poco: Leadership practices supporting productive communities of practice in schools serving the new mainstream. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 3-44.
- Skerrett, A. (2010). “‘There’s going to be community. There’s going to be knowledge’: designs for learning in a standardised age”. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 648-655.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.
- Verdonschot, S. (2011). Ontwerpprincipes en een ontwerpmodel om het leren in innovatiepraktijken te versterken. In Kessels, J., & Poell, R. (Red.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 314-330). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taak vraagstukken: werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.

- Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68.
- Wenger, E. (1998a). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998b). Communities of Practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, (June).
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In Illeris, K. (Red.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 209-218). New York: Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of Practice – A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Dankwoord

De afgelopen twee jaren heb ik ontzettend veel geleerd en mezelf mogen ontwikkelen. Graag wil ik me met dit dankwoord dan ook even richten tot alle personen die mij in deze periode geholpen en gesteund hebben. In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar mijn leidinggevende, Riky Hofmans, die mij de ruimte gaf om mijn innovatie-ambitie te implementeren en het onderzoek uit te voeren op Basisschool de LenS. Ten tweede richt ik een dankwoord tot mijn studiecoach Lia Spreeuwenberg, die me met raad en daad bijstond gedurende de gehele opleiding en binnen het onderzoeksproces in het bijzonder. Ten derde dank ik mijn collega's, medestudenten en docenten voor de kenniscreërende momenten die we hebben beleefd en de feedback, feed forward en feed up die ik heb mogen ontvangen. Ook dank ik hierbij Stefan van Langevelde, de tweede onderzoeker, die de tijd nam om kritisch mee te denken. Ten slotte, maar zeker niet het minst belangrijk, wil ik de steun van mijn vrienden, familie en in het bijzonder mijn partner Dennis Bonneveld vermelden. De wijze raad, het luisterend oor en vooral veel begrip zijn voor mij van onschatbare waarde.

Caroline Ermers
Cuijk, 2017

Bijlagen

Bijlage A: Brochure Basisschool de LenS

Krachtige leeromgeving

- Computer als leerbron en communicatiemiddel
- Meervoudige intelligentie / leerstijlen
- Ontdekkend, onderzoekend en samenwerkend leren
- Betekenisvol leren
- Leer- en werkplekken
- Flexibel gebouw

Ons onderwijs

- De LenS realiseert eigentijds goed onderwijs, gericht op de mogelijkheden en talenten van kinderen en gaat uit van een maximale persoonlijke groei.
- Het zelfstandig werken neemt een belangrijke plaats in.
- Coöperatieve werkvormen worden structureel toegepast.
- Elk kind wordt uitgedaagd om zich binnen zijn / haar grenzen maximaal te ontwikkelen.
- Het doel is kinderen te leren dat zij verantwoordelijke, kritische en volwaardige deelnemers aan onze samenleving kunnen zijn.
- Het pedagogisch optimisme heeft een belangrijke plaats binnen de LenS en is uitgangspunt van ons handelen.
- De lB'er is een coach voor de leerkrachten in het realiseren van passend onderwijs.

Brede ontwikkeling van het kind

- Elk kind wordt uitgedaagd om het maximale uit zijn persoonlijke groei te halen, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Hierbij wordt uitgegaan vanuit basisbehoeften: competentie, relatie, autonomie.
- 21ste eeuwse vaardigheden en kennis worden bijgebracht die hen in staat stellen volwaardig deel te nemen en bij te dragen aan de moderne samenleving.
- Goede resultaten en kerndoelen zijn richtinggevend voor ons onderwijs.

- De LenS gaat uit van een gezamenlijke pedagogische verantwoordelijkheid van ouders en de school. Ouders worden gezien als (educatief) partner en worden actief betrokken bij de schoolontwikkeling.
- Het ICT-beleid is erop gericht om het primaire proces maximaal te ondersteunen.

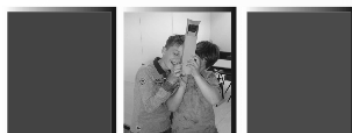
Ons personeel

De LenS aan de slag met Teamonderwijs Op Maat

- De LenS creëert een rijke, eigentijdse, inspirerende en boeiende leeromgeving voor kinderen en leerkrachten.
- Rust, overzicht en veiligheid is hiervoor de basis, naast uitdaging, verantwoordelijkheid en zelfstandigheid.
- Er is sprake van een professionele organisatie, die in alle lagen deskundigheid en een hoog ambitieniveau heeft.
- Men maakt gebruik van elkaars kwaliteiten en competenties.
- Naast de directie hebben we een intern begeleidster, bouwcoördinatoren, een I-coach en specialisten op het gebied van taal, lezen, rekenen, gedrag, meerbegaafdheid en techniek.
- Men deelt kennis en er heerst een cultuur van bevragen, reflecteren, verantwoorden (geven en nemen) en feedback geven.
- De leerkracht heeft de rol van leider en begeleider.
- Binnen de kaders van gemeenschappelijk uitgesproken ambities is er veel ruimte voor de professional, de leerkracht. Hij / zij is bepalend voor het primaire proces.
- Er is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid en een open, directe en duidelijke communicatie.
- Kwaliteit van onderwijs staat voorop; verschillen in kwaliteiten tussen professionals worden onderkend.
- Doordat verschillen worden gewaardeerd en het personeel zichzelf en elkaar accepteert, ontstaat er ruimte voor talenten.



*De LenS
Kindcentrum Mill
Langenboomseweg 1b
5451 JH Mill*



Onze missie

Wie zijn wij? Wat doen we?

Basisschool De LenS is een van de twee basisscholen in Mill en werkt vanuit de TOM-pijlers:

- Organisatie van het onderwijs,
- Inzet van personeel en
- Inrichting van de leeromgeving.

In samenspraak met ouders en opvoeders werken wij met onze leerlingen aan het verder ontwikkelen en versterken van hun cognitieve, expressieve, motorische en sociale vaardigheden. Op basis hiervan kunnen zij zich verder ontwikkelen in het voortgezet onderwijs en later in de maatschappij. Basisschool de LenS biedt een goede basis voor de toekomst.

Ons bestaansrecht

Onze school voorziet in de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Daarnaast schept de school, in samenwerking met de kinderopvang, binnen ons kindcentrum, mogelijkheden voor opvang vóór en na school, voor kinderen van 4 tot 13 jaar.

In welke behoeften voorziet ons onderwijsaanbod?

Wij willen een school zijn waar iedereen zich welkom voelt. We bieden, binnen het leerstof jaarklassensysteem, zorg op maat aan zodat leerlingen zich zoveel mogelijk kunnen ontwikkelen naar eigen vermogen. Wij hebben hoge verwachtingen en proberen het maximale uit iedere leerling te halen. We voelen ons als team verantwoordelijk voor een doorgaande lijn op alle ontwikkelingsgebieden.

Onze normen en waarden en overtuigingen

Onze belangrijkste waarden zijn: veiligheid, duidelijkheid, structuur, betrokkenheid, (zelf)vertrouwen en verantwoordelijkheid. Onze normen zijn kapstokregels; opvattingen over hoe iedereen op onze school met elkaar omgaat. Leerlingen, teamleden en ouders benaderen elkaar positief, we geven gepaste aandacht, we luisteren naar elkaar, we zijn eerlijk en (onder)steunen elkaar.

Intenties en ambities

De LenS realiseert goed, eigentijds onderwijs, gericht op de mogelijkheden en talenten van iedere leerling. Alle leerlingen worden uitgedaagd zich binnen zijn / haar grenzen maximaal te ontwikkelen. Wij werken hierbij steeds meer samen, met verschillende partners zoals Spring, de GGD, de Kameleon, Stichting Doe Je Mee en de BOS. Samen met deze partners binnen het kindcentrum, bieden wij een steeds breder, samenhangend aanbod van activiteiten voor kinderen van 0 tot 13 jaar op het gebied van basisonderwijs, zorg en welzijn, sport en cultuur. Teamleden investeren structureel in hun vakmanschap en communiceren direct en open.

Onze visie

Omgevingsbeeld

Wij zijn de school waar de leerlingen met plezier naar toe gaan. Onze leerlingen wonen over het algemeen in Mill maar er komen ook kinderen uit aangrenzende dorpen. Wij investeren voortdurend in de kwaliteit van ons onderwijs en in de samenwerking met onze partners.

Droompositie

De LenS wil een school zijn waar iedereen met plezier komt, leert, speelt en werkt. Onze missie en visie zijn helder beschreven en worden breed uitgedragen. Goed onderwijs begint met passie, ambitie en goed vakmanschap. Scholing, samenwerking en collegiale uitwisselingen zijn vanzelfsprekend. Het team is gevarieerd van samenstelling w.b. leeftijd, geslacht, deskundigheid, ervaring en competenties. Onze leerkrachten kunnen goed lesgeven, hebben een goed klassenmanagement en kunnen differentiëren. In onze school hangt een warm pedagogisch klimaat waar iedereen zich veilig voelt, er is ruimte voor reflectie en ontwikkeling. Er is een breed aanbod voor iedereen waarbij uitgegaan wordt van kansen en mogelijkheden voor leerlingen en leerkrachten.

Wij hebben doorlopende leerlijnen die afgestemd zijn op elkaar en die bekend zijn bij alle teamleden. Ouders zijn tevreden en bevelen onze school aan. Ouders zijn betrokken bij de ontwikkeling van en het leerproces van hun kinderen.

Onze levensbeschouwelijke identiteit

Richting van de school

De LenS is een katholieke basisschool. Dit is zichtbaar in:

- De structurele aandacht voor respect, waarden en normen
- Het werken met de kwaliteitskaart t.a.v. de levensbeschouwelijke identiteit
- Het werken met de catecheseprojecten door het jaar heen
- Vieringen rond de catecheseprojecten
- De samenwerking met het catechetisch centrum
- De activiteit rondom een goed doel in relatie met onze identiteit
- De deelname aan de vastenactie
- Samenwerking met de werkgroepen rond de Gemeente en het Vormsel

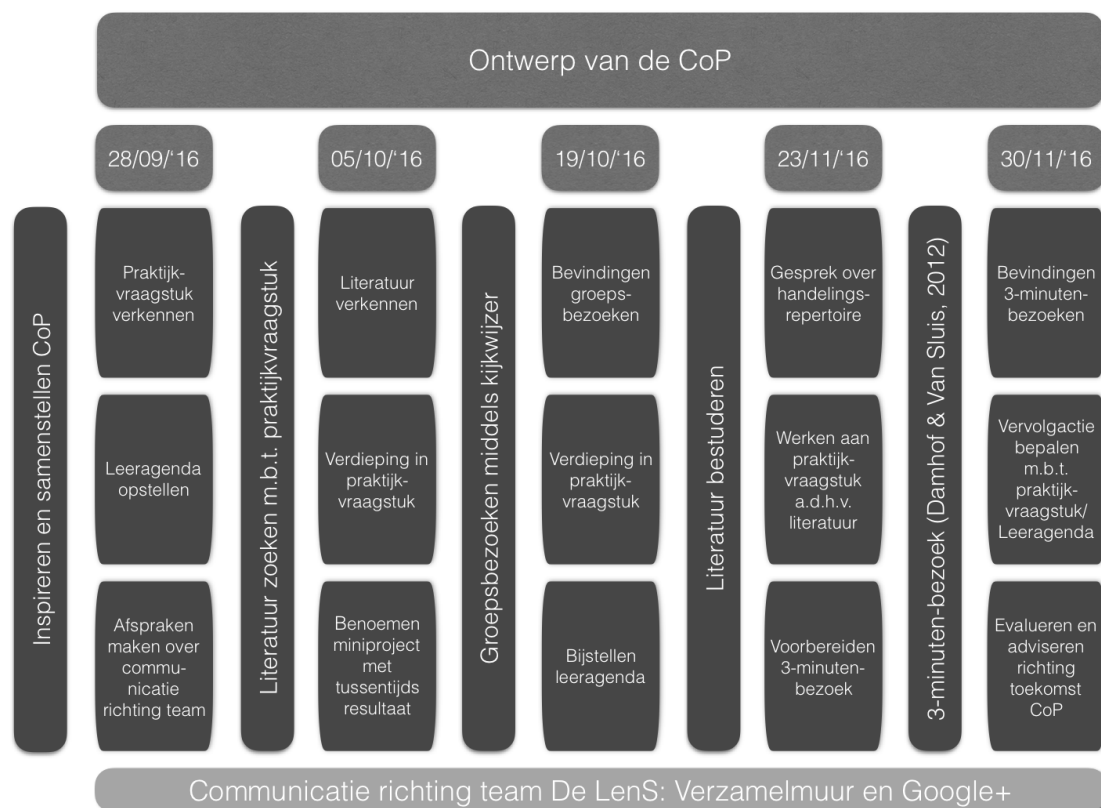
Onze organisatie

Organisatie van ons onderwijs

- Dagopening
- Betekenisvol actief leren
- Gedeelde sturing door leraar en leerling
- Wisselende leergroepen
- Coöperatieve werkvormen
- Zelfstandig werken
- Differentiatie / maatwerk
- Verlengde instructie
- Groepsdoorbrekend onderwijs
- Octoplusgroep-meerbegaafden
- ICT / inzet software bij de methodes
- Werken met projecten
- Technieklessen
- Sportlessen in gymzaal en buiten



Bijlage B: Ontwerp van de CoP met de mogelijke inhoud van de bijeenkomsten



Bijlage C: Structuurschema observatie tijdens bijeenkomsten

Structuurschema observatie (t.b.v. structuur waarnemende observatie gedurende de CoP-bijeenkomsten)							
Onderzoeksvraag: Op welke wijze kan een CoP het vermogen van leerkrachten om in de praktijk te handelen ten behoeve van passend onderwijs verbeteren?							
Deelvraag a) Op welke wijze ontwikkelt het praktijkvraagstuk waaraan binnen de CoP gewerkt wordt zich?							
	Kenmerken	Bijeenkomst	Van/Tot	Betrokkenen	Concreet gedrag	Interpretatie onderzoeker	Ondersteunende literatuur
a1	De mate waarin er een patroon zichtbaar is met betrekking tot de vragen die gesteld worden, van individueel naar gezamenlijk.						Dit sluit aan bij de laag 'verankering' bij de fases van ontwikkeling, waarbij vanuit een Pseudo-CoP waar geen sprake is van verankering en de CoP-leden op zichzelf gericht zijn, een ontwikkeling doorgemaakt wordt tot een Echte CoP, welke relevant is en verantwoordelijkheid draagt voor de omgeving (Coenders & Bood, 2003; Wenger, 1998).
a2	De mate waarin er een patroon zichtbaar is met betrekking tot de vragen die gesteld worden, van externe attributie naar interne attributie.					Advies Inpectie van het Onderwijs: Bekijk wat in de cirkel van invloed ligt. Andere zaken zijn van belang te erkennen, maar wanneer de school hier geen invloed op heeft, is het niet mogelijk hier actie op te ondernemen.	Dit sluit aan bij de attributietheorie, waarbij een belangrijke dimensie de <i>locus of control</i> is, wat betekent dat een persoon oorzaken van gebeurtenissen intern (bijvoorbeeld vermogen, inspanning en stemming) of extern (bijvoorbeeld de moelijkheid van de taak, geluk en vooroordelen) attribueert (Weiner, Nierenberg, & Goldstein, 1976).
a3	Type vragen (individueel of gezamenlijk / interne of externe attributie) die gesteld worden, gerelateerd aan het vraagstuk.						
Deelvraag b) Welke door de CoP-leden aan elkaar toegekende kwaliteiten zijn zichtbaar in het proces van de CoP?							
	Kenmerken	Bijeenkomst	Van/Tot	Betrokkenen	Concreet gedrag	Interpretatie onderzoeker	Ondersteunende literatuur
b1	Of en in hoeverre er binnen de interventie elkaars kwaliteiten gezien worden.					Eén van de uitgangspunten van De LenS, die in de brochure van de school: 'Men maakt gebruik van elkaars kwaliteiten en competenties'.	Binnen een CoP worden kennis en ervaringen rond een bepaald thema of vakgebied gedeeld. Er wordt met elkaar geleerd om beter met de problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan (Coenders in Ruijters & Simons, 2012).
b2	Of en in hoeverre er binnen de interventie elkaars kwaliteiten ingezet worden.					Bijdragen aan het inzetten van ondersteuning uit het eigen team en het vergroten van het handelingsrepertoire, wat noodzakelijk is om het passend onderwijs vorm te geven.	Het gebruik maken van krachtige eigenschappen van teamleden heeft een verhoging van de productiviteit van het team tot gevolg (Peterson & Park, 2006). De situatie is ideaal wanneer iedereen van elkaar weet wat iedereen weet, mensen elkaar kunnen om kennis uit te wisselen en zodoende meer effectief kunnen handelen (Huysman & De Wit, 2004)
Deelvraag c) Welke kenmerken van collectief leren zijn zichtbaar binnen de CoP en welke acties geven de CoP-leden zelf aan daarvoor ingezet te hebben?							
	Kenmerken	Bijeenkomst	Van/Tot	Betrokkenen	Concreet gedrag	Interpretatie onderzoeker	Ondersteunende literatuur
c1	Of en hoe het proces van collectief leren geëxternaliseerd wordt.						Om collectief leren te bestuderen is de externalisatiefase één van de duidelijkste en misschien wel belangrijkste fase is. (Mittendorf, 2004).
c2	Of en hoe individuele kennis expliciet gemaakt wordt.						In de externalisatiefase maken mensen hun impliciete kennis gezamenlijk expliciet, zodat er discussie en reflectie kan plaatsvinden (Mittendorf, 2004).
c3	Of en hoe individuele kennis uitgewisseld en onderhandeld wordt met andere CoP-leden.						Door verschillende auteurs wordt de externalisatie gekenmerkt door een aantal processen, namelijk sociale interactie, storytelling, collectieve reflectie en probleemoplossen (Mittendorf, 2004).
c4	Doelen die collectief bereikt zijn.						Vanuit externalisatie kunnen er collectieve uitkomsten ontstaan, zoals documenten over collectieve leerprocessen, collectief bereikte doelen of een collectieve uitkomst van de innovatie (Mittendorf, 2004).
Deelvraag d) Welke nieuwe handelwijzen voor de praktijk zijn er naar aanleiding van het proces in de CoP ontwikkeld?							
	Kenmerken	Bijeenkomst	Van/Tot	Betrokkenen	Concreet gedrag	Interpretatie onderzoeker	Ondersteunende literatuur
d1	Welke nieuwe handelwijzen vanuit de bestudeerde literatuur uitgewisseld worden.						Mensen vormen CoP's om uiteenlopende redenen, maar bijna altijd willen ze hun vermogen om in de praktijk te handelen verbeteren (Coenders in Ruijters & Simons, 2015).
d2	Welke nieuwe handelwijzen vanuit de groepsbezoeken uitgewisseld worden.						Binnen een CoP ontwikkelen de leden om kennis te bouwen en uit te wisselen (Wenger & Snyder, 2000).
d3	Welke andere nieuwe handelwijzen (bijvoorbeeld vanuit ervaringen) uitgewisseld worden.						Binnen de CoP is de collega co-creator met betrekking tot het urgente praktijkvraagstuk gericht op verandering van het handelen in de praktijk (Bood & Coenders, 2004).
d4	Gemaakte afspraken, gerelateerd aan een nieuwe handelwijze.						
d5	Nieuwe handelwijzen die aan bod komen gedurende het gesprek gericht op het handelingsrepertoire.						

Bijlage D: Opzet semigestructureerde interview

Interview

Opening

- Doel van het gesprek
- Gesprekstijd vaststellen: 30 minuten
- Thema's die aan de orde komen



Middengedeelte

- Onderwerp
 - *De invloed van de Community of Practice*
- Te behandelen thema's
 - *Ontwikkeling van het praktijkvraagstuk: Reflectie op het individuele beginvraagstuk*
 - A1) *Omschrijving van het individuele vraagstuk.* Is je vraagstuk veranderd tijdens het proces in de CoP-groep? Hoe dan? Voorbeelden?
 - A2) Wat heeft deze ontwikkeling jou gebracht?
 - *Helpende interventies bij het zien en inzetten van elkaars kwaliteiten*
 - B1) Welke aspecten hebben er binnen de CoP voor gezorgd dat jij wel of niet je kwaliteiten in hebt kunnen zetten? Voorbeelden?
 - B2) Zijn jouw kwaliteiten optimaal benut? Licht toe.
 - B3) In hoeverre heb je de kwaliteiten van een ander ingezet binnen en/of buiten de CoP-bijeenkomsten, gerelateerd aan het vraagstuk?
 - B4) Wat is er binnen de CoP gebeurt dat voor jou vernieuwend is? Denk aan werkvormen of gesprekken die hebben plaatsgevonden vanuit de facilitator én de CoP-leden.
 - *Acties die het collectief leren beïnvloeden*
 - C1) Welke acties heb jij ingezet om het collectief leren te bevorderen?
 - C2) In welke mate heb je je verantwoordelijk gevoeld voor de ontwikkeling van de andere CoP-leden?
 - C3) Welke collectieve doelen zijn er binnen de CoP behaald en op welke wijze?
 - *Nieuw handelingsrepertoire*
 - D1) Wat is er m.b.t. nieuwe handelswijzen afgesproken binnen de CoP en wat vind je hiervan.
 - D2) Welke nieuwe handelswijzen ga je vaker inzetten in de dagelijkse praktijk en waarom?

Afronding

- Mogelijkheid tot reactie van CoP-lid

Uitwerking

- Antwoorden op de vragen worden uitgewerkt in een verslag. Het verslag wordt overhandigd aan de geïnterviewde, waarbij deze kan aangeven of het een goede weergave is van het gesprek. Eventuele aanpassingen kunnen gedaan worden. (*memberfeedback*)

Bijlage E: Codeboom deelvraag a

Individueel vraagstuk / Externe attributie	Gezamenlijk vraagstuk / Externe attributie
Individueel vraagstuk / Interne attributie	Gezamenlijk vraagstuk / Interne attributie

Code	Omschrijving
Individueel vraagstuk	Beschrijving van een vraagstuk dat betrekking heeft op een persoonlijke situatie binnen de praktijk van het onderwijs.
Gezamenlijk vraagstuk	Beschrijving van een vraagstuk dat betrekking heeft op de onderwijspraktijk gerelateerd aan wat de CoP daar, gericht op de school, in kan betekenen.
Interne attributie	Bij de beschrijving van een vraagstuk worden mogelijke oorzaken en oplossingen gezien als liggend binnen de persoon en/of de school. Denk hierbij aan vermogen, inspanning en stemming.
Externe attributie	Bij de beschrijving van een vraagstuk worden mogelijke oorzaken en oplossingen gezien als liggend buiten de persoon en/ of de school. Denk hierbij aan de moeilijkheid van de taak, geluk en vooroordelen

Bijlage F: Codeboom deelvraag b

CoP-lid	Titel (gegeven door CoP-leden)	Code	Voorbeelden van zichtbaar gedrag
CL1	Zorgdrager	Goed samenvatten	De vraagstukken van de CoP-leden worden door CL1 samengevat.
		Oprechte belangstelling	Er wordt door CL1 doorgevraagd.
		Zorgzaam	CL1 vertelt dat ze het jammer zou vinden wanneer CoP-leden af zouden haken omdat het besprokene naar iedereen zou gaan.
CL2	Manusje van alles	Analyserend	CL2 omschrijft het gedrag van een leerling, waar dat vandaan komt, hoe andere leerlingen reageren en hoe zijzelf reageert op wat zij ziet en waarom.
		Hulpvaardig	CL2 zegt dat ze diverse hoofdstukken morgen zal kopiëren en verspreiden onder de CoP-leden.
		Stimulerend	CL2 raadt artikelen en boeken aan CoP-leden aan.
		Veel kennis	CL2 vertelt over de literatuur die ze in haar bezit heeft en de beknopte inhoud hiervan.
CL3	Wegwijzer	Helicopterview	CL3 kijkt vanuit individuele vraagstukken naar het groter geheel.
		Luisterend oor	Wanneer een CoP-lid een praktijksituatie wil beschrijven maar terughoudend is, nodigt CL3 deze persoon uit te vertellen en luistert ze.
		Kennis en koppeling leggen	CL3 vult het gesprek aan met de woorden: "Dat heeft ook weer te maken met dossieropbouw."
CL4	Werk in uitvoering	Ambitieuus	CL4 zegt dat de CoP-leden gaan proberen over twee weken zoveel mogelijk gelezen te hebben.
		Kansen	CL4 vraagt zich hardop af hoe het negatieve gedrag dat zichtbaar is omgebogen kan worden. Ook geeft ze voorbeelden wat ze nu uitprobeert.
		Erg enthousiast	De woorden "het is zo geweldig" en "het is fantastisch" worden door CL4 gebruikt wanneer ze een lijst toelicht die ze in de groep in gezet heeft.
		Nadenken over gevolg van actie	CL4 beschrijft een mogelijk gevolg bij het afnemen van een observatie-lijst.
CL5	Planbewaker	Planmatig werken	CL5 licht toe hoe de stappen concreet verlopen bij een bepaald observatie-instrument.
		Up-to-date	Recente literatuur wordt door CL5 beschreven.
		Borgen	CL5 doet het voorstel aan het begin van het schooljaar een werkwijze te hebben, in de vorm van een mapje met informatie voor alle leerkrachten.
		Procesgericht sturen	Na een suggestie om ouders mee te nemen in het traject, geeft CL5 aan dat de CoP het dan weer groter gaat maken, terwijl ze het vraagstuk juist kleiner moeten maken.

Bijlage G: Codeboom deelvraag c

	Code	Omschrijving
	Individuele kennis wordt expliciet gemaakt	Individuele kennis wordt uitgewisseld en onderhandeld met anderen in de organisatie (Verbiest in Creemers et al., 2003)
<i>Proces van collectief leren wordt geëxternaliseerd</i>	Sociale interactie	Intensieve interactie door leden van de organisatie, waardoor een gedeeld begrip en gezamenlijke mening ontstaat (Mittendorff, 2004; Mittendorff et al., 2006).
	Story-telling	Het expliciet maken door het vertellen van verhalen (Brown & Digid, 1991; Mittendorff, 2004; Mittendorff et al., 2006).
	Collectieve reflectie	Het proces waarbij individuen een eigen beeld proberen te conceptualiseren door de essentie ervan uit te drukken in taal (Mittendorff, 2004; Mittendorff et al., 2006).
	Probleemoplossen	Leden van de groepen vertellen elkaar ervaringen, reflecteren op dingen die gedaan zijn en wisselen kennis uit. Dit proces relateert aan story-telling (Mittendorff, 2004; Mittendorff et al., 2006).
	Collectieve uitkomsten	Voorbeelden hiervan zijn documenten over collectieve leerprocessen, collectief bereikte doelen en collectieve uitkomsten van een innovatie (Mittendorff, 2004; Mittendorff et al., 2006).

Bijlage H: Informatiebrief



Datum: 26 september 2016

Betreft: Onderzoek Community of Practice (CoP)

Beste [naam deelnemer],

Via deze brief wil ik je informeren over het onderzoek dat verricht wordt binnen Basisschool de LenS. Dit onderzoek vindt plaats in verband met mijn masterstudie Leren & Innoveren.

Over het onderzoek

Op 1 augustus 2014 is het passend onderwijs ingevoerd in het basisonderwijs. Dit houdt in dat wanneer ouders verwachten dat hun kind extra ondersteuning nodig heeft, ze dit bij de aanmelding op de basisschool aan moeten geven. De school krijgt dan de zorgplicht. Dat betekent dat school de taak heeft om het kind een passende onderwijsplek te bieden. Het uitgangspunt bij passend onderwijs is: regulier als het kan, speciaal als het moet. Dit betekent dat steeds meer leerlingen een plek krijgen in het reguliere onderwijs, waar ze voorheen op het speciaal onderwijs geplaatst zouden worden.

Deze ontwikkeling heeft veel impact bij docenten. Waar ze voor de invoering van passend onderwijs ook al omgingen met verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld tussen intelligentieniveaus en leerstijlen, is de uitdaging om de diversiteit te zien en te bedenken wat de leerling nodig heeft en daarop te anticiperen. In de brochure van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap "Passend onderwijs voor leraren" (2013) staat beschreven dat leraren er niet alleen voor staan, namelijk dat ze bij de vormgeving van passend onderwijs in de praktijk van de klas ondersteuning krijgen van hun collega's in het lerarenteam, de interne begeleider of zorgcoördinator en de schoolleider.

Het onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre een CoP kan bijdragen aan het inzetten van elkaars kwaliteiten en het vergroten van het handelingsrepertoire van de leerkrachten in het kader van passend onderwijs.

Wie doen er mee?

Het onderzoek wordt gecoördineerd vanuit Basisschool de LenS. De leerkrachten die participeren in de CoP nemen deel aan het onderzoek.

Deelname aan het onderzoek

Het onderzoek loopt van september 2016 tot november 2016. Tijdens de CoP-bijeenkomsten zal ik als onderzoekend waarnemer aanwezig zijn om te observeren. De observaties worden middels veldnotities en filmopnamen vastgelegd. Deelname is op basis van vrijwilligheid. Na de observatiemomenten kan je gevraagd worden om feedback te geven op de rapportage die is samengesteld op basis van de veldnotities.

Wat gebeurt er met je gegevens?

Bij het verwerken van de gegevens wordt zorgvuldig omgegaan met privacy. De gegevens die tijdens het onderzoek verzameld worden, zijn niet te herleiden naar jouw persoon. Alleen ik en de medeonderzoekers hebben toegang tot de gegevens. Uitkomsten van het onderzoek worden eventueel gebruikt voor publicatie. Namen van de deelnemers worden daarin niet vermeld.

Resultaten onderzoek

Wanneer je het op prijs stelt, kun je na het onderzoek de uitkomsten opvragen. Dit kun je aangeven op het bijgevoegde toestemmingsformulier en door vermelding van je email adres.

Tot slot

Mocht je na het lezen van deze informatiebrief nog vragen of opmerkingen hebben, aarzel dan niet om contact met mij op te nemen. Bij voorbaat hartelijk dank voor je medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Caroline Ermers
Intern Begeleider basisschool De LenS
c.ermers@peelraam.nl

Bijlage I: Toestemmingsformulier



Toestemmingsformulier

Mij is gevraagd toestemming te verlenen voor deelname aan het onderzoek dat verricht wordt binnen de Community of Practice op Basisschool de LenS. Ik ben over het onderzoek geïnformeerd en heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen te stellen en over mijn deelname na te denken. Ik ben bekend met mijn recht om mijn toestemming tot deelname elk moment in te trekken zonder opgave van reden. Mijn inbreng tijdens de CoP-bijeenkomsten mag worden vastgelegd.

Deelnemer onderzoek

Achternaam en voorletters:

Geboortedatum:

Functie:

Ik geef toestemming voor dit onderzoek (handtekening)

Handtekening:

Datum:

.....

.....

☐ Ja, ik wil graag de uitkomsten van het onderzoek ontvangen**

Email adres:

* Doorhalen van niet van toepassing is

** Aanvinken als dit van toepassing is