

# Motivaties voor brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over christelijk leraarschap

Een onderzoek naar de affectieve en cognitieve valenties en bereidheid van christelijke leraren tot deelname aan teambijeenkomsten over christelijk leraarschap en de rol van persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid.

Willem Bisschop

Studentnummer: 1279831

Differentiatie: Onderwijsstudies

Eerste begeleider: Dr. F.J. Glastra

Tweede begeleider: Dr. C.J. de Brabander

Datum: februari 2015

## Voorwoord

“Veel dingen worden gezien als onmogelijk totdat ze daadwerkelijk zijn bereikt”, heeft de Romeinse letterkundige en politicus Plinius ooit gezegd. Na een tijdsverloop van bijna anderhalf jaar kan ik daadwerkelijk een punt zetten; de thesis is afgerond.

Een korte terugblik hoe ik op het onderwerp van deze thesis ben gekomen. Omdat ik graag mijn thesis wilde schrijven over een onderwerp dat mijn persoonlijke interesse heeft, heb ik op de universiteit geïnformeerd of het mogelijk was om de thesis in opdracht van een externe instantie te schrijven. Dit was mogelijk mits het onderzoek aansloot bij een lopend project op de universiteit; in dit geval was dat de bereidheid van leraren om te professionaliseren. Hierdoor moest het onderwerp van mijn thesis gelinkt zijn aan de bereidheid van leerkrachten om te professionaliseren en aan christelijk leraarschap. In mijn ogen staan deze twee onderwerpen op gespannen voet met elkaar: kun je spreken van professionalisering van christelijk leraarschap? Dit zorgde voor heel wat hoofdbrekens. Uiteindelijk ben ik door het lezen van de lectorale rede *Wees een gids!*, uitgesproken door Bram de Muynck, gekomen op het onderwerp teambijeenkomsten. Teambijeenkomsten op basisscholen waarin gesprek en reflectie plaats vinden op de verbinding van christelijk leraarschap met de lespraktijk. Door interviews met leerkrachten over hun onderliggende motivaties om deel te nemen aan dergelijke bijeenkomsten, ben ik er overtuigd van geraakt dat dergelijke teambijeenkomsten voor waardevolle momenten kunnen zorgen. Momenten waarop je als leerkrachten met elkaar over kern van het christelijk onderwijs kunt spreken; hetgeen voor bewustwording en verdieping kan zorgen.

Ik wil de leerkrachten bedanken die bereid waren om mee te werken aan dit onderzoek door het invullen van de vragenlijst. Daarnaast wil ik de tien leerkrachten die open stonden om geïnterviewd te worden, hartelijk bedanken voor hun openhartigheid over christelijk leraarschap; van wat jullie vertelden leerde ik zelf en de interviews met jullie vond ik het mooiste onderdeel van mijn onderzoek. Verder bedank ik mijn begeleiders van de universiteit, dr. Glastra en dr. De Brabander, voor het leveren van feedback. Tot slot wil ik een tweetal mensen van de kenniskring van het lectoraat *Christelijk leraarschap* bedanken voor het meedenken, Laura Boele – de Bruin en Bram de Muynck; ook dank zij jullie is het mogelijk geworden om deze thesis te schrijven.

Willem Bisschop

## Inhoudsopgave

Abstract .....	4
1. Inleiding en theoretisch kader .....	5
2. Methode .....	16
3. Resultaten.....	22
- Kwantitatieve resultaten .....	22
- Kwalitatieve resultaten .....	30
4. Conclusie en discussie .....	38
Literatuurlijst .....	47
Bijlagen:	
- Bijlage 1: vragenlijst .....	50
- Bijlage 2: interviewleidraad .....	59

## **Abstract**

De bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap is onderzocht, naast de onderliggende positieve en negatieve affectieve en positieve en negatieve cognitieve valenties die christelijke leraren bij deze teambijeenkomsten hebben. Ook is de rol van persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid op de valenties en bereidheid tot deelname onderzocht. Respondenten waren 114 leerkrachten die lesgeven op orthodox-protestantse basisscholen. Zij vulden een vragenlijst in over de valenties, bereidheid tot deelname, persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid. Daarnaast namen 10 leerkrachten deel aan een semi-gestructureerd interview, waarin de affectieve en cognitieve valenties bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten bevraagd werden.

De resultaten laten zien dat leerkrachten in redelijke mate bereid zijn om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Een belangrijke conclusie is dat leerkrachten in hogere mate bereid zijn tot deelname aan praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten. Dit komt overeen met de valenties; leerkrachten hebben in een hogere mate positieve affectieve en cognitieve valenties bij praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten. Verder hebben leerkrachten bij praktijkgerichte teambijeenkomsten lagere negatieve affectieve en cognitieve valenties dan bij brongerichte teambijeenkomsten. De affectieve en cognitieve valenties verklaren de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten. Persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid verklaren niet bereidheid tot deelname; wel verklaren deze achtergrondvariabelen voor een klein deel de affectieve en cognitieve valenties bij de teambijeenkomsten. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten bij brongerichte teambijeenkomsten verbanden met de lespraktijk leggen en dat praktijkgerichte teambijeenkomsten voor reflectie en verdieping op christelijk leraarschap zorgen.

## 1. Inleiding

### *Aanleiding*

In november 2012 is hogeschool Driestar gestart met het lectoraat *Christelijk leraarschap*. Het doel van dit lectoraat is om christelijke leraren te ondersteunen in het maken van een verbinding tussen hun christelijke identiteit en hun dagelijks handelen in de beroepspraktijk (Vermeulen, 2014). Uit onderzoek blijkt dat het niet vanzelfsprekend is dat leraren hun christelijke identiteit verbinden aan hun beroepspraktijk (De Muynck, 2012). Om bezinning op christelijk leraarschap te bevorderen is gezamenlijke reflectie in teams nodig, stelt De Muynck (2012) in zijn lectorale rede. Teamreflectie waar bezinning en gesprek een plaats hebben op de verbinding tussen identiteit en de lespraktijk ziet hij als een belangrijk middel om bewustwording op christelijk leraarschap te bevorderen. Een relevante vraag bij deze stellingname is of christelijke leraren bereid zijn om deel te nemen aan reflecties in teams en welke onderliggende factoren hierbij een rol spelen. In dit onderzoek is de bereidheid onderzocht van christelijke leraren in het basisonderwijs om deel te nemen aan teambijeenkomsten waarin de verbinding tussen betekenis van christelijk leraarschap en het handelen in de lespraktijk centraal staat. De uitkomsten van het onderzoek kunnen aangeven of christelijke leraren daartoe daadwerkelijk bereid zijn en welke valenties hieronder liggen. Tegelijkertijd kan deelname aan teamreflecties gezien worden als een professionaliseringsactiviteit voor leraren, een thema waar in Nederland de laatste jaren veel aandacht voor is (Kelchtermans, 2012; Onderwijsraad, 2013).

### *Probleemstelling*

Twee derde van de leraren in het Nederlandse onderwijs werkt op een school met een confessionele identiteit. Deze leraren hebben een binding met de levensbeschouwelijke identiteit van de school en worden verondersteld drager te zijn van deze identiteit (Besturenraad, 2006; De Muynck, 2008). In een kwalitatieve studie onder twintig orthodox-protestantse leraren onderzocht De Muynck (2008) wat de aard is van de spiritualiteit van leraren in het orthodox-protestantse onderwijs en hoe deze doorwerkt in de praktijk van het onderwijs. Hieruit blijkt dat de levensbeschouwelijke identiteit zich uit in rituelen als bidden, zingen en de Bijbelvertelling; maar ook in het gesprek, de omgang met leerlingen en de creativiteit waarmee leraren met situaties omgaan (De Muynck, 2008). Daarnaast zal de identiteit van leraren ook doorspelen in de inhoud en wijze van onderwijs bij de diverse vakken. Er is echter, zoals in de aanleiding beschreven, een verlegenheid onder leraren om deze verbinding tussen de christelijke identiteit en de lespraktijk te maken (Mackay, 2014). Deze stelling wordt ondersteund door gegevens van een recent pilot-onderzoek, dat is uitgevoerd door het lectoraat *Christelijk leraarschap* onder twintig leraren uit het protestants-christelijk en reformatorisch onderwijs. Leraren geven aan soms een sterke scheiding te ervaren waardoor er voor hen twee werelden zijn: de wereld van de identiteit en de wereld van hun vak. Opvallend is dat meerdere leraren wel aangeven behoefte

te hebben aan meer doordenking om deze twee werelden te kunnen integreren. In het bijzonder bij de relatie tussen identiteit en de concrete invulling van verschillende vakken is een verlegenheid bij leraren op te merken (De Muynck, 2012; De Muynck, Bruin, Van Klinken, De Kloe, Mackay, Reijnoudt, Vermeulen & Verwijs, 2012; Mackay, 2014). Samenwerking tussen collega's wordt door christelijke leraren in het basis- en voortgezet onderwijs belangrijk gevonden om hun christelijke leraarschap te versterken. Tegelijkertijd geven deze leraren aan in de praktijk weinig samen te werken (De Kloe & Boele, 2013). Hieruit kan geconcludeerd worden dat er sprake is van een kloof; dit zou een aanwijzing kunnen zijn dat er behoefte is aan meer samenwerking tussen christelijke leraren om hun christelijk leraarschap te versterken.

Gezamenlijke reflecties in teams is volgens De Muynck (2012) de belangrijkste manier om opnieuw aandacht te geven aan christelijk leraarschap. Reflectie is in het onderwijs van groot belang, omdat het nadenken van leraren over wat ze op wat voor manier hebben gedaan in onderwijsleersituaties en waarom ze het op deze wijze gedaan hebben, hun nieuwe inzichten kan geven over hun eigen leren en ontwikkeling. Daarnaast levert reflectie inzichten over hun leerlingen en inzichten die handvatten bieden voor verbetering in het onderwijs (Pauw, 2007, p. 107). Om te leren reflecteren is gesprek en ontmoeting nodig, waarvoor leraren collega's nodig hebben. Daarom ziet De Muynck (2012) het gesprek en reflectie in teams als de belangrijkste pijler om de christelijke identiteit van de leraar met zijn lespraktijk te verbinden. De vraag is of leraren bereid zijn om in teambijeenkomsten over de verbinding tussen christelijk leraarschap en het handelen in de beroepspraktijk. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Het verschil is dat bij brongerichte teambijeenkomsten vanuit de theorie een verbinding met de lespraktijk gelegd wordt, terwijl bij praktijkgerichte teambijeenkomsten eerst wordt stil gestaan bij de praktijk en vandaar uit theoretische reflectie ontstaat.

De motivatie van leraren om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten staat in dit onderzoek centraal. Om de bereidheid van leraren te meten en welke valenties hierin een rol spelen, is het *Unified Model of Task-specific Motivation* (UMTM) gebruikt (De Brabander & Martens, 2014). Dit model richt zich op de motivatie ten aanzien van een specifieke taak en onderscheidt twee soorten valenties: affectieve en cognitieve valenties die zowel positief als negatief kunnen zijn. Affectieve valenties zijn de gevoelsmatige ervaringen die men verwacht te ondergaan bij het ondernemen van een activiteit. Cognitieve valenties zijn de gedachten over de waarde van de verwachte opbrengsten of consequenties van een activiteit. De verwachting is dat door het gebruik van dit model helder wordt welke affectieve en cognitieve valenties christelijke leraren bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten hebben en wat de invloed van deze valenties op de bereidheid tot deelname aan deze teambijeenkomsten is. Ook is de invloed van twee achtergrondvariabelen – persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische veiligheid – op de valenties en de bereidheid tot deelname gemeten. De vraagstelling is:

*Welke affectieve en cognitieve valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren in het basisonderwijs ten aanzien van de bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap en het handelen in de lespraktijk, en welke rol spelen daarbij persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid?*

### *Relevantie*

In de eerste plaats kan dit onderzoek relevante gegevens opleveren voor het lectoraat *Christelijk leraarschap*. Het lectoraat ziet de bevordering van de gemeenschappelijke reflectie op het werk van christelijke leraren als één van zijn taken (De Muynck, 2012). De uitkomsten van dit onderzoek kunnen het lectoraat inzichten geven in welke valenties en factoren een rol spelen bij de bereidheid van leraren om deel te nemen aan teambijeenkomsten, waarmee ze tevens de opvattingen en behoeften van leraren kunnen beïnvloeden en tegemoet komen. Tevens kan dit onderzoek nieuwe informatie geven over de behoefte aan samenwerking tussen christelijke leraren om hun christelijk leraarschap te versterken en of teambijeenkomsten in deze behoefte voorzien.

Daarnaast kan dit onderzoek bijdragen aan de professionalisering van leraren op het gebied van identiteit, wat zijn invloed kan hebben op de beroepsuitoefening. Het laten reflecteren van leraren op hun drijfveren en hen in contact laten komen met bronnen rondom identiteit, kan leiden tot bewuster nadenken van leraren over hun identiteit en beroep; wat kan leiden tot een meer geïntegreerde beroepsuitoefening (De Muynck, 2008).

In de derde plaats wordt in dit onderzoek het UMTM gebruikt, wat recent ontwikkeld is; waardoor er nog weinig onderzoek met dit model is gedaan. In dit onderzoek zijn zowel op een kwantitatieve als kwalitatieve wijze data verzameld. Deze gegevens kunnen leiden tot waardevolle inzichten over de onderliggende relaties tussen de valenties en de bereidheid van leraren tot een specifieke taak.

## **Theoretisch kader**

### *Teamleren*

Voor gezamenlijke reflectie op de verbinding tussen de levensbeschouwelijke identiteit en de lespraktijk zijn teamgenoten noodzakelijk, om de verworven kennis en vaardigheden te delen. Dit kan gezien worden als een vorm van teamleren. Bij het individueel leren blijven de verworven kennis en inzichten persoonlijk. Teamleren verschilt van individueel leren in het opzicht dat de verworven kennis en vaardigheden door de teamleden gezamenlijk gedeeld worden en dat de opgedane kennis en inzichten collectief beschikbaar zijn (Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon, 2003; Van der Haar, Segers & Jehn, 2013). Teamgenoten werken in een onderling afhankelijke, interactieve omgeving, waardoor ze taken uitvoeren als een collectieve eenheid (Ellis et al., 2003). Een team wordt in de literatuur gedefinieerd als “een verzameling van individuen die van elkaar afhankelijk zijn in hun taken, die de verantwoordelijkheid voor de resultaten delen, die zichzelf en door de anderen gezien worden als een intacte sociale entiteit, ingebed in een of meer grotere sociale systemen” (Cohen & Bailey, 1997, p. 241). De participanten in een team zijn in dit onderzoek leerkrachten (en directie) van reformatorische en protestants-christelijke basisscholen.

In de literatuur komen verschillende definities van teamleren voor. Teamleren kan worden gedefinieerd als een proces “waardoor individuen kennis verwerven, delen en combineren door ervaring met elkaar” (Argote, Gruenfeld, & Nacquin, 1999, p. 379) en als “een relatief permante verandering in het team collectief niveau van kennis en vaardigheden door de gedeelde ervaring van de teamleden” (Ellis et al., 2003, p. 822). In dit onderzoek wordt de definitie aangehouden van Edmondson (1999), zij definieert teamleren als “een voortdurend proces van reflectie en actie, gekenmerkt door het stellen van vragen, op zoek naar feedback, experimenteren, reflecteren op resultaten en het bespreken van fouten of onverwachte uitkomsten van acties” (p. 353).

### *Doel teambijeenkomsten*

Bij het teamleren is van belang om onderscheid te maken tussen de inhoud en het doel van teamleren (Meirink, 2007). Het doel van de teambijeenkomsten – de verbinding tussen de christelijke identiteit en de lespraktijk – kan onderscheiden worden in twee subdoelen. Het eerste doel is het op de kaart zetten van christelijk leraarschap, zodat leerkrachten zich (opnieuw) bewust worden wat christelijk leraarschap inhoudt en zich daar bewust (samen) mee bezig houden (De Muynck, 2012). Het tweede doel van de teambijeenkomsten is de leerkrachten te ondersteunen in het maken van de verbinding tussen hun identiteit en hun handelen in hun beroepspraktijk en daardoor hun christelijk leraarschap te versterken (De Muynck, 2012; Mackay, 2014). In een proefschrift over het leren van ervaren docenten in een context van samenwerking in interdisciplinaire teams wordt de aanbeveling gedaan dat het vinden van een gedeeld probleem of een gedeeld doel van belang is, omdat daardoor de wederzijdse



afhankelijk van leerkrachten wordt vergroot en de professionele ontwikkeling wordt gestimuleerd (Meirink, 2007).

### *Inhoud teambijeenkomsten*

Bij een teambijeenkomst vinden verschillende leerprocessen plaats. Edmondson (1999) noemt in haar definitie over teamleren de volgende processen: reflectie en actie, stellen van vragen, feedback geven en ontvangen, experimenteren, reflecteren op resultaten en het bespreken van fouten of onverwachte uitkomsten. Kwakman (2003) onderscheidt in haar onderzoek naar de participatie van leraren in professionele leeractiviteiten de volgende categorieën: lezen, experimenteren, reflecteren en samenwerking. Omdat identiteit een dynamisch fenomeen is, zijn vooral uitwisseling, reflectie en bezinning belangrijke leerprocessen (De Roos, 2010; De Muynck, 2012). In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen een brongerichte teambijeenkomst en een praktijkgerichte teambijeenkomst. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Het verschil is dat bij brongerichte teambijeenkomsten vanuit de theorie een verbinding met de lespraktijk gelegd wordt, terwijl bij praktijkgerichte teambijeenkomsten eerst wordt stil gestaan bij de praktijk en vandaar uit theoretische reflectie ontstaat. Hieronder zal voor beide teambijeenkomsten beschreven worden wat de inhoud is, welke leerprocessen er plaats vinden en wat er in de literatuur over bekend is aan ervaringen.

### *Brongerichte teambijeenkomst*

Een brontekst uit de christelijke traditie is het startpunt van brongerichte teambijeenkomsten. De doelgroep van dit onderzoek leeft en werkt in een klimaat waarin de geschreven bronnen uit de christelijke traditie een belangrijke rol spelen (De Muynck, 2008). Opvallend is dat uit kwalitatief onderzoek onder twintig leerkrachten in het protestants-christelijk basisonderwijs (De Muynck, 2008) blijkt dat dit soort bronnen door leerkrachten weinig worden geraadpleegd voor inspiratie in hun werk. Een uitzondering hierop is de Bijbel, de primaire bron van het christelijke geloof. Bij brongerichte teambijeenkomsten is een brontekst van een theoloog en/of pedagoog uit de christelijke traditie het uitgangspunt. Dit vraagt van leerkrachten dat zij bereid zijn om met collega's gezamenlijk teksten te lezen; gevolgd door een bespreking. In de bespreking, die ondersteund kan worden door vragen en stellingen, worden gedachten uitgewisseld over de gelezen tekst en de verbinding gelegd naar de lespraktijk van alledag. Hierbij speelt het stellen van eerlijke en open vragen over wat men tegenkomt in de bronnen een belangrijke rol, deze zullen het gesprek verrijken (Murre & De Muynck, 2012). Dit vraagt om een open en reflectieve houding van leerkrachten; waarbij leerkrachten ervaringen delen en open vragen durven te stellen over hun lespraktijk in relatie tot de christelijke identiteit. In de literatuur wordt dit wel een 'diepe reflectie' genoemd. Dit houdt in dat leerkrachten doordringen tot het niveau van hun persoonlijke interpretatiekader: de opvattingen waardoor leraren concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 2012, p. 10).

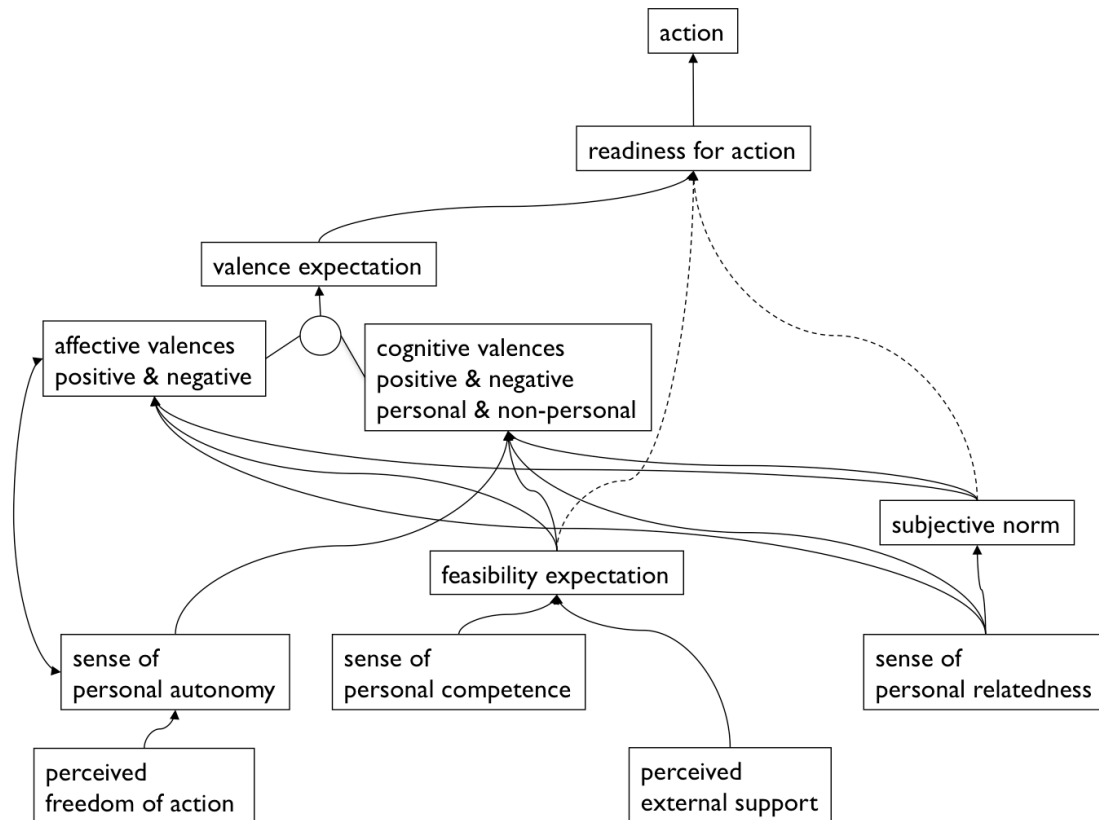
### *Praktijkgerichte teambijeenkomst*

De vragen en ervaringen vanuit de lespraktijk die verwantschap hebben met christelijk leraarschap, staan in de praktijkgerichte teambijeenkomst centraal. Dit kan op verschillende wijze vormgegeven worden: zoals het uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden op het gebied van godsdienstige vorming en het delen van inspirerende ervaringen (De Muynck, 2012, p. 420). In de literatuur wordt de methodiek van ‘goede praktijkvoorbeelden’ genoemd en omschreven als een “presentatie door de directe betrokkenen van een concrete praktijk (voorbeeld), waarin wordt blootgelegd (getoond) wat er concreet gebeurt (beschrijvend) en waarop het op deze wijze gebeurt (verklarend)” (Kelchtermans & Ballet, 2009, p. 45; Kelchtermans, 2012). Het kan echter ook problemen of vragen uit de klassenpraktijk van leerkrachten zijn, die zij als casus in het team neerlegt en waarbij het team verhelderingsvragen stelt en meedenkt. De casus kan ook betrekking hebben op een maatschappelijke ontwikkeling, die verwantschap heeft met christelijk leraarschap, en aan de hand van een intervisiemethode wordt besproken. Van belang is dat na de inbreng gereflecteerd wordt hoe deze situatie zich verhoudt tot christelijk leraarschap. De leerprocessen die bij deze bijeenkomst een rol spelen zijn uitwisseling, stellen van vragen, feedback geven en ontvangen, reflectie en samenwerking. Het vraagt een open en reflectieve houding van de leerkracht; waarbij er oog is voor de ‘vraag van het moment’ (De Muynck, 2008).

### *Unified Model of Task-specific Motivation*

Het *Unified Model of Task-specific Motivation* (UMTM) is in dit onderzoek gebruikt om de bereidheid en onderliggende valenties van christelijke leraren om deel te nemen aan teambijeenkomsten in kaart te brengen. Dit model richt zich op de motivatie ten aanzien van een specifieke taak en wordt gedefinieerd als ‘bereidheid tot een relatief gespecificeerde actie die uitvoerbaar is voor de participant’ (De Brabander & Martens, 2013, p. 2). UMTM is gebaseerd op zes motivatietheorieën: *self-determination theory, flow theory, expectancy value theory of achievement motivation, social cognitive theory, theory of planned behaviour* en *person-object theory of interest*.

Volgens UMTM is de bereidheid tot een specifieke taak het resultaat van een interactie tussen vier relatief onafhankelijke typen van valenties: affectieve en cognitieve valenties, positieve en negatieve valenties (zie Figuur 1). Affectieve valenties zijn de gevoelsmatige ervaringen die men verwacht te ondergaan bij het ondernemen van een activiteit. Cognitieve valenties zijn de gedachten over de waarde van de verwachte opbrengsten of consequenties van een activiteit. De affectieve en cognitieve valenties kunnen verschillen in intensiteit, sterk of zwak, en in richting, positief of negatief. Positieve valenties leiden tot toenaderingsmotivatie, terwijl negatieve valenties leiden tot vermijdingsmotivatie. Naast de onderscheiding in positieve en negatieve valenties, worden de cognitieve valenties ook onderscheiden in valenties voor de persoon zelf, de leerling en de school (De Brabander & Martens, 2013; De Brabander & Martens, 2014).



Figuur 1. Outline van UMTM (De Brabander & Martens, 2014, p. 40)

Positieve affectieve valenties en positieve cognitieve valenties leiden tot motivatie die gericht is op het bereiken van een gewenste toestand. Negatieve affectieve valenties en negatieve cognitieve valenties leiden tot motivatie die gericht is op het vermijden van een ongewenste toestand. Een interactie tussen deze vier relatief onafhankelijke valenties zorgt voor een verwachte valentie; een verwachte waarde die aangeeft in welke mate een participant bereid is om deel te nemen aan een activiteit. De valentieverwachting is dus de uitkomst van een samenspel tussen de affectieve en cognitieve, positieve en negatieve valenties (De Brabander & Martens, 2014). Naast deze vier valenties zijn er meer factoren die van invloed kunnen zijn op de bereidheid tot een actie. UMTM onderscheid drie persoonlijke of omgevingsfactoren die directe invloed hebben op de valenties (zie Figuur 1): het gevoel van persoonlijke autonomie bij een bepaalde activiteit, de verwachte uitvoerbaarheid ervan en het gevoel van persoonlijke verbondenheid (De Brabander & Martens, 2014). Een hoge mate van autonomie bij een activiteit zou bijvoorbeeld tot hogere positieve cognitieve valenties kunnen leiden. In dit onderzoek zijn de volgende variabelen uit de UMTM meegenomen: bereidheid tot deelname, positieve en negatieve affectieve valenties, positieve en negatieve cognitieve valenties en persoonlijke verbondenheid met collega's. Daarnaast wordt als achtergrondvariabele psychologische teamveiligheid meegenomen.

### *Randvoorwaarden*

Bij teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap is een ‘open klimaat’ van belang; een cultuur waarin men het gesprek aandurft over de eigen concrete praktijk (Kelchtermans, 2012; Verbiest, 2012). Bij het delen van ervaringen komt persoonlijke kwetsbaarheid kijken (De Muynck, 2008). Bezinning kan pas op gang komen bij de aanwezigheid van een ‘open klimaat’, waarin iedereen zich vrij voelt om zijn of haar overwegingen, zorgen of twijfels te verwoorden (De Roos, 2010). Om bovengenoemde redenen is gekozen om te onderzoeken wat de invloed is van sociale factoren op de valenties en de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten. Dit is gedaan door ‘persoonlijke verbondenheid met collega’s’ en ‘psychologische teamveiligheid’ als achtergrondvariabelen mee te nemen.

### *Psychologische teamveiligheid*

Psychologische teamveiligheid wordt in onderzoeksliteratuur gedefinieerd als “een gedeelde overtuiging dat het team veilig is om interpersoonlijke risico te nemen” (Edmondson, 1999, p. 354). In een team waar psychologische veiligheid aanwezig is er een klimaat van interpersoonlijk vertrouwen en wederzijds respect, waardoor mensen zichzelf kunnen zijn (Edmondson, 1999) en openheid ervaren (Bradley, Postlethwaite, Klotz, Hamdani & Brown, 2012). Door het ervaren van veiligheid in een team zullen teamleden meer ideeën aandragen en nieuwe suggesties zijn niet alleen welkom, maar worden ook aangemoedigd (Bradley et al., 2012).

Er zijn verschillende studies gedaan naar de psychologische veiligheid in teams. Edmondson (1999) vond dat psychologische veiligheid positief gerelateerd is aan leergedrag en prestaties van het team. Ook Ashauer en Macan (2013) vonden in hun studie onder 71 teams dat psychologische veiligheid een belangrijk mechanisme is in teams: psychologische veiligheid bemiddelt de relatie tussen het leergedrag in teamverband en de beheersing van doelinstructies. De verwachting is dat de mate van ervaren psychologische teamveiligheid een positieve invloed heeft op affectieve en cognitieve valenties bij teambijeenkomsten. Daarnaast is de verwachting dat de mate van ervaren psychologische teamveiligheid geen *directe* invloed heeft op bereidheid tot deelname. Psychologische teamveiligheid is net als persoonlijke verbondenheid een achtergrondvariabele, die bij UMTM geen directe verbondenheid heeft met bereidheid tot deelname (De Brabander & Martens, 2014).

### *Persoonlijke verbondenheid met collega’s*

Verwant met psychologische veiligheid in de persoonlijke verbondenheid met mensen. Verbondenheid verwijst naar band tussen mensen die deelnemen aan specifieke activiteit (De Brabander & Martens, 2014) en wordt gedefinieerd als “de mate waarin men zich persoonlijk voelt verbonden met de andere mensen die deelnemen in het kader van een activiteit” (p. 38). In dit onderzoek heeft de verbondenheid betrekking op de collega-leerkrachten in de context van de school. De persoonlijke verbondenheid met

collega's heeft raakvlakken met collegialiteit. Collegialiteit verwijst volgens Kelchtermans (2006) naar de kwaliteit van relaties tussen teamleden op school en is een belangrijke werkconditie voor leraren, die professionele ontwikkeling van leraren beïnvloedt. Evenals bij psychologische teamveiligheid is de verwachting dat een hogere mate van persoonlijke verbondenheid met collega's een positieve invloed heeft op de affectieve en cognitieve valenties bij teambijeenkomsten. Daarnaast is de verwachting dat de mate van persoonlijke verbondenheid met collega's geen *directe* invloed heeft op de bereidheid tot deelname, overeenkomstig met UMTM (De Brabander & Martens, 2014).

#### *Taak specifieke motivatie en teambijeenkomsten*

Uit literatuuronderzoek is niet duidelijk in hoeverre leerkrachten bereid zijn tot deelname aan teambijeenkomsten. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat teambijeenkomsten een specifieke activiteit is waar naar weinig of geen onderzoek gedaan is.

Recent is onderzoek gedaan naar de opvattingen, participatie en behoeften van christelijke leraren ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten die het christelijk karakter van hun werk versterken (De Kloe & Boele, 2013), waaruit blijkt dat leraren behoefte hebben aan samenwerking met collega's. Deze conclusie is gebaseerd op de resultaten van een vragenlijst die afgenomen is onder 93 christelijke leraren waar ze bij 22 professionaliseringsactiviteiten aangaven hoe belangrijk ze de activiteit vonden en hoe vaak ze in elke activiteit participeerden. Uit het verschil tussen de opvatting en participatie aan de activiteit werden de behoeften afgeleid. Bij de elf belangrijkste behoeften is bij acht van de activiteiten samenwerking met collega's nodig. Verder zijn de twee professionaliseringsactiviteiten die leraren het meest belangrijk vinden, activiteiten waarin samengewerkt wordt met collega's. Het betreffen de volgende twee activiteiten: "Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs" en "Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap" (De Kloe & Boele, 2013). Wat verder opvallend in dit onderzoek is, is dat de twee professionaliseringsactiviteiten die leraren het minst belangrijk vinden, gericht zijn op het verzamelen van kennis. Ook blijkt dat christelijke leraren significant minder participeren in kennisverzamelingsactiviteiten dan in samenwerkingsactiviteiten. Er zijn twee professionaliseringsactiviteiten die brongericht zijn, namelijk "het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijk leraarschap" en "het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof". De items hebben een score van 2.55 en 2.58, wat inhoudt dat leraren deze activiteiten een beetje belangrijk/important vinden (De Kloe & Boele, 2013). In vergelijking met de twee eerder genoemde samenwerkingsactiviteiten – die passen bij praktijkgerichte teambijeenkomsten – scoren deze kennisactiviteiten, die brongericht zijn, lager. De verwachting is dat leerkrachten in een hogere mate bereid zijn om deel te nemen aan praktijkgerichte teambijeenkomsten dan aan brongerichte teambijeenkomsten.

Dit onderzoek geeft antwoord op de volgende vraag: *Welke affectieve en cognitieve valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren in het basisonderwijs ten aanzien van de bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap en het handelen in de lespraktijk, en welke rol spelen daarbij persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid?*

Het hoofddoel van dit onderzoek is in kaart brengen in hoeverre leerkrachten bereid zijn om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten, waarin nagedacht wordt over de betekenis van christelijk leraarschap. Daarnaast welke positieve en negatieve affectieve en positieve en negatieve cognitieve valenties, en in welke mate, leerkrachten bij deze teambijeenkomsten hebben en wat de invloed van deze valenties op de bereidheid tot deelname is. Verder zal getoetst worden welke invloed de mate van persoonlijke verbondenheid met collega's en de mate van ervaren psychologische teamveiligheid op de affectieve en cognitieve valenties hebben en de bereidheid om deel te nemen aan de teambijeenkomsten. Tot slot zijn de overeenkomsten en verschillen tussen beide teambijeenkomsten voor bovenstaande doelen beschreven worden. Om deze doelstellingen te verwezenlijken zijn de volgende deelvragen beantwoord:

- 1) Welke positieve en negatieve *affectieve* valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap?
- 2) Welke positieve en negatieve *cognitieve* valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap?
- 3) Welke overeenkomsten en verschillen zijn er in positieve en negatieve affectieve, positieve en negatieve cognitieve valenties en bereidheid tot deelname ten opzichte van *brongerichte* en *praktijkgerichte* teambijeenkomsten?
- 4) Wat is de rol van positieve en negatieve affectieve en positieve en negatieve cognitieve valenties bij de *bereidheid* om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten?
- 5) Wat is de rol van de mate van *persoonlijke verbondenheid met collega's* en *psychologische veiligheid* bij de affectieve en cognitieve valenties en de bereidheid om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten?

### *Hypothesen*

Omdat dit onderzoek in een nieuwe context betreft – teambijeenkomsten waarin bezinning en reflectie plaats vinden op christelijk leraarschap – zijn niet voor alle deelvragen hypothesen opgesteld. Op basis van de literatuur zijn voor deelvraag 3 en 5 de volgende hypothesen opgesteld:

Hypothese 1: Leerkrachten zijn in hogere mate bereid om deel te nemen aan praktijkgerichte teambijeenkomsten dan aan broningerichte teambijeenkomsten.

Hypothese 2a: De mate van persoonlijke verbondenheid speelt een positieve rol bij de affectieve en cognitieve valenties voor zowel broningerichte als praktijkgerichte teambijeenkomsten.

Hypothese 2b: Persoonlijke verbondenheid is geen directe voorspeller voor de bereidheid om deel te nemen aan broningerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten.

Hypothese 3a: De mate van psychologische teamveiligheid speelt een positieve rol bij de affectieve en cognitieve valenties voor zowel broningerichte als praktijkgericht teambijeenkomsten.

Hypothese 3b: Psychologische teamveiligheid is geen directe voorspeller voor de bereidheid om deel te nemen aan broningerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten.

## 2. Methode

### *Respondenten*

De respondenten van dit onderzoek zijn christelijke leerkrachten die lesgeven op reformatorische of protestants-christelijke basisscholen (op reformatorische grondslag) in Nederland. In Nederland zijn ongeveer 150 reformatorische basisscholen. In totaal hebben 264 leerkrachten en directieleden verdeeld over 17 basisscholen de e-mail met de link naar de vragenlijst ontvangen. Zeven scholen liggen geografisch gezien in de provincie Overijssel, vijf scholen in Gelderland, drie scholen in Zuid-Holland en twee scholen in Utrecht. Van de 264 leerkrachten hebben 122 leerkrachten de vragenlijst ingevuld. De kwantitatieve resultaten zijn gebaseerd op 114 ingevulde vragenlijsten, omdat vragenlijsten met veel missende gegevens niet meegenomen zijn in de analyses. De steekproef bestaat uit 34 mannen en 75 vrouwen (van 5 respondenten is het geslacht onbekend). De leeftijd varieert van 21 tot 62 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 36 jaar ( $SD = 11.43$ ). Gemiddeld hebben de leerkrachten 14 jaar ( $SD = 10.67$ ) ervaring in het basisonderwijs. Uit deze 114 leerkrachten is een steekproef genomen van tien respondenten die deelnamen aan het semi-gestructureerd interview; waaronder 4 mannen en 6 vrouwen.

### *Onderzoeksdesign*

Dit onderzoek naar de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten is een explorerend onderzoek, omdat het in een nieuwe context plaats vindt, namelijk over teambijeenkomsten waar bezinning en reflectie plaatsvinden op de betekenis van christelijk leraarschap voor de lespraktijk. Tegelijkertijd is het ook een beschrijvend onderzoek, want het doel van dit onderzoek is de affectieve en cognitieve valenties ten aanzien van de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten te beschrijven en welke rol daarbij de persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid spelen. Daarvoor zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld. In dit onderzoek zijn condities aangebracht door onderscheid te maken naar de aard van teambijeenkomsten: brongericht en praktijkgericht. Beide teambijeenkomsten zijn aan de respondenten voorgelegd. Bij de variabelen affectieve valenties, cognitieve valenties en bereidheid tot deelname is getoetst welke rol de aard van de teambijeenkomst heeft.

### *Procedure*

Voor het verwerven van respondenten zijn in eerste instantie vijftien orthodox-protestantse basisscholen in Nederland benaderd via een verzoek aan de directie van de school tot deelname. Bij toestemming van de directie werd een e-mail aan alle leerkrachten van de school verzonden voor deelname. Hierin werd het doel van het onderzoek uitgelegd en was de link naar een online vragenlijst opgenomen. De leerkrachten kregen twee weken de tijd om de vragenlijst in te vullen; in het begin van de tweede week ontvingen ze een herinnering per e-mail. Na twee weken bleek dat de respons laag



was, ongeveer 90 leerkrachten hadden de vragenlijst ingevuld. Daarop zijn nog twee orthodox-protestantse basisscholen select benaderd en is via de directie de e-mail naar de leerkrachten gestuurd; deze leerkrachten hadden één week de tijd om de vragenlijst in te vullen. Daarnaast is er aan het einde van de tweede week een tweede herinnering per e-mail gestuurd naar scholen waar de respons lager dan vijftig procent was, waarin vermeld was dat de sluitingsdatum met een week was opgeschoven. Op enkele scholen heeft de directie onder de leerkrachten een aanbeveling gestuurd om de vragenlijst in te vullen.

Bij de werving van respondenten voor het semi-gestructureerd interview is gelet op de frequentie van deelname aan de teambijeenkomsten en ervaring met deelname aan beide soorten teambijeenkomsten. Op basis van deze criteria zijn tien leerkrachten uit de respondentengroep van de vragenlijst benaderd. Alle tien benaderde leerkrachten waren bereid om geïnterviewd te worden. De meeste interviews vonden plaats op de school van de respondent. De interviews duurden ongeveer een half uur.

### *Meetinstrumenten*

Voor dit onderzoek zijn kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld. De kwantitatieve data werden verzameld door middel van een vragenlijst. De kwalitatieve data zijn verzameld door middel van een semi-gestructureerd interview. Beide dataverzamelmethodeën zijn gebaseerd op het model en onderzoek van De Brabander en Glastra (2014). Door de keuze voor kwantitatief onderzoek kunnen de relaties tussen de variabelen - affectieve en cognitieve valenties, bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten, psychologische teamveiligheid en persoonlijke verbondenheid met collega's – gemeten worden. Met behulp van het interview werden kwalitatieve data verzameld over de valenties die leerkrachten bij teambijeenkomsten hebben, dit leverde informatie op over de beweegredenen van leerkrachten om wel of niet deel te nemen aan teambijeenkomsten.

### *Vragenlijst*

De gebruikte vragenlijst bestaat uit vier delen: 1) vragen naar achtergrondgegevens; 2) gesloten vragen over persoonlijke verbondenheid met collega's; 3) scenario van bron- en praktijkgerichte teambijeenkomsten, per soort teambijeenkomst zijn gesloten vragen gesteld naar valenties en bereidheid tot deelname; 4) gesloten vragen over psychologische teamveiligheid (zie Bijlage 1). De vragen zijn grotendeels gebaseerd op een vragenlijst van de afdeling Onderwijsstudies van de Universiteit Leiden; deze vragenlijst is erop gericht om meer inzicht te krijgen in de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het primair onderwijs en factoren die daarbij een stimulerende of belemmerende rol kunnen spelen (De Brabander & Glastra, 2014).

*Achtergrondgegevens.* De achtergrondgegevens die gevraagd zijn, zijn geboortedatum, geslacht, leeftijd, naam en postcode van school, groep, omvang onderwijsaanstelling, aantal jaren actief in primair onderwijs en het wel of niet hebben van klas-overstijgende taken.

*Persoonlijke verbondenheid.* Het tweede deel van de vragenlijst bevat vier items over persoonlijke verbondenheid met collega's; deze zijn gebaseerd op items uit de vragenlijst in Verbiest (2012). De items zijn als stelling geformuleerd. De respondenten konden op een zevenpuntschaal aangeven in hoeverre ze het eens of oneens met een stelling zijn. Een van de stellingen is:

Met de leerkrachten op mijn school voel ik ...		
mij nauw verbonden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	weinig verwantschap.

De interne consistentie van de items is berekend met behulp van Cronbach's alpha. De schaal 'persoonlijke verbondenheid' (schaal\_pv) heeft een interne consistentie van  $\alpha = 0.85$ .

*Affectieve en cognitieve valenties.* Het derde deel van de vragenlijst bestaat uit scenario's waarin een brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomst kort beschreven zijn. Het brongerichte (b) scenario luidt: "Als u deelneemt aan een brongerichte teambijeenkomst, bent u samen met uw collega's bezig met een bron uit de christelijke traditie. Dit kan een inspirerende tekst zijn van Augustinus of Calvijn, maar het kan ook een tekst zijn van een pedagoog uit de christelijke traditie. U leest gezamenlijk de tekst en vervolgens bespreekt u de inhoud met uw collega's; eventueel aan de hand van (voorbereide) vragen en/of stellingen. U trekt samen met uw collega's lijnen door naar uw dagelijkse praktijk als christelijke leerkracht." Het praktijkgerichte (p) scenario luidt: "Als u deelneemt aan een praktijkgerichte teambijeenkomst, denkt u samen met uw collega's na over mooie en moeilijke ervaringen/situaties in uw lespraktijk die in verband gebracht kunnen worden met het christelijk leraarschap. U kunt het zich voorstellen als een intervisiebijeenkomst waarbij u of een collega een casus inbrengt en die samen als team bespreekt. De casus kan zowel een mooi voorbeeld als een probleem/vraag zijn uit uw klassenpraktijk, die een relatie heeft met uw identiteit. Zo'n casus zou bijvoorbeeld kunnen zijn hoe u als christelijke leraar omgaat met seksuele voorlichting in de klas. Vervolgens reflecteert u samen op de vraag hoe deze situatie zich verhoudt tot uw zijn als christelijke leraar."

Beide scenario's werden bevraagd met de volgende affectieve en cognitieve valenties: positieve affectieve valenties (pav), negatieve affectieve valenties (nav), positieve cognitieve valenties persoonlijk (ppcv), positieve cognitieve valenties voor leerling (spcv), positieve cognitieve valenties voor school (ipcv), negatieve cognitieve valenties persoonlijk (pncv), negatieve cognitieve valenties voor leerling (sncv), negatieve cognitieve valenties voor school (incv).

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

Als ik naar de positieve gevolgen kijk, zou zo'n activiteit alles bij elkaar ...		
niet of nauwelijks lonend	voor mij persoonlijk <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	in hoge mate lonend
	voor de leerling <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	voor de school <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
		... zijn.

Naar mijn inschatting zouden bij zo'n activiteit de lasten en de eventuele ongewenste gevolgen daarvan alles bij elkaar ...		
zeer zwaarwegend	voor mij persoonlijk <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	verwaarloosbaar
	voor de leerling <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	voor de school <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
		... zijn.

Bereidheid tot deelname (rfa) werd gemeten met behulp van het volgende item:

Als zo'n brongerichte teambijeenkomst zich zou aandienen dan zou ik geneigd zijn om daar...		
zeer weinig	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer veel
		... energie in te steken

*Psychologische teamveiligheid.* Het laatste deel bestaat uit zes items over psychologische teamveiligheid. Deze items zijn gebaseerd op de psychologische veiligheidsschaal van Edmondson (1999). De items zijn vertaald naar het Nederlands en zijn gewijzigd qua zinsopbouw, vanwege de consistentie van de vragenlijst. De item 'It is difficult to ask other members of this team for help' is achterwege gelaten omdat deze overlapping heeft met de items van persoonlijke verbondenheid. Een voorbeelditem is:

Als je in mijn team een fout maakt wordt het...		
nooit tegen je gebruikt	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	vaak tegen je gebruikt.

De schaal 'psychologische teamveiligheid' (schaal\_tps) heeft een interne consistentie van  $\alpha = 0.86$ . De schalen 'persoonlijke verbondenheid' en 'psychologische teamveiligheid' hebben beide een hoge Cronbach's alpha.

### *Interview*

De interviews werden afgenomen aan de hand van een semi-gestructureerd interviewleidraad. Een groot gedeelte van het interviewleidraad is eveneens gebaseerd op de interviewleidraad van Universiteit Leiden behorend tot het onderzoek naar deelname van professionaliseringsactiviteiten onder leerkrachten van De Brabander en Glastra. Het interviewleidraad (zie Bijlage 2) bestaat uit de volgende onderdelen: Christelijk leraarschap, valenties en psychologische veiligheid.

*Christelijk leraarschap.* De eerste vier vragen hebben betrekking op christelijk leraarschap en de verbinding met de lespraktijk. De eerste twee vragen gaan in op de betekenis van christelijk leraarschap en voorbeelden uit de praktijk waarin christelijk leraarschap naar voren komt. De twee andere vragen gaan in op hoe leerkrachten de verbinding leggen tussen christelijk leraarschap en hun lespraktijk en welke leeractiviteiten daarin een rol spelen. Dit kwam naar voren in de volgende vraag: *'Heeft u in het verleden wel eens leeractiviteiten opgezet of eraan deelgenomen die betrekking hebben op het verbinden van christelijk leraarschap met de alledaagse lespraktijk?'* Aan de hand van de diverse leeractiviteiten die de leerkrachten noemden, werd door de interviewer een keuze uit de leeractiviteiten gemaakt. De keuze werd gemaakt voor een activiteit die verwant was met een brongerichte of praktijkgerichte teambijeenkomst.

*Valenties.* Aan de hand van de gekozen activiteit werd doorgevraagd naar de affectieve en cognitieve valenties. Affectieve valenties werden bevraagd door middel van de vraag: *'Hoe heeft u deze activiteit of bijeenkomst ervaren? Wat waren uw gevoelens over deze activiteit?'* Cognitieve valenties werden bevraagd door middel van de vraag: *'Wat voor gevolgen (en opbrengsten) heeft deze activiteit/bijeenkomst gehad? Wat leverde het u op?'* Daarnaast werd doorgevraagd naar stimulerende en belemmerende factoren om wel of niet deel te nemen aan de activiteit.

*Psychologische teamveiligheid.* Bij een collectieve activiteit werd de psychologische teamveiligheid bevraagd aan de hand van de vraag: *'Wat waren uw ervaringen in de samenwerking met collega's bij deze activiteit?'* Het interview werd afgerond met de vraag of de respondent voorkeur heeft voor een brongerichte of praktijkgerichte teambijeenkomst en om welke redenen.

### *Analysetechnieken*

*Kwantitatieve data-analyse.* Vooraf aan de kwantitatieve data-analyse heeft een data-inspectie plaatsgevonden, waarbij gecontroleerd is op missende waarden en uitbijters. Daarnaast is de normaliteit van de verdelingen van de variabelen geanalyseerd. Vervolgens zijn beschrijvende statistieken voor de volgende variabelen berekend: affectieve valenties, cognitieve valenties, bereidheid tot deelname, persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid. Aan de hand van een negental gepaarde *t*-toetsen is getoetst of de gemiddelden van brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten significant verschillen voor affectieve en cognitieve valenties en bereidheid tot deelname. Als significantieniveau is bij alle toetsen een alpha van 0.05 aangehouden. De invloed van affectieve en cognitieve valenties, persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid op

bereidheid is afzonderlijk voor brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten berekend aan de hand van Pearsons  $r$ . Vooraf is gecontroleerd op bivariate uitbijters aan de hand van scatterplots.

Met behulp van meervoudige regressieanalyses is afzonderlijk voor brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten getoetst welke valenties als predictoren de bereidheid tot deelname aan een teambijeenkomst het beste voorspellen. Dit is stapsgewijs gedaan. Allereerst werd de variabele die het hoogst correleerde met bereidheid tot deelname als predictor geselecteerd. Vervolgens werd de variabele geselecteerd die vervolgens het hoogst correleerde met de afhankelijke variabele, waarbij tevens rekening gehouden werd met de sterkte van de correlatie tussen de predictoren onderling, om multicollineariteit te voorkomen. Vooraf is gecontroleerd of aan de assumpties voldaan werd. Tot slot is met behulp van enkelvoudige regressieanalyses de invloed van persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid op de valenties en bereidheid tot deelname getoetst. Dit is voor beide achtergrondvariabelen afzonderlijk gedaan vanwege de hoge correlatie ( $r = 0.70$ ) tussen persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid. Tevens is getoetst of er sprake is van mediatie van de valenties.

*Kwalitatieve data-analyse.* De transcripten van de interviews zijn geanalyseerd met ATLAS.ti. De codes die gebruikt zijn, zijn grotendeels gebaseerd op het model van De Brabander en Martens (2014). Er is onderscheid gemaakt tussen brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Voor dit onderzoek zijn de volgende codes gebruikt: positieve affectieve valenties (pav), positieve affectieve valenties brongericht (b\_pav), positieve affectieve valenties praktijkgericht (p\_pav), negatieve affectieve valenties (nav), negatieve affectieve valenties brongericht (b\_nav), negatieve affectieve valenties praktijkgericht (p\_nav), positieve cognitieve valenties (pcv), positieve cognitieve valenties brongericht (b\_pcv), positieve cognitieve valenties praktijkgericht (p\_pcv), negatieve cognitieve valenties (ncv), negatieve cognitieve valenties brongericht (b\_ncv) en negatieve cognitieve valenties praktijkgericht (p\_ncv). Daarnaast zijn er codes toegevoegd over de psychologische teamveiligheid en persoonlijke verbondenheid met collega's. Omdat tijdens de interviews gevraagd is naar de ervaringen in samenwerking met collega's en in hoeverre men openheid ervoer, is gekozen voor de volgende codes: positieve samenwerking (psm) en negatieve samenwerking (nsm).

Per code is een inhoudelijke analyse gemaakt van de interviewfragmenten die daaronder vielen, door de tekstfragmenten te benoemen, te clusteren en te beschrijven. Vervolgens zijn de beschreven clusters en tekstfragmenten per code vergeleken voor beide condities en de overeenkomsten en verschillen tussen brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten per valentie en samenwerking beschreven. Tot slot zijn de voorkeuren van de respondenten voor brongerichte of praktijkgerichte teambijeenkomsten beschreven.

### 3. Resultaten

#### Kwantitatieve resultaten

##### *Data inspectie*

In de eerste plaats is nagegaan hoeveel respondenten aanwezig zijn met missende waarden op de variabelen in dit onderzoek. Van de 122 respondenten hebben 18 respondenten de vragenlijst onvolledig ingevuld. Van de 18 onvolledig ingevulde vragenlijsten hebben zeven respondenten meer dan de helft van de items op de vragenlijst niet ingevuld; deze respondenten zijn definitief verwijderd. Van de overige 11 respondenten hebben tien respondenten één missende waarde en één respondent drie missende waarden; omdat in de missende waarden geen patroon te ontdekken is en vanwege de grootte van de steekproef is besloten om deze 11 respondenten mee te nemen in de analyses. Bij de inspectie van uitbijters is één respondent gevonden met extreme waarden op meerdere items; deze respondent is in zijn geheel verwijderd. De aangepaste steekproef bevat 114 respondenten.

Wat betreft uitbijters hebben vijf van de twaalf cognitieve valentiev variabelen uitbijters. Per variabele varieert het aantal van drie tot elf uitbijters. Vanwege het relatief grote aantal uitbijters en de grootte van de steekproef, is gekozen om deze waarden minder extreem te maken door middel van hercodering (Kroonenberg, 2006); zodat deze waarden meegenomen kunnen worden in de analyses. De waarden zijn gehercodeerd door ze de laagste waarde te geven die geen uitbijter is. Ook bij de variabele 'bereidheid tot deelname' zijn er vijf uitbijters bij de conditie 'praktijkgerichte teambijeenkomst'; deze zijn eveneens gehercodeerd naar minder extreme waarden. De affectieve valentiev variabelen bevatten geen uitbijters.

De normaliteit van de variabelen is afzonderlijk beoordeeld aan de hand van een histogram en het beoordelen van de gestandaardiseerde scheefheid en gestandaardiseerde gepiekttheid van de variabelen. Daarnaast is een Q-Q plot van elke variabele gemaakt en beoordeeld of de geobserveerde waarden in een rechte lijn liggen. De affectieve valentiev variabelen (zie Tabel 1) en cognitieve valentiev variabelen (zie Tabel 2) zijn redelijk normaal verdeeld. De variabele 'positieve cognitieve valenties voor leerling' bij brongerichte teambijeenkomsten heeft als enige een hoge waarde (-1.26) bij de gepiekttheid; dit komt doordat de respondenten vier van de zeven waarden gebruikten. Ook de items van de variabele 'bereidheid tot deelname' zijn redelijk normaal verdeeld.

Vooraf aan het confirmeren van de schaal 'persoonlijke verbondenheid' is per item gecontroleerd op uitbijters. Alle items bij 'persoonlijke verbondenheid' hebben zeven of negen uitbijters, doordat het merendeel van de respondenten hoge waarden bij deze items heeft ingevuld. Omdat de waarden van de uitbijters acceptabel zijn, is de keuze gemaakt om zonder verwijdering van de uitbijters de schaal aan te maken en vervolgens opnieuw te controleren op uitbijters. Deze procedure is ook gevolgd voor de schaal 'psychologische veiligheid'. Na het confirmeren van de schalen, bleek zowel de schaal 'persoonlijke verbondenheid' als 'psychologische veiligheid' enkele

uitbijters te bevatten. Deze uitbijters zijn gehercodeerd naar minder extreme waarden, door ze de laagste waarde te geven die geen uitbijter is. De uitbijters bij de schaal ‘persoonlijke verbondenheid’ zijn gehercodeerd naar de waarde 3.78; de uitbijters bij de schaal ‘psychologische teamveiligheid’ naar de waarde 3.80. De schalen hebben onderling een correlatie van  $r = 0.70$ . Vanwege de hoge correlatie tussen deze twee variabelen is geanalyseerd hoe ze zich tot elkaar verhouden. Uit de items van de vragenlijst blijkt dat bij variabele ‘persoonlijke verbondenheid’ voornamelijk de relatie en de onderlinge steun tussen leerkrachten gemeten wordt. Bij de variabele ‘psychologische teamveiligheid’ is dit de ervaren veiligheid, openheid, acceptatie en waardering van elkaars kwaliteiten. Doordat de variabelen andere constructen meten, kunnen ze niet samengevoegd worden.

### Beschrijvende statistiek

Tabel 1

*Beschrijvende statistieken van positieve (pav) en negatieve (nav) affectieve valenties bij brongerichte (b) dan wel praktijkgerichte (p) teambijeenkomsten*

	N	Min	Max	M	SD	Scheefheid		Gepiekttheid	
						Statistiek	SE	Statistiek	SE
b_pav	114	2	7	4.80	1.18	-0.41	0.23	-0.45	0.45
b_nav	114	1	6	3.23	1.18	0.34	0.23	-0.57	0.45
p_pav	114	2	7	5.11	1.32	-0.72	0.23	-0.21	0.45
p_nav	114	1	6	2.90	1.31	0.61	0.23	-0.41	0.45

Tabel 2a

*Beschrijvende statistieken van cognitieve valenties bij brongerichte teambijeenkomst*

		N	Min/ Max	M	SD	Scheefheid (SE)	Gepiekttheid (SE)
	leerling	113	3/6	4.45	1.08	0.02 (0.23)	-1.26 (0.45)
	school	113	2/7	4.98	1.27	-0.58 (0.23)	-0.14 (0.45)
Neg. cog. val.	persoonlijk	114	1/7	3.68	1.53	-0.01 (0.23)	-0.71 (0.45)
	leerling	114	1/7	3.27	1.54	0.28 (0.23)	-0.61 (0.45)
	school	114	1/7	3.81	1.41	-0.19 (0.23)	-0.52 (0.45)

Tabel 2b

*Beschrijvende statistieken van cognitieve valenties bij praktijkgerichte teambijeenkomst*

		N	Min/ Max	M	SD	Scheefheid (SE)	Gepiekttheid (SE)
	leerling	114	4/7	5.69	0.97	-0.41 (0.23)	-0.75 (0.45)
	school	114	4/7	5.70	0.92	-0.41 (0.23)	-0.59 (0.45)
Neg. cog. val.	persoonlijk	114	1/6	3.16	1.39	0.23 (0.23)	-0.82 (0.45)
	leerling	114	1/6	2.73	1.38	0.61 (0.23)	-0.42 (0.45)
	school	113	1/6	3.12	1.40	0.34 (0.23)	-0.63 (0.45)

Tabel 3

*Beschrijvende statistieken van bereidheid tot deelname (rfa), persoonlijke verbondenheid (pv) en psychologische teamveiligheid (tps)*

	N	Min	Max	M	SD	Scheefheid		Gepiekttheid	
						Statistiek	SE	Statistiek	SE
b_rfa	112	2	7	4.39	1.23	-0.26	0.23	-0.65	0.45
p_rfa	112	4	7	5.25	0.85	-0.07	0.23	-0.91	0.45
schaal_pv	113	3.75	7.00	5.99	0.84	-1.10	0.23	0.86	0.45
schaal_tps	110	3.80	7.00	5.67	0.81	-0.69	0.23	-0.01	0.46

#### *Affectieve valenties*

Leerkrachten die op reformatorische basisscholen werken hebben tijdens voorbereiding en uitvoering van teambijeenkomsten in een hogere mate positieve valenties dan negatieve valenties. Er blijkt een significant verschil te zijn tussen positieve affectieve valenties bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten ( $t(113) = -2.05, p = 0.04$ ); dat geldt ook voor negatieve affectieve valenties ( $t(113) = 2.34, p = 0.02$ ). Leerkrachten hebben gemiddeld in een hogere mate positieve affectieve valenties bij praktijkgerichte teambijeenkomsten ( $M = 5.11, SD = 1.32$ ) dan bij brongerichte teambijeenkomsten ( $M = 4.80; SD = 1.18$ ). Verder hebben leerkrachten in mindere mate negatieve affectieve valenties bij praktijkgerichte teambijeenkomsten ( $M = 2.90; SD = 1.31$ ) dan bij brongerichte teambijeenkomsten ( $M = 3.23; SD = 1.18$ ).

#### *Cognitieve valenties*

De leerkrachten geven als positieve cognitieve valenties bij brongerichte teambijeenkomsten de hoogste waarde bij de variabele ‘persoonlijk’ ( $M = 5.31, SD = 0.96$ ), gevolgd door de variabele ‘school’ ( $M = 4.98, SD = 1.27$ ) en ‘leerling’ ( $M = 4.45, SD = 1.08$ ). Bij een praktijkgerichte teambijeenkomst is dit achtereenvolgens ‘school’ ( $M = 5.70, SD = 0.92$ ), ‘leerling’ ( $M = 5.69; SD = 0.97$ ) en ‘persoonlijk’ ( $M = 5.58, SD = 0.99$ ). De leerkrachten hebben in hogere mate positieve valenties bij praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten. De verschillen zijn significant voor zowel hen persoonlijk ( $t(112) = -2.77, p < 0.001$ ), de leerlingen ( $t(112) = -9.22, p < 0.001$ ) en de school ( $t(112) = -5.93, p < 0.001$ ).

Leerkrachten geven als negatieve cognitieve valenties bij brongerichte teambijeenkomst de laagste waarde bij de variabele ‘leerling’ ( $M = 3.27, SD = 1.54$ ), gevolgd door de variabele ‘persoonlijk’ ( $M = 3.68, SD = 1.53$ ) en ‘school’ ( $M = 3.81, SD = 1.41$ ). Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten is dit achtereenvolgens ‘leerling’ ( $M = 2.73, SD = 1.38$ ), ‘school’ ( $M = 3.12, SD = 1.40$ ) en ‘persoonlijk’ ( $M = 3.16, SD = 1.39$ ). Negatieve cognitieve valenties zijn lager bij praktijkgerichte teambijeenkomsten dan brongerichte teambijeenkomsten. Net als bij positieve cognitieve valenties zijn de verschillen tussen de gemiddelden bij negatieve cognitieve valenties significant voor de leerkrachten persoonlijk ( $t(113) = 3.99, p < 0.001$ ), de leerlingen ( $t(113) = 4.48, p < 0.001$ ) en de school ( $t(112) = 6.02, p < 0.001$ ).



### *Bereidheid*

Leerkrachten geven aan bereid te zijn om deel te nemen aan brongerichte ( $M = 4.39$ ,  $SD = 1.23$ ) en praktijkgerichte teambijeenkomsten ( $M = 5.25$ ,  $SD = 0.85$ ). Ook hier is sprake van een significant verschil ( $t(109) = -6.84$ ,  $p < 0.001$ ), leerkrachten zijn gemiddeld in een hogere mate bereid om deel te nemen aan praktijkgerichte teambijeenkomsten dan aan brongerichte teambijeenkomsten.

### *Invloed van valenties op bereidheid tot deelname*

#### *Brongerichte teambijeenkomst*

Bij alle valenties is sprake van een significante correlatie ten opzichte van de bereidheid om deel te nemen aan brongerichte teambijeenkomsten (zie Tabel 4). Er is sprake van een positief, matig verband tussen de variabelen ‘positieve affectieve valenties’ en ‘positieve cognitieve valenties’ enerzijds en de variabele ‘bereidheid tot deelname’ anderzijds. Bij de negatieve valenties is sprake van een negatief verband met de bereidheid om deel te nemen aan een brongerichte teambijeenkomst. De positieve affectieve valenties correleren ( $r = 0.55$ ) sterker met de bereidheid dan de negatieve affectieve valenties ( $r = -0.49$ ). Dit verband geldt ook voor de cognitieve valenties; de correlatiecoëfficiënten zijn voor de drie items van de positieve cognitieve valenties respectievelijk 0.54, 0.46 en 0.60 en voor de negatieve cognitieve valenties -0.44, -0.26 en -0.37.

Tabel 4

*Pearsons correlatiecoëfficiënten voor brongerichte teambijeenkomsten (b), inclusief persoonlijke verbondenheid (pv) en psychologische teamveiligheid (tps)*

	b_pav	b_nav	b_ppcv	b_spcv	b_ipcv	b_pncv	b_sncv	b_incv	pv	tps
b_nav	-.58**									
b_ppcv	.42**	-.38**								
b_spcv	.30**	-.29**	.51**							
b_ipcv	.49**	-.45**	.71**	.65**						
b_pncv	-.15	.20*	-.24*	-.17	-.36**					
b_sncv	-.23*	.23*	-.24*	-.10	-.13	.46**				
b_incv	-.20*	.16	-.21*	-.12	-.26**	.72**	.55**			
pv	.01	-.20*	.04	.09	.07	.12	.10	-.02		
tps	.09	-.14	-.002	.10	-.01	.23*	.11	.05	.67**	
b_rfa	.55**	-.49**	.54**	.46**	.60**	-.44**	-.26**	-.37**	-.005	.02

$N = 107 - 112$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

### *Praktijkgerichte teambijeenkomst*

Ook bij praktijkgerichte teambijeenkomsten is bij alle valenties sprake van een significante correlatie ten opzichte van de bereidheid om deel te nemen aan deze teambijeenkomst (zie Tabel 5). Er is sprake van een positief, matig verband tussen de variabelen ‘positieve affectieve valenties’ en ‘positieve cognitieve valenties’ enerzijds en de variabele ‘bereidheid tot deelname’ anderzijds. Bij de negatieve valenties is sprake van een negatief verband met bereidheid om deel te nemen aan praktijkgerichte teambijeenkomsten. In tegenstelling tot brongerichte teambijeenkomsten correleren positieve affectieve valenties bij praktijkgerichte teambijeenkomsten aanzienlijk lager ( $r = 0.34$ ) met bereidheid dan negatieve affectieve valenties ( $r = -0.50$ ). Bij de cognitieve valenties hebben positieve valenties een hogere correlatie, respectievelijk 0.55, 0.58 en 0.57, dan negatieve cognitieve valenties: -0.45, -0.30 en -0.38.

Tabel 5

*Pearsons correlatiecoëfficiënten voor praktijkgerichte teambijeenkomsten (p), inclusief persoonlijke verbondenheid (pv) en psychologische teamveiligheid (tps)*

	p_pav	p_nav	p_ppcv	p_spcv	p_ipcv	p_pncv	p_sncv	p_incv	pv	tps
p_nav	-.50**									
p_ppcv	.47**	-.41**								
p_spcv	.37**	-.37**	.71**							
p_ipcv	.50**	-.41**	.77**	.81**						
p_pncv	-.29**	.23*	-.31**	-.31**	-.29**					
p_sncv	-.12	.09	-.21*	-.35**	-.26**	.63**				
p_incv	-.20*	.10	-.26**	-.25**	-.29**	.76**	.74**			
pv	.22*	-.23*	.11	.03	.18	-.03	.09	.03		
tps	.21*	-.21*	.17	.02	.19	.14	.15	.09	.70**	
p_rfa	.34**	-.50**	.55**	.58**	.57**	-.45**	-.30**	-.38**	.13	.05

*N* = 107 – 112, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

### *Regressieanalyses*

Met behulp van meervoudige regressieanalyses is afzonderlijk voor brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten getoetst welke valenties als predictoren bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten het beste voorspellen. Aan de assumpties voor het uitvoeren van een regressieanalyse wordt bij beide teambijeenkomsten voldaan: de steekproef is groot genoeg, er is sprake van onafhankelijke data, er bestaat een lineair verband tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen en de residuen zijn bij beide afhankelijke variabelen normaal verdeeld. In het vervolg wordt per teambijeenkomst de tussenstappen, hoe de onafhankelijke variabelen geselecteerd zijn, en de uitkomst beschreven.

### *Brongerichte teambijeenkomst*

Als eerste is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd met als onafhankelijke variabele 'b\_ipcv', deze variabele heeft de sterkste correlatie met 'b\_rfa' ( $r = 0.60$ ). Vervolgens is als tweede onafhankelijke variabele 'b\_ppcv' toegevoegd, deze heeft een correlatie van  $r = 0.54$ . De onderlinge correlatie is hoog ( $r = 0.71$ ), hetgeen het gevolg kan zijn van het feit dat beide variabelen positieve cognitieve valenties zijn. De variabele 'b\_ppcv' levert een significante bijdrage, de verklaarde variantie neemt toe van  $R^2 = 0.36$  naar  $R^2 = 0.39$ . Omdat de toename van de verklaarde variantie relatief klein is en de correlatie tussen de twee onafhankelijke variabelen hoog is, is gekozen om van deze twee variabelen alleen 'b\_ipcv' mee te nemen in de regressieanalyse. Na de variabele 'b\_ipcv' correleert de onafhankelijke variabele 'b\_pav' sterk met 'b\_rfa' ( $r = 0.55$ ); deze levert een significante bijdrage in het voorspellen van de afhankelijke variabele. De verklaarde variantie neemt van  $R^2 = 0.36$  toe naar  $R^2 = 0.44$ . Vervolgens is de variabele 'b\_nav' als derde onafhankelijke variabele in de regressieanalyse toegevoegd. Deze heeft een correlatie van  $r = -0.49$  ten opzichte van de afhankelijke variabele. Uit de analyse blijkt dat 'b\_nav' als enige variabele wel een significante voorspeller is van 'b\_rfa', maar niet in combinatie met de variabelen 'b\_ipcv' en 'b\_pav'. De reden hiervoor is de hoge correlatie tussen 'b\_pav' en 'b\_nav' ( $r = -0.58$ ). De variabele 'b\_nav' wordt niet meegenomen in de volgende analyses. Van de negatieve cognitieve valenties heeft de variabele 'b\_pncv' de hoogste correlatie ten opzichte van 'b\_rfa' ( $r = -0.44$ ). Deze variabele levert in combinatie met de variabelen 'b\_ipcv' en 'b\_pav' wel een significante bijdrage in de voorspelling van de bereidheid. De verklaarde variantie neemt van  $R^2 = 0.44$  toe tot  $R^2 = 0.51$ . Tot slot is de variabele 'b\_incv' ( $r = -0.37$ ) toegevoegd als vierde onafhankelijke variabele. Deze levert geen significante bijdrage, vanwege de hoge correlatie met 'b\_pncv' ( $r = 0.72$ ). Uit de diverse meervoudige regressieanalyses is gebleken dat de drie onafhankelijke variabelen 'b\_ipcv', 'b\_pav' en 'b\_pncv' samen de beste significante voorspellers zijn voor 'b\_rfa',  $F(3,105) = 36.05$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = 0.51$ . De predictoren hebben gezamenlijk een grote bijdrage in het voorspellen van de responsevariabele, ze hebben een verklaarde variantie van 50.7%. De regressievergelijking voor de bereidheid om deel te nemen aan brongerichte teambijeenkomsten is  $1.81 + 'b\_pav' \times 0.369 + 'b\_ipcv' \times 0.318 + 'b\_pncv' \times -0.218$  (zie Tabel 6).

Tabel 6

*Regressieanalysetabel: afhankelijke variabele: bereidheid tot deelname aan brongerichte teambijeenkomsten (N=109)*

	Ongestandaardiseerde coëfficiënten		Gestandaardiseerde coëfficiënten	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Standaard		$\beta$ (Beta)			
	<i>B</i>	meetfout				
(Intercept)	1.809	.523		3.46	.001	
b_pav	.369	.083	.350	4.60	<.001	.549
b_ipcv	.318	.080	.329	3.95	<.001	.596
b_pncv	-.218	.059	-.271	-3.68	<.001	-.441

### *Praktijkgerichte teambijeenkomst*

Van de valenties correleren de drie 'positieve cognitieve valenties' het sterkst met de bereidheid tot deelname; waarvan de variabele 'p\_spcv' het sterkst ( $r = 0.58$ ). De onafhankelijke variabele 'p\_spcv' levert een verklaarde variantie van  $R^2 = 0.34$ . Het toevoegen van de variabelen 'p\_ppcv' ( $r = 0.55$ ) en 'p\_ipcv' ( $r = 0.57$ ) als onafhankelijke variabelen verhoogt de verklaarde variantie tot  $R^2 = 0.38$ . Vanwege de hoge correlaties tussen de positieve cognitieve valenties onderling (0.81, 0.77, 0.71) wordt één positieve cognitieve valentie in de regressieanalyse meegenomen, namelijk 'p\_spcv'. Als tweede onafhankelijke variabele is 'p\_nav' toegevoegd ( $r = -0.50$ ). Deze variabele heeft een significante bijdrage in het voorspellen van de afhankelijke variabele. De verklaarde variantie neemt toe van  $R^2 = 0.34$  naar  $R^2 = 0.43$ . Een andere variabele die sterk correleert met de afhankelijke variabele is 'p\_pncv' ( $r = -0.45$ ). Ook deze variabele levert als derde onafhankelijke variabele een significante bijdrage en verhoogt de verklaarde variantie van  $R^2 = 0.43$  naar  $R^2 = 0.49$ . Als vierde onafhankelijke variabele is 'p\_incv' toegevoegd, deze levert echter geen significante bijdrage, vanwege de hoge correlatie met 'p\_pncv' ( $r = 0.76$ ). Tot slot is als de variabele 'p\_pav' toegevoegd als vierde onafhankelijke variabele; deze levert echter geen significante bijdrage in combinatie met de andere drie predictoren.

Uit de verschillende multi-pele regressieanalyses is gebleken dat de onafhankelijke variabelen 'p\_spcv', 'p\_nav' en 'p\_pncv' significante voorspellers zijn voor 'p\_rfa',  $F(3,106) = 34.43$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = 0.49$ . De predictoren hebben gezamenlijk een grote bijdrage in het voorspellen van de responsevariabele, ze hebben een verklaarde variantie van 49.4%. De regressievergelijking voor de bereidheid om deel te nemen aan praktijkgerichte teambijeenkomsten is  $4.41 + 'p\_spcv' \times 0.333 + 'p\_nav' \times -0.190 + 'p\_pncv' \times -0.161$  (zie Tabel 7).

Tabel 7

*Regressieanalysetabel: afhankelijke variabele: bereidheid tot deelname aan praktijkgerichte teambijeenkomsten (N=110)*

	Ongestandaardiseerde coëfficiënten		Gestandaardiseerde coëfficiënten	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Standaard meetfout		$\beta$ (Beta)			
	<i>B</i>					
(Intercept)	4.412	.488		9.04	<.001	
p_spcv	.333	.066	.388	5.05	<.001	.579
p_nav	-.190	.048	-.299	-3.99	<.001	-.502
p_pncv	-.161	.045	-.263	-3.59	.001	-.452

### *Rol persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid*

Er is getoetst of er sprake is van mediatie tussen persoonlijke verbondenheid, psychologische teamveiligheid en bereidheid door middel van de valenties. Aan de eerste assumptie, de onafhankelijke variabele heeft een significante invloed op de afhankelijke variabele, wordt bij beide teambijeenkomsten niet voldaan, waardoor er geen sprake is van een mediatie-effect.

### *Bereidheid*

De variabelen 'persoonlijke verbondenheid' en 'psychologische teamveiligheid' hebben geen significante correlatie met de bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Hiermee worden de hypothesen 2b en 3b bevestigd: persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid zijn geen directe voorspellers voor bereidheid om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Uit de correlatiecoëfficiënten (Tabel 4 en 5) blijkt dat deze variabelen wel significante correlaties met enkele valenties hebben, deze worden per teambijeenkomst beschreven.

### *Brongerichte teambijeenkomst*

De variabele 'persoonlijke verbondenheid' heeft alleen een significante correlatie ten opzichte van negatieve affectieve valenties ( $r = -.20$ ) en verklaart een variantie van 5%. Psychologische teamveiligheid heeft alleen een significante correlatie ten opzichte van persoonlijke negatieve cognitieve valenties ( $r = 0.23$ ) en verklaart een variantie van 5%.

### *Praktijkgerichte teambijeenkomst*

Persoonlijke verbondenheid heeft een significante correlatie ten opzichte van positieve affectieve valenties ( $r = 0.22$ ) en negatieve affectieve valenties ( $r = -0.23$ ). Persoonlijke verbondenheid heeft een verklaarde variantie van 5% voor positieve affectieve valenties en 5% voor negatieve affectieve valenties. Psychologische teamveiligheid heeft een significante correlatie ten opzichte van positieve affectieve valenties ( $r = 0.21$ ) en negatieve affectieve valenties ( $r = -0.21$ ). Psychologische teamveiligheid heeft een verklaarde variantie van 5% voor zowel positieve affectieve valenties als negatieve affectieve valenties.

## **Kwalitatieve resultaten**

### *Leeractiviteiten*

In totaal zijn tien respondenten geïnterviewd. In vier interviews is ingegaan op brongerichte teambijeenkomsten, in vijf interviews op praktijkgerichte teambijeenkomsten en in één interview is zowel een brongerichte als praktijkgerichte teambijeenkomst aan de orde geweest. De respondenten noemden tijdens het interview verschillende leeractiviteiten rondom christelijk leraarschap. De volgende leeractiviteiten zijn geselecteerd als brongerichte teambijeenkomsten: drie respondenten noemden het bestuderen van een brontekst van Augustinus of Calvijn; bij twee respondenten werd de brontekst en de link naar de praktijk met het voltallige team besproken, bij één respondent werd dit in groepjes gedaan. Een andere respondent gaf aan dat tijdens de vergadering een kwartier werd uitgetrokken om een gedeelte van een boek, verbonden met christelijk leraarschap, te bespreken. Een vijfde respondent noemde als activiteit een cursus dogmatiek en apologetiek, voor leerkrachten in het basisonderwijs, waarbij de docent als theorie verschillende bronnen besprak en vervolgens een relevantiemoment inlaste, waarin nagedacht werd over de verbinding met de lespraktijk.

Voor praktijkgerichte teambijeenkomsten zijn de volgende leeractiviteiten als uitgangspunt genomen tijdens de interviews: twee respondenten hebben aan een bezinningsavond deelgenomen. Eén bezinningsavond was met de teams van twee scholen waarbij in groepjes werd gediscussieerd over de omgang met en verhouding tussen sociale media en identiteit. Aan de andere bezinningsavond nam het team, het bestuur van de school en kerkenraad deel; aan de hand van stellingen werd in groepjes nagedacht over het gebed, het bidden met kinderen. Een andere respondent noemde als leeractiviteit een conferentie die bestond uit een referaat, gevolgd door een bespreking in groepen waarbij de verbinding van het referaat naar de lespraktijk werd gelegd. Daarnaast werd een bijscholing met het team genoemd, waar bij de meeste bijeenkomsten impliciet elementen van christelijk leraarschap naar voren kwam. Eén respondent had geen collectieve activiteit in teamverband meegemaakt die betrekking had op christelijk leraarschap; wel noemde ze een gesprek met een collega over het vertellen van een Bijbelverhaal en hoe je een toepassing maakt naar het leven van de kinderen; dit gesprek is als uitgangspunt genomen.

In het vervolg wordt eerst vermeld hoeveel procent van de respondenten een bepaalde valentie noemt. Vervolgens worden per teambijeenkomst de verschillende valenties beschreven, gevolgd door de overeenkomsten en verschillen in valenties bij een brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomst. Daarna wordt per teambijeenkomst beschreven, wat de respondenten vermelden over teamveiligheid en persoonlijke verbondenheid; ook deze variabelen worden voor de twee teambijeenkomsten vergeleken. Tot slot volgt een beschrijving van de voorkeur van de respondenten voor brongerichte of praktijkgerichte teambijeenkomsten.

Bij brongerichte teambijeenkomsten noemen alle respondenten zowel positieve en negatieve affectieve valenties als cognitieve valenties. Dit geldt ook voor de respondenten bij praktijkgerichte teambijeenkomsten, met uitzondering van de negatieve affectieve valentie. Twee derde van de respondenten noemen bij praktijkgerichte teambijeenkomsten een negatieve affectieve valentie, terwijl dat bij brongerichte teambijeenkomsten alle respondenten betreft. In het vervolg zullen afzonderlijk voor brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten de valenties besproken worden.

### *Brongerichte teambijeenkomst*

#### *Positieve affectieve valenties*

Meerdere respondenten geven aan dat ze tijdens brongerichte teambijeenkomsten verbondenheid ervaren, door de herkenning en gezamenlijke draagkracht die er is: *“Je voelt op zo ’n moment wel heel sterk dat je samen op deze school zit voor een bepaald doel.”* Een andere respondent geeft aan dat ze het heel warm en heel mooi vinden om dit samen met haar collega’s te mogen doen en het als een vreugdevol ‘iets’ ervaart. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat het iets kwetsbaars is: *“Het is iets kwetsbaars, maar ook wel iets waar je van voelt dat het heel dichtbij jezelf komt en heel bij de identiteit van je christelijk leraarschap.”* Ook geeft een respondent aan dat ze gevoelens van dankbaarheid en tevredenheid ervaart, omdat dit mogelijk is, *“Ja, tevreden, dat je weer eens ziet van: dit mag nog. We kunnen dit nog in vrijheid doen”*, en het opmerken van Gods trouw hierin: *“Dat eigenlijk God ook door deze dingen naar je toekomt en dat Hij Zich daarin ook weer laat zien in een stukje zorg voor teamleden en collega’s.”*

#### *Negatieve affectieve valenties*

Naast positieve gevoelens worden er ook negatieve gevoelens tijdens brongerichte teambijeenkomsten ervaren. Een respondent geeft aan dat ze soms angst om open te durven zijn ervaart tijdens de bespreking: *“Op het moment dat je echt iets over jezelf moet gaan vertellen (...) ja de angst om jezelf te geven, omdat het ook zo dicht bij jezelf komt en kwetsbaar is.”* Zich niet competent voelen zorgt bij een respondent voor een negatief gevoel, doordat ze zich tijdens de bijeenkomst spiegelt aan anderen: *“De één vertelt dit, de ander dat, dat je denkt: dat wil ik ook allemaal kunnen, dat lukt dan niet. Dat kan je een negatief gevoel geven.”* Een andere respondent ervaart soms gevoelens van schrik en twijfel bij het lezen van de brontekst en het luisteren naar collega’s; ze vraagt zich af of ze het wel goed doet en de juiste prioriteiten stelt in haar dagelijks werk: *“Soms iets van schrik: ik mag wel eens goed gaan nadenken, wat heeft voorrang bij mij?”* Verder geeft een respondent aan dat een te hoge moeilijkheidsgraad van de brontekst voor negatieve gevoelens zorgt voor haar zelf en collega’s: *“Het boekje van Augustinus hebben we vorig jaar gedaan, en toen op een gegeven moment zeiden we: dit is zo filosofisch, dan kan je voor je gevoel er niet helemaal meer bij. Dan haak je af (...) Dat was wel op een gegeven moment een negatief gevoel, bij collega’s en bij mezelf ook.”*

### *Positieve cognitieve valenties*

Alle respondenten benoemen één of meerdere positieve cognitieve valenties bij een brongerichte teambijeenkomst. De positieve valenties die worden genoemd zijn voornamelijk te clusteren in kennis voor de praktijk, bewustwording en het beter leren kennen van collega's. Enkele respondenten noemen dat ze door teambijeenkomsten handvatten en concrete punten voor de lespraktijk aangereikt krijgen, doordat er gelegenheid is om ervaringen te delen: *“Concrete punten voor de lessen, dat je soms denkt van: zo, dat is mooi, daar staat een praktijkgericht iets.”* Tegelijkertijd zorgt het delen van ervaringen voor bewustwording: *“Ik werd meer bewust van hoe andere mensen het aanpakken en hoe het ook kan. Dat levert een bepaalde bewustwording op.”* Verder levert een teambijeenkomst kennis over hoe christelijk leraarschap op school kan worden vormgegeven en wat het met leerlingen doet. Een respondent verwoordt het als volgt: *“Je hoort het christelijk leraarschap van anderen, je hoort het van de hele school en dat wat het met kinderen doet”*. Ook geeft een respondent aan dat er geleerd wordt met en van elkaar en dat het waardevol is om als collega's over christelijk leraarschap te spreken. Drie respondenten geven aan dat ze de teambijeenkomst als samenbindend ervaren, dat er gezamenlijke draagkracht ervaren wordt en dat het ook zorgt voor het beter en dieper leren kennen van elkaar: *“Je leert elkaar kennen, dat is echt een hele belangrijke, op een diepere laag. Het gaat niet zozeer over, heb jij die rekentoets afgenomen en wat voor thema gaan we dit jaar doen? Maar het komt dieper van, waarom sta jij voor de groep?”* Dezelfde respondent geeft aan dat de teambijeenkomsten haar meer inzicht geeft in de persoonlijkheden van haar collega's en daarop inspeelt in de praktijk: *“Op het moment dat mensen zich kwetsbaar opstellen, hoor je ook een stukje onzekerheid, wat mensen soms op een hele andere manier verbloemen, waardoor je ook wel met je collega in de praktijk anders leert omgaan.”* Eén respondent noemt dat de teambijeenkomsten haar bepaalt bij de trouw van God: *“Dat eigenlijk God ook door deze dingen naar je toekomt en dat Hij Zich daarin ook weer laat zien in stukje zorg voor teamleden en collega's. En dat Hij bezig blijft.”*

### *Negatieve cognitieve valenties*

Twee respondenten noemen als negatieve cognitieve valentie dat de teambijeenkomst tijd kost. Verder wordt genoemd dat een discussie waarin naar voren komt dat mensen verschillend denken, tot distantie kan leiden: *“Een enkele keer heb je weleens een discussie waarin je echt merkt, mensen denken daar verschillend over.”* Een te moeilijke inhoud van de brontekst kan ervoor zorgen dat leerkrachten afhaken, geeft een respondent aan. Tot slot geeft een respondent aan dat ze zich soms spiegelt aan collega's door de bespreking tijdens een teambijeenkomst: *“De één vertelt dit, de ander dat, dat je denkt: dat wil ik ook allemaal kunnen, dat lukt dan niet.”*



## *Praktijkgerichte teambijeenkomst*

### *Positieve affectieve valenties*

Net als bij brongerichte teambijeenkomsten worden ook bij praktijkgerichte teambijeenkomsten gevoelens van dankbaarheid en verbondenheid ervaren, door de herkenning die er is. Een respondent die een bijeenkomst bijwoonde, waarin nagedacht werd over het gebed zegt het volgende: *“Dat vond ik een hele warme bijeenkomst. Van nou, hier worstelen we met z’n allen over, een stukje herkenning, een stukje worsteling van: hoe doe je dat?”* Verder klinken ook woorden als blij, tevreden en voldaan: *“Ik denk een stukje dankbaarheid, dat je zo die dingen met elkaar kunt delen. Blij, tevreden, voldaan. Soms ook wel confronterend als iemand even in zijn hart laat kijken of als je op een bepaald moment geroepen wordt om dat zelf te doen. Maar dat kan ook positief zijn.”* Ook een andere respondent geeft aan gevoelens van blijheid en kwetsbaarheid te voelen, waarbij ze opmerkt dat het een kwetsbaarheid is die er mag zijn. Bij een andere respondent zorgen praktijkgerichte teambijeenkomsten naast herkenning ook voor vreugde: *“Herkenning, maar ook wel vreugde, dat je merkt, met z’n allen staan we toch wel voor een stukje bijzonder onderwijs.”* Een respondent geeft aan dat hij energie van de bijeenkomsten krijgt: *“Ik denk dat je samenvattend wel kunt zeggen dat ik er energie van krijg.”*

### *Negatieve affectieve valenties*

Naast positieve affecties zijn er ook negatieve gevoelens. Een respondent geeft aan dat hij vervreemding ervaart als hij bemerkt dat de kern, lesgeven vanuit de toewijding aan Christus, van hem en een collega niet hetzelfde zijn: *“Ik denk als je zelf niet christen bent, wat heb je dan eigenlijk te zoeken op een christelijke school? (...) Ik ken best wel veel mensen, die wel in het christelijk onderwijs werken, omdat ze gewoon lesgeven een leuk vak vinden. Maar die bijvoorbeeld niet, ik zal het maar even heel evangelisch zeggen, geen ‘born again christian’ zijn. Maar die gewoon daar hun werk doen.”* Praktijkgerichte teambijeenkomsten kunnen ook voor onzekerheid en twijfels zorgen: *“Dat ik ga twijfelen aan mezelf en dat zou dan een negatief gevoel geven tijdens zo’n bijeenkomst.”*

### *Positieve cognitieve valenties*

Drie respondenten noemen dat praktijkgerichte teambijeenkomsten voor bewustwording zorgen, zoals het belang van het putten uit de Bron, het bewust nadenken over waarom je iets doet, waarom je op een christelijk school werkt en het laten zien van je christen zijn in je werk: *“Ik moet meer laten zien van christen zijn in mijn werk, maar het kan ook een bewustwording zijn van, daar heb ik zelf heel lang mee geworsteld, misschien ben ik geen christelijke leraar, dus moet ik niet lesgeven op een christelijke school.”* Verder wordt aangegeven dat deze bijeenkomsten kennis opleveren en doorwerking hebben in de praktijk: *“Mijn gebed verandert wel een beetje.”* Ook geeft een respondent aan dat ze door de teambijeenkomsten meer over christelijk leraarschap is gaan nadenken en er op reflecteert in de praktijk; daarnaast wordt ze gemotiveerd om zich hierin verder te verdiepen. *“Het*

*gevolg was dat ik er heel veel over nadenk, ook in de praktijk. Gewoon als ik bezig ben in de klas en dat je zomaar even over nadenkt.*” Verder geeft een respondent aan dat een teambijeenkomst ervoor kan zorgen dat je als collega’s bij elkaar gaat observeren in de klas hoe de identiteit gestalte wordt gegeven: *“Ik zou me ook kunnen voorstellen dat het zich zou kunnen vertalen in concrete dingen, door te zeggen, laten we is bij elkaar gaan luisteren, en bij elkaar in de klas gaan kijken hoe we dit nu vorm geven.”* Net als bij brongerichte teambijeenkomsten wordt ook bij praktijkgerichte teambijeenkomsten genoemd dat het een positieve weerslag heeft op het team: de bijeenkomsten worden als verbindend ervaren, het doet de betrokkenheid toenemen en er ontstaat een vertrouwensband: *“Dit raakt gewoon echt heel je diepste kern en op het moment dat je met elkaar over de diepste kern praat, dan staat er natuurlijk heel snel een stukje vertrouwensband.”*

#### *Negatieve cognitieve valenties*

Een negatieve cognitieve valentie die meerdere respondenten noemen, is de transfer naar de praktijk: *“Nou, de transfer naar de worsteling van elke dag in je eigen groep, dat blijf ik de lastigste vinden. Die avond vind ik heerlijk; zo ’n bijeenkomst prachtig. Maar de echte vertaling, dat vind ik gewoon lastig.”* Een praktijkgerichte teambijeenkomst brengt de vraag met zich mee hoe het besprokene in de eigen groep kan worden vormgegeven. Verder geeft een respondent aan dat de teambijeenkomst voor distantie en vervreemding kan zorgen tussen teamleden als je elkaar in de kern niet kunt vinden: *“Op het moment dat de kern afstoot (...) dat je dus tot elkaars kern doordringt en dat je zegt van, wacht, onze kern is heel verschillend; dan kan het ook weer distantie hebben.”* Ook kan er schuring en wrijving ontstaan als teamleden verschillende visies hebben. Een andere respondent geeft aan dat ze door de teambijeenkomst en de reflectie op haar eigen lespraktijk zou kunnen gaan twijfelen: *“Dus ik zou gaan twijfelen, aan mijn vertellingen. Aan de boodschap van de vertelling, je hebt zo ’n zware verantwoordelijkheid daarin, zal ik dan die verantwoordelijkheid niet goed op me nemen?”* Tot slot geeft een respondent aan dat een teambijeenkomst tijd en werk kost.

#### *Vergelijking van valenties tussen beide teambijeenkomsten*

##### *Positieve affectieve valenties*

Bij beide soorten teambijeenkomsten worden gevoelens van dankbaarheid en verbondenheid ervaren. Daarnaast noemen de respondenten valenties als vreugde, blijheid, tevredenheid en voldaanheid. Ook wordt bij beide soorten teambijeenkomsten het gevoel van kwetsbaarheid genoemd, waarbij de respondenten opmerken dat het een kwetsbaarheid is die er mag zijn. Er zijn geen duidelijke verschillen in positieve affectieve valenties tussen beide teambijeenkomsten waar te nemen.

### *Negatieve affectieve valenties*

De overeenkomsten in negatieve affectieve valenties zijn onzekerheid en twijfel, door het spiegelen aan anderen. De overige valenties verschillen van elkaar: bij brongerichte teambijeenkomsten worden negatieve gevoelens genoemd als angst, om open te zijn. Daarnaast schrik en twijfel, doordat de respondent de inhoud van de brontekst spiegelt aan haar persoonlijke leven, en negatieve gevoelens door een te hoge moeilijkheidsgraad van de brontekst. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten wordt het gevoel van vervreemding genoemd, als de kern, het lesgeven vanuit de toewijding aan Christus, niet hetzelfde is.

### *Positieve cognitieve valenties*

Bij de positieve cognitieve valenties zijn veel overeenkomsten. Bij beide soorten teambijeenkomsten wordt genoemd dat het kennis en handvatten voor de praktijk oplevert en kennis over hoe christelijk leraarschap op school wordt vormgegeven. Daarnaast dat teambijeenkomsten een positieve weerslag op het team hebben; de betrokkenheid en het leren kennen van elkaar als collega's neemt toe. Ook wordt bij beide soorten bijeenkomsten bewustwording genoemd; wel wordt dit bij praktijkgerichte teambijeenkomsten meer toegelicht dan bij brongerichte teambijeenkomsten, namelijk op het belang van het putten uit de Bron en de bewustwording dat je je christen zijn in je werk kunt laten zien en hoe je dat kunt laten zien. Bij brongerichte teambijeenkomsten noemt een respondent dat het haar bepaalt bij de trouw van God. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten noemt een respondent dat het haar aanzet tot reflectie in de praktijk op christelijk leraarschap.

### *Negatieve cognitieve valenties*

De overeenkomsten in negatieve cognitieve valenties zijn dat teambijeenkomsten tijd en werk kosten. Daarnaast wordt als overeenkomst genoemd dat een discussie waarin verschillend gedacht wordt tot schuring, wrijving en/of distantie tussen teamleden kan zorgen. Ook kan de bespreking ervoor zorgen dat leerkrachten zichzelf en hun lespraktijk gaan spiegelen aan wat hun teamleden vertellen, wat twijfel en onzekerheid kan veroorzaken. Een verschil in negatieve cognitieve valenties is dat bij brongerichte teambijeenkomsten wordt genoemd dat een te moeilijke brontekst ervoor kan zorgen dat leerkrachten afhaken; bij praktijkgerichte teambijeenkomsten wordt niets over de moeilijkheidsgraad gezegd. Een tweede verschil is dat bij praktijkgerichte teambijeenkomsten enkele respondenten aangeven te worstelen met de transfer van de teambijeenkomsten naar de praktijk; dit wordt niet bij brongerichte teambijeenkomsten genoemd.

### *Teamveiligheid en persoonlijke verbondenheid*

Naast de valenties is tijdens het interview ook ingegaan op de ervaringen in de samenwerking met collega's en in hoeverre de respondenten het gevoel hadden dat ze open konden zijn tegenover hun collega's. In het vervolg zal per teambijeenkomst worden samengevat wat de respondenten hierover

zeiden, onderscheiden in positieve en negatieve samenwerking en gelinkt aan teamveiligheid en persoonlijke verbondenheid. Tot slot worden de beide soorten teambijeenkomsten met elkaar vergeleken.

#### *Brongerichte teambijeenkomst*

Op één respondent na zijn alle respondenten positief over de samenwerking bij brongerichte teambijeenkomsten. Wat betreft teamveiligheid geven twee respondenten aan dat ze volledige openheid ervaren; een respondent geeft als reactie op de vraag hoe open ze kon zijn tegenover collega's: *"Ja, eigenlijk wel heel open."* Een andere respondent geeft aan dat de ruimte, om iets in te brengen, er voor iedereen is, maar dat ze dat zelf niet altijd doet: *"Iedereen heeft wel ruimte om alles in te brengen wat die wil. Of het echt gebeurt, ik denk dan aan mezelf, ik zal niet direct helemaal, wat ik van binnen voel, zeggen."* Een andere respondent geeft aan dat ze tot op bepaalde hoogte open is tegenover haar collega's: *"Je bent wel collega's en ze hoeven niet alles te weten, laat ik het zo zeggen. Het klinkt een beetje raar, maar je bent open tot op zekere hoogte, in zoverre dat relevant is en je zelf wilt."* Eén respondent geeft aan dat de bijeenkomsten verbinding scheppen, wat onder persoonlijke verbondenheid valt. Dezelfde respondent geeft aan dat hij niet zo open kon zijn tijdens de bijeenkomst, met als verklaring dat de deelnemers niet zijn collega's waren: *"Dat zijn niet je eigen teamgenoten. Ik zou er veel meer aan hebben, als het mijn eigen teamgenoten waren, die ik zou vertrouwen. Want dan deel je intiemere informatie en dan stel je je kwetsbaarder op. (...) Dit is eigenlijk te oppervlakkig, en daarom ben ik er een beetje negatief over."*

#### *Praktijkgerichte teambijeenkomst*

Ook over praktijkgerichte teambijeenkomsten zijn bijna alle respondenten positief over de samenwerking. Op de vraag in hoeverre de respondent het gevoel had dat hij of zij open tegenover zijn of haar collega's kon zijn, geeft twee derde van de respondenten aan ze volledig open konden zijn: *"Honderd procent", "Ja, volledig open" en "Hier kun je alles zeggen; dat ervaar ik wel zo."* Eén respondent geeft aan dat ze denkt aardig open te kunnen zijn in haar team bij praktijkgerichte teambijeenkomsten. Daarnaast geven twee respondenten aan dat het verbindend werkt, waarbij één respondent opmerkt dat het soms ook voor scheiding kan zorgen: *"Dat meestal dat soort dingen verbinden. Ja, soms, scheidt het ook als je ver uit elkaar ligt, en dat gebeurt soms."*

#### *Overeenkomsten en verschillen*

De overeenkomsten in de ervaren openheid zijn dat bij beide soorten teambijeenkomsten respondenten aangeven volledig open te kunnen zijn en één of enkele respondenten aangeven tot bepaalde hoogte open te zijn. Een verschil hierin is dat bij praktijkgerichte teambijeenkomsten er meer respondenten ervaren volledig open te kunnen zijn dan bij brongerichte teambijeenkomsten. Ook wordt bij beide soorten teambijeenkomsten opgemerkt dat het verbindend werkt. Bij brongerichte teambijeenkomsten

merkt een respondent op dat hij niet zo open was, wat aan de situatie lag; bij praktijkgerichte teambijeenkomsten geeft een respondent aan dat er tijdens de samenwerking ook scheiding tussen teamleden kan optreden.

#### *Voorkeur teambijeenkomst*

Bij acht van de tien interviews is de volgende vraag aan de respondent voorgelegd: “Als u zou mogen kiezen tussen deelname aan een bijeenkomst die brongericht is of een bijeenkomst die praktijkgericht is, welke zou u dan kiezen?” Twee respondenten geven aan voorkeur te hebben voor brongerichte teambijeenkomsten; waarbij de één aangeeft dat hij niet een hele sterke voorkeur heeft, de andere respondent echter wel: *“Ik ben nog wel iemand om iets te bestuderen. En dan aan de hand van mensen uit de geschiedenis, daar wat voorbeeld aan te nemen, vind ik zelf heel erg mooi.”* Vijf respondenten gaven aan voorkeur te hebben voor praktijkgerichte teambijeenkomsten, waarvan drie respondenten een duidelijke voorkeur voor praktijkgerichtheid hebben, met als reden dat ze liever praktisch bezig zijn dan theoretisch: *“Het is prima om af en toe een artikel of een boek te lezen over een bepaald onderwerp, maar ik ben veel liever praktisch bezig, met de vragen van alledag, dat ik er morgen weer mee verder kan.”* De twee andere respondenten geven aan wel voorkeur te hebben voor een praktijkgerichte teambijeenkomst, maar ook waarde in een brongerichte teambijeenkomst te zien: *“Dit zijn beide dingen waar bij eigenlijk de bron gebruikt wordt”* en *“Ik denk wel praktijkgericht, al zie ik daar ook wel een beetje het nadeel van dat je soms erg blijft hangen in de praktijk. Dan is het soms ook wel heel aardig om het is te doen na aanleiding van wat er ooit is gezegd of bedacht of gevonden is.”* Eén respondent geeft aan dat ze graag een afwisseling zou zien tussen beide teambijeenkomsten: *“Ik vind brongericht, zoals dat hier is, heel mooi. Maar misschien zou het ook niet verkeerd zijn om het af en toe af te wisselen met een ander soort bijeenkomst; juist vanuit de andere kant. Het hoeft van mij niet of-of, maar en-en; ik denk dat dat wel een mooie toevoeging is.”* De bovenstaande kwalitatieve analyse komt overeen met de kwantitatieve gegevens wat betreft de bereid tot deelname aan beide soorten teambijeenkomsten: leerkrachten hebben een grotere voorkeur voor praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten.

#### 4. Conclusie en discussie

Dit onderzoek beoogt antwoord te geven op de volgende vraag: *Welke affectieve en cognitieve valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren in het basisonderwijs ten aanzien van de bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap en het handelen in de lespraktijk, en welke rol spelen daarbij persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid?*

De bovenstaande vraagstelling wordt in dit hoofdstuk beantwoord door de belangrijkste conclusies per deelvraag te beschrijven. Eerst wordt ingegaan op welke affectieve en cognitieve valenties, en in welke mate, christelijke leraren bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten hebben. Vervolgens worden de overeenkomsten en verschillen tussen deze valenties en bereidheid tot deelname voor brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten beschreven; gevolgd door de rol van de valenties bij de bereidheid om deel te nemen aan beide soorten teambijeenkomsten. Daarna worden de rol van de mate van persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid bij de valenties en bereidheid om deel te nemen aan de teambijeenkomsten beschreven. In de discussie wordt de vraagstelling beantwoord en bediscussieerd. Vervolgens worden de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van dit onderzoek besproken, gevolgd door de beperkingen van het onderzoek. Tot slot worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

Deelvraag 1: *Welke positieve en negatieve affectieve valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap?*

De respondenten hebben tijdens de voorbereiding en uitvoering van zowel brongerichte als praktijkgerichte teambijeenkomsten in een hogere mate positieve affectieve valenties dan negatieve affectieve valenties. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten meer positieve dan negatieve gedachten hebben over hun gevoelsmatige ervaringen tijdens de teambijeenkomsten.

Bij brongerichte teambijeenkomsten verwachten leerkrachten in redelijke mate positieve gevoelsmatige ervaringen; dat geldt eveneens voor praktijkgerichte teambijeenkomsten. Als de mate van affectieve valenties voor beide teambijeenkomsten met elkaar vergeleken worden, kan geconcludeerd worden dat leerkrachten gemiddeld in een significant hogere mate positieve gevoelsmatige ervaringen bij praktijkgerichte teambijeenkomsten hebben dan bij brongerichte teambijeenkomsten. Wat betreft de vraag welke positieve affectieve valenties leerkrachten bij de teambijeenkomsten ervaren, zijn er op grond van de interviews geen opmerkelijke verschillen waar te nemen. Bij beide soorten teambijeenkomsten ervaren leerkrachten gevoelens van dankbaarheid en verbondenheid doordat ze herkenning en gezamenlijke draagkracht vinden in hun identiteit, naast vreugde en blijheid, tevredenheid en voldaanheid en een gevoel van kwetsbaarheid.

De mate waarin leerkrachten bij brongerichte teambijeenkomsten negatieve gevoelsmatige ervaringen hebben, is redelijk laag; dat geldt eveneens voor praktijkgerichte teambijeenkomsten. Leerkrachten hebben bij praktijkgerichte teambijeenkomsten gemiddeld in mindere mate negatieve gevoelsmatige ervaringen dan bij brongerichte teambijeenkomsten; dit betreft een significant verschil. Wat betreft de inhoud van deze negatieve gevoelsmatige ervaringen, zijn er bij beide bijeenkomsten respondenten die aangeven onzekerheid en twijfel te ervaren, door zichzelf te spiegelen aan collega's. Ook zijn er verschillen in gevoelsmatige ervaringen voor beide soorten teambijeenkomsten. Bij brongerichte teambijeenkomsten wordt de angst om open te zijn als negatief gevoelsmatige ervaring benoemt, naast schrik en twijfel en negatieve gevoelens door een te hoge moeilijkheidsgraad van bronteksten. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten worden vervreemding tussen teamleden als negatief gevoelsmatige ervaring benoemt.

*Deelvraag 2: Welke positieve en negatieve cognitieve valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap?*

De respondenten hebben bij zowel brongerichte als praktijkgerichte teambijeenkomsten in een hogere mate positieve cognitieve valenties dan negatieve cognitieve valenties; dit geldt zowel voor de leerkracht persoonlijk, de leerlingen als de school. Hieruit kan geconcludeerd worden dat brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten meer positieve opbrengsten en consequenties voor leerkrachten hebben dan negatieve gevolgen en consequenties. Leerkrachten zien significant meer waarde in de positieve opbrengsten van praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten voor zowel hen persoonlijk, de leerlingen en de school. Anderzijds zijn de waarden voor de leerkrachten persoonlijk, de leerlingen en de school bij de negatieve cognitieve valenties significant lager bij praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten: de leerkrachten vinden de lasten en negatieve consequenties van praktijkgerichte teambijeenkomsten minder groot dan die van brongerichte teambijeenkomsten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten wat betreft opbrengsten positiever tegenover praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten staan.

Wat betreft de inhoud van de positieve opbrengsten noemen de respondenten opmerkelijk veel overeenkomsten. Beide soorten teambijeenkomsten leveren de leerkrachten kennis en handvatten voor de praktijk op, naast kennis hoe christelijk leraarschap op school wordt vormgegeven. De tweede overeenkomst is de positieve weerslag op het team; teambijeenkomsten zorgen voor een toename van betrokkenheid en het leren kennen van elkaar als collega's. Als derde overeenkomst wordt de bewustwording genoemd; dat leerkrachten in hun werk kunnen laten zien dat ze christen zijn en hoe ze dat kunnen laten zien, naast het belang van het putten uit de Bron, de Bijbel. Bij brongerichte teambijeenkomsten noemen respondenten positieve cognitieve valenties die praktijkgericht zijn, zoals concrete punten voor de lessen en van collega's horen hoe zij christelijk leraarschap in de praktijk

vormgeven. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat leerkrachten bij brongerichte teambijeenkomsten verbindingen leggen met de lespraktijk. Anderzijds noemen respondenten bij praktijkgerichte teambijeenkomsten zaken als bewustwording, het belang van putten uit de Bron en verdieping, waaruit geconcludeerd kan worden dat door praktijkgerichte teambijeenkomsten (theoretische) reflectie ontstaat op christelijk leraarschap.

Wat betreft de lasten en negatieve consequenties van teambijeenkomsten noemen leerkrachten als overeenkomst bij beide soorten teambijeenkomsten dat het tijd en werk kost. Een tweede overeenkomst is dat een discussie met meningsverschillen voor schuring, wrijving of zelfs distantie tussen teamleden kan zorgen. Als derde geven enkele leerkrachten aan dat ze tijdens de teambijeenkomst zichzelf en hun lespraktijk gaan spiegelen aan wat teamleden vertellen, hetgeen twijfel en onzekerheid kan veroorzaken. Dit wijst erop dat competentie een rol kan spelen bij teambijeenkomsten. Een verschil tussen beide soorten teambijeenkomsten is dat bij praktijkgerichte teambijeenkomsten de worsteling van de transfer van teambijeenkomsten naar de praktijk wordt benoemd. Een tweede verschil is dat bij brongerichte teambijeenkomsten wordt aangegeven dat moeilijke bronteksten als belasting ervaren worden.

*Deelvraag 3: Welke overeenkomsten en verschillen zijn er in positieve en negatieve affectieve en positieve en negatieve cognitieve valenties en bereidheid tot deelname ten opzichte van brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten?*

Wat betreft de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten geven de respondenten aan dat ze redelijk bereid zijn om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Er is sprake van een significant verschil in bereidheid tot deelname voor beide soorten teambijeenkomsten; leerkrachten zijn beduidend in hogere mate bereid om deel te nemen aan praktijkgerichte teambijeenkomsten dan brongerichte teambijeenkomsten. Dit komt overeen met de uitkomst in het interview, waarin het merendeel van de respondenten aangeeft voorkeur te hebben voor praktijkgerichte teambijeenkomsten. Brongerichte teambijeenkomsten worden door leerkrachten dus minder gewaardeerd dan praktijkgerichte teambijeenkomsten. Deze conclusie komt overeen met hypothese 1 en de uitkomsten van een onderzoek naar de behoeften van christelijke leraren over onderwijsprofessionalisering (De Kloe & Boele, 2013), waaruit blijkt dat christelijke leraren praktijkgerichte activiteiten belangrijker vinden dan brongerichte activiteiten.

*Deelvraag 4: Wat is de rol van zowel positieve en negatieve affectieve en positieve en negatieve cognitieve valenties bij de bereidheid om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten?*

Bij brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten hebben valenties een significante correlatie met bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten. Positieve affectieve valenties en positieve cognitieve valenties hebben een positieve correlatie met bereidheid tot deelname; dit



betekent dat toename van gedachten over positieve gevoelsmatige ervaringen en toename van de waarde van de positieve gevolgen en consequenties zorgen voor een toename in de mate van bereidheid om deel te nemen aan teambijeenkomsten. Daarentegen hebben negatieve affectieve valenties en negatieve cognitieve valenties een negatieve correlatie met bereidheid tot deelname; dit houdt in dat de toename van gedachten over negatieve gevoelsmatige ervaringen de mate van bereidheid om deel te nemen aan teambijeenkomsten doet afnemen. Daarnaast hoe zwaarwegender de negatieve gevolgen van teambijeenkomsten ingeschat worden, hoe minder leerkrachten bereid zijn om deel te nemen aan teambijeenkomsten. Bovenstaande komt overeen met UMTM (De Brabander & Martens, 2014); de motivatie om deel te nemen aan teambijeenkomsten wordt bevorderd door positieve affectieve en positieve cognitieve valenties en verminderd door negatieve affectieve en negatieve cognitieve valenties.

Voor beide soorten teambijeenkomsten is afzonderlijk getoetst welke valenties gezamenlijk de bereidheid om deel te nemen aan teambijeenkomsten het beste voorspellen. Bij beide soorten teambijeenkomsten is de mate van bereidheid voor de helft te voorspellen aan de hand van de waarden van enkele valenties. Bij brongerichte teambijeenkomsten neemt de mate van bereidheid tot deelname toe als de gedachten over positieve gevoelsmatige ervaringen en positieve gevolgen toenemen en de negatieve consequenties voor de leerkracht afnemen. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten neemt de mate van bereidheid tot deelname toe als de gedachten over positieve opbrengsten voor de leerling toenemen en de negatieve gevoelsmatige ervaringen en negatieve consequenties voor de leerkracht afnemen.

*Deelvraag 5: Wat is de rol van de mate van persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische veiligheid bij affectieve en cognitieve valenties en bereidheid om deel te nemen aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten?*

In overeenstemming met de hypothesen 2b en 3b hebben de achtergrondvariabelen persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid geen directe significante invloed op de bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Dit komt overeen met UMTM (De Brabander & Martens, 2014), waarbij de omgevingsfactor 'het gevoel van persoonlijke verbondenheid' geen directe invloed heeft op bereidheid tot deelname, maar wel op affectieve en cognitieve valenties.

Persoonlijke verbondenheid is alleen een significante voorspeller van negatieve affectieve valenties bij brongerichte teambijeenkomsten met een verklaarde variantie van slechts vijf procent: de gedachten over negatieve gevoelsmatige ervaringen nemen af als de mate van persoonlijke verbondenheid toeneemt. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten is persoonlijke verbondenheid een significante voorspeller van positieve en negatieve affectieve valenties met voor elk van beide valenties een variantie van slechts vijf procent. De gedachten over positieve gevoelsmatige ervaringen nemen toe en gedachten over negatieve gevoelsmatige ervaringen nemen af als de mate van

persoonlijke verbondenheid toeneemt. Hiermee is hypothese 2a voor de negatieve affectieve valenties bij brongerichte teambijeenkomsten en positieve en negatieve affectieve valenties bij praktijkgerichte teambijeenkomsten aangenomen en voor de overige valenties verworpen.

Psychologische teamveiligheid is bij brongerichte teambijeenkomsten alleen een significante voorspeller voor persoonlijke negatieve cognitieve valenties, met een verklaarde variantie van slechts vijf procent: een hogere mate van teamveiligheid zorgt voor meer negatieve gevolgen voor leerkrachten bij brongerichte teambijeenkomsten. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten voorspellen de scores van psychologische teamveiligheid significant de scores van de positieve affectieve en negatieve affectieve valenties, respectievelijk slechts vier en vijf procent. Een hogere mate van ervaren teamveiligheid zorgt voor toename van gedachten over positieve gevoelsmatige ervaringen en een afname van negatieve gevoelsmatige ervaringen bij praktijkgerichte teambijeenkomsten. Hypothese 3a is voor persoonlijke negatieve cognitieve valenties bij brongerichte teambijeenkomsten en positieve en negatieve affectieve valenties bij praktijkgerichte teambijeenkomsten aangenomen en voor de overige valenties verworpen. Uit bovenstaande blijkt dat de mate van persoonlijke verbondenheid en psychologische teamveiligheid een kleine rol hebben bij de valenties. Uit de interviews blijkt dat er bij beide teambijeenkomsten er zowel leerkrachten zijn die aangeven volledig open te kunnen zijn als leerkrachten die aangeven tot bepaalde hoogte open te zijn. Een verschil is dat bij een praktijkgerichte teambijeenkomst meer respondenten aangeven volledig open te kunnen zijn dan bij een brongerichte teambijeenkomst.

## Discussie

*Welke affectieve en cognitieve valenties, en in welke mate, hebben christelijke leraren in het basisonderwijs ten aanzien van bereidheid tot deelname aan brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten over de betekenis van christelijk leraarschap en het handelen in de lespraktijk, en welke rol spelen daarbij persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid?*

Een belangrijke conclusie is dat leerkrachten in hogere mate bereid zijn om deel te nemen aan praktijkgerichte dan aan brongerichte teambijeenkomsten. Dit komt overeen met het universele patroon onder leerkrachten: zij hebben voorkeur voor praktijkgerichte boven theoretische activiteiten (Glastra, 2013; Van Veen et al., 2010). Hieruit is te concluderen dat identiteit geen rol speelt bij de voorkeur naar de aard van professionaliseringsactiviteiten. Wat betreft de valenties geven leerkrachten aan in hogere mate positieve affectieve en cognitieve valenties bij praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten te hebben. Omgekeerd hebben leerkrachten in mindere mate negatieve affectieve en cognitieve valenties bij praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten. Overeenkomstig UMTM (De Brabander & Martens, 2014) verklaren de affectieve en cognitieve valenties de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten. Persoonlijke verbondenheid met collega's en psychologische teamveiligheid verklaren niet bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten, wat eveneens overeenkomt met UMTM wat betreft persoonlijke verbondenheid (De Brabander & Martens, 2014). Deze achtergrondvariabelen verklaren wel voor een deel de affectieve en cognitieve valenties bij teambijeenkomsten; dit betreft een kleine bijdrage. Verder blijkt uit de interviews dat leerkrachten tijdens de bespreking bij brongerichte teambijeenkomsten verbanden leggen met de lespraktijk, wat kan betekenen dat de daadwerkelijke bijeenkomsten die leerkrachten hebben meegemaakt, niet zo theoretisch waren als de voorgestelde fictieve bijeenkomsten voor het kwantitatieve onderzoek. Daarnaast kan uit de interviews geconcludeerd worden dat praktijkgerichte teambijeenkomsten niet alleen positieve gevolgen hebben voor lespraktijk, maar ook voor reflectie en verdieping op christelijk leraarschap zorgen. Beide soorten teambijeenkomsten ondersteunen leerkrachten om de verbinding te maken tussen identiteit en het handelen in de lespraktijk, overeenkomstig de doelstelling van deze teambijeenkomsten (De Muynck, 2008; Mackay, 2014).

### *Relevantie*

In de eerste plaats levert dit onderzoek relevante gegevens op voor het lectoraat *Christelijk leraarschap*. Het lectoraat ziet als één van haar taken de bevordering van de gemeenschappelijke reflectie op het werk van christelijke leraren; De Muynck (2012) merkt hierbij op dat reflecties in teams een belangrijke pijler is. De resultaten geven het lectoraat inzicht in welke mate leerkrachten in het reformatorisch basisonderwijs bereid zijn om deel te nemen aan teambijeenkomsten en welke positieve en negatieve gevoelsmatige ervaringen leerkrachten hierbij verwachten en wat het voor positieve en negatieve opbrengsten hen kan opleveren. De verwachte opbrengsten kan het lectoraat

inzicht geven of de teambijeenkomsten voldoen aan de doelstellingen die het lectoraat heeft. Een relevante uitkomst voor het lectoraat is dat leerkrachten in hogere mate bereid zijn om deel te nemen aan praktijkgerichte dan brongerichte teambijeenkomsten. Dit betekent dat leerkrachten minder belang en waarde hechten aan brongerichte dan praktijkgerichte teambijeenkomsten. Tegelijkertijd blijkt uit de interviews dat leerkrachten brongerichte teambijeenkomsten op de praktijk betrekken en dat praktijkgerichte teambijeenkomsten voor reflectie en verdieping rond christelijk leraarschap zorgen. Omdat leerkrachten aangeven meer waarde te hechten aan praktijkgerichte teambijeenkomsten en leraren het meest effectief leren als de inhoud ingebed is in eigen lespraktijk (Van Veen et al., 2010) wordt aanbevolen om bij brongerichte teambijeenkomsten verbanden te leggen naar de praktijk van lesgeven. Dit kan door bronteksten te selecteren die een duidelijke verbinding met de beroepspraktijk van leerkrachten. Daarnaast kan overwogen worden om bij het opstarten van teambijeenkomsten rondom christelijk leraarschap te beginnen met praktijkgerichte teambijeenkomsten, omdat leerkrachten hierover positiever zijn en deze later af te wisselen met brongerichte teambijeenkomsten.

De wetenschappelijk relevantie van dit onderzoek is dat er kennis toegevoegd is over de toepassing van UMTM (De Brabander en Martens, 2014). Uit dit onderzoek blijkt dat het model ook betekenis om de bereidheid voor teambijeenkomsten, een specifieke professionaliseringsactiviteit, te voorspellen. Daarnaast is er een nieuwe achtergrondvariabele toegevoegd: psychologische teamveiligheid. Deze blijkt samen met persoonlijke verbondenheid slechts in beperkte mate valenties te beïnvloeden.

### *Beperkingen*

Een beperking van de kwantitatieve data is dat niet alle respondenten in het verleden brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten hebben meegemaakt. Bij brongerichte teambijeenkomsten geeft bijna twee derde van de respondenten aan nooit of zelden een dergelijke bijeenkomst te hebben meegemaakt. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten geldt dit voor een kwart van de respondenten. Dit betekent dat bij brongerichte teambijeenkomsten het merendeel van de respondenten zich een voorstelling heeft gemaakt van de bijeenkomst wat voor vertekening in resultaten kan zorgen, in dit geval waarschijnlijk een tamelijke negatieve voorstelling. Een vertekening van de resultaten geldt eveneens voor praktijkgerichte teambijeenkomsten, hoewel hier het percentage respondenten dat nooit of zelden deze teambijeenkomst meegemaakt heeft, aanzienlijk kleiner is. Naast een vertekening in de resultaten per bijeenkomst, kan dit ook voor een vertekening zorgen in de uitkomsten van de vergelijking van beide soorten teambijeenkomsten. Verder is een selecte steekproef getrokken, namelijk 17 van de ongeveer 150 reformatorische basisscholen in Nederland; waarvan 12 scholen in het noordoostelijke deel van Nederland liggen.

Een beperking van de kwalitatieve data is dat ze op een kleine steekproef gebaseerd zijn, namelijk op tien interviews die uitgesplitst zijn in twee condities. De conclusies op basis van de kwalitatieve data moeten om deze reden als hypothesen gezien worden. Een andere beperking van de

kwalitatieve data is dat de genoemde activiteiten en casussen in de interviews niet in alle gevallen volledig aansloten bij een bron- of praktijkgerichte teambijeenkomst, zoals deze in dit onderzoek beschreven zijn. Bij brongerichte teambijeenkomsten noemden drie van de vijf respondenten een casus die volledig aansloot bij deze teambijeenkomst, bij de andere twee respondenten waren er enkele overeenkomsten, zoals het gebruik van bronnen, maar ook verschillen ten opzichte van de brongerichte teambijeenkomst, namelijk dat de deelnemers geen collega's waren. Bij praktijkgerichte teambijeenkomsten waren de casussen divers, bij enkele bijeenkomsten waren de deelnemers breder dan het schoolteam. Daarnaast was de inhoud en opzet van de teambijeenkomst gevarieerd.

Verder zijn er beperkingen bij de gehanteerde methode om te toetsen welke valenties als predictoren de bereidheid tot deelname aan teambijeenkomsten het beste voorspellen. Dit is getoetst met behulp van meervoudige regressieanalyses, waarbij de onafhankelijke variabelen in tussenstappen zijn geselecteerd. Hierbij is als eerste de een variabele geselecteerd die het sterkst correleerde met de afhankelijke variabele en vervolgens getoetst welke variabele het meest toevoegde aan de verklaarde variantie naast de andere onafhankelijke variabelen. Tijdens de tussenstappen bleken meerdere onafhankelijke variabelen hoge correlaties te hebben met de afhankelijke variabele en de onafhankelijke variabelen. Hierdoor is meerdere keren de keuze gemaakt om een onafhankelijke variabele die een hoge correlatie had met de afhankelijke variabele niet mee te nemen in de meervoudige regressieanalyse, terwijl deze wel een belangrijke rol had in het voorspellen van de afhankelijke variabele. Bij vervolgonderzoek is het aan te bevelen om een canonische correlatieanalyse te hanteren.

#### *Aanbevelingen vervolgonderzoek*

Om conclusies te trekken over welke affectieve en cognitieve valenties leerkrachten hebben, is het aan te bevelen om kwalitatief vervolgonderzoek te doen waarbij alle leerkrachten de beschreven brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten hebben meegemaakt. Dit kan door scholen te selecteren en de directie te benaderen of ze een bepaalde periode de brongerichte of praktijkgerichte teambijeenkomsten enkele malen willen uitvoeren met het team. Na de periode waarin de leerkrachten hebben deelgenomen aan de teambijeenkomsten, kunnen de teamleden bevraagd worden op de affectieve en cognitieve valenties die ze hebben bij de teambijeenkomsten. Daarnaast is het aan te bevelen om een grotere steekproef te selecteren, zodat uit de resultaten conclusies getrokken kunnen worden.

Volgens Edmondson (1999) vinden tijdens teamleren verschillende leerprocessen plaats, waaronder reflectie en het stellen van vragen. Omdat de levensbeschouwelijke identiteit een dynamisch fenomeen is, zijn vooral uitwisseling, reflectie en bezinning belangrijk leerprocessen (De Roos, 2010; De Muynck, 2012). Het is aan te raden om als vervolgonderzoek de leerprocessen te onderzoeken die zich voltrekken tijdens brongerichte en praktijkgerichte teambijeenkomsten. Hierbij kan onderzocht worden welke leerprocessen er zich bij beide soorten teambijeenkomsten voordoen en

wat de leerprocessen opleveren. Hierdoor kan onderzocht worden of de teambijeenkomsten aan hun doelstelling beantwoorden; in het bijzonder of de teambijeenkomsten leerkrachten helpen in het maken van de verbinding tussen hun identiteit en hun handelen in de lespraktijk en deze verbinding versterken (De Muynck, 2012; Mackay, 2014). Tegelijkertijd kan onderzocht worden of leerkrachten bij brongerichte teambijeenkomsten daadwerkelijk verbindingen met de lespraktijk leggen en bij praktijkgerichte teambijeenkomsten theoretische reflectie en verdieping op christelijk leraarschap ontstaat. Daarnaast wordt in de literatuur verondersteld dat een open en reflectieve houding van de leerkrachten van belang is (De Muynck, 2008). Aanvullend zou onderzocht kunnen worden wat de bijdrage van de mate van openheid en een reflectieve houding van een leerkracht is op de leerprocessen. In de onderzoeksliteratuur wordt gesproken over ‘diepe reflectie’; dit houdt in dat de leerkracht doordringt tot het niveau van zijn persoonlijke interpretatiekader: de opvattingen waardoor leraren concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen (Kelchtermans, 2012). Onderzoek naar de reflectieve houding zou inzichten kunnen opleveren in hoeverre leerkrachten in het christelijk onderwijs zijn opvattingen laat leiden door haar levensbeschouwelijke identiteit.

## Literatuurlijst

- Argote, L., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (1999). Group learning in organizations. In M.E. Turner (Ed.), *Groups at work: Advances in theory and research* (pp. 369–411). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Ashauer, S. A., & Macan, T. (2013). How can leaders foster team learning? Effects of leader-assigned mastery and performance goals and psychological safety. *The Journal of Psychology, 147*(6), 541-561.
- Besturenraad (2006). *Werken op een christelijke school*. Voorburg: Besturenraad. De organisatie van het christelijk onderwijs.
- Brabander, C. J. de & Glastra, F. J. (2014, June). *Testing a Unified Model of Task-specific Motivation: How teachers appraise three professional development activities*. Paper presented at the International Conference on Motivation 2014. Helsinki, FI.
- Brabander, C. J., de & Martens, R. L. (2013). Towards a unified theory of task-specific motivation. In T. Martens (Chair), *Theoretical challenges for motivational regulation: Action-related considerations revisited*. Symposium conducted at the 15<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction, München, Germany.
- Brabander, C. J., de & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review, 11*, 27-44.
- Bradley, B. H., Postlethwaite, B. E., Klotz, A.C., Hamdani, M. R., & Brown, K. G. (2012). Reaping the Benefits of Task Conflict in Teams: The Critical Role of Team Psychological Safety Climate. *Journal of Applied Psychology, 97*(1), 151-158.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management, 23*(3), 239–290.
- Edmondson, A. (1999). Psychology safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*, 350-383.
- Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O. H. L., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology, 88*, 821–835.
- Glastra, F. (2013). *Teacher learning between educational reform policies and professional autonomy. Changes in work and learning activities of teachers in primary education*. Leiden University.
- Haar, S. van der, Segers, M., & Jehn, A. K. (2013). Towards a contextualized model of team learning processes and outcomes. *Educational Research Review, 10*, 1-12.
- Imants, J., & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In N. Verloop (Ed.), *International Encyclopedia on Teacher Education* (Vol. 3th edition).
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (2), 220-237.

- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “moderne professionaliteit” van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad.* Leuven: KU Leuven-Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing.* Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Kloe, J. W., de & Boele – de Bruin, H. L. (2013). *Christelijke leraren en hun professionele ontwikkeling. Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap.* Publicatie lectoraat Christelijk leraarschap.
- Kroonenberg, P. M. (2006). *Data inspection for students.* Child & family studies and date theory. Leiden University.
- Mackay, E. (2014). *Een venster op de hemel; christelijk leraarschap in de lespraktijk.* Apeldoorn: De Banier.
- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams.* ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Leiden University.
- Murre, P. M. & Munck, A. de (2012). *New science that men learn.* In: Murre, P. M., Muynck, A., de & Vermeulen, H (red.), Vitale idealen, voorbeeldige praktijken. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs. (pp. 9-17). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestants basisonderwijs.* Heerenveen: Groen.
- Muynck, A. de (2012). *Wees een gids! Naar een nieuw elan van christelijk leraarschap.* Lectorale rede. Gouda: Driestar Educatief.
- Muynck, A. de, Bruin, L. de, Klinken, L. van, Kloe, M. de, Mackay, E., Reijnoudt, W., Vermeulen, H. & Verwijs, A. (2012). *De gids in beeld. Een verkennend onderzoek naar percepties, vragen en praktijken van christelijk leraarschap.* Gouda: Driestar Educatief.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie.* Proefschrift Universiteit Utrecht. Zwolle: KPZInDruk.
- Roos, de, S (2010). *Supervisie in het protestants christelijk onderwijs.* In: Borst, H & Havelaar-Bakker, C. *Supervisie in onderwijs en ontwikkeling. Delen en helen.* Bohn: Stafleu van Loghum.
- Scheerens, J. (Ed). (2009). *Teachers’ professional development. Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset.* OECD.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.



- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vermeulen, H. (red.) (2014). *Gids laat je gidsen.* Alblasterdam: Verloop

## **Bijlage 1: Vragenlijst christelijk leraarschap**

### *Inleiding*

Beste leerkracht,

De vragenlijst die voor u ligt, is onderdeel van een onderzoek dat uitgevoerd wordt voor het lectoraat *Christelijk leraarschap*. Het doel van dit onderzoek is meer inzicht te krijgen in de bereidheid van leerkrachten in het christelijke basisonderwijs, om deel te nemen aan reflecties in teams over christelijk leraarschap; en de factoren die daarbij een stimulerende of een belemmerende rol kunnen spelen.

Als eerste wordt u gevraagd enkele achtergrondgegevens in te vullen. Daarna wordt er een aantal gesloten vragen gesteld over collegialiteit. Vervolgens worden er twee casussen gegeven, waarbij de aard van de teambijeenkomsten verschilt. Per casus worden u enkele uitspraken voorgelegd. Tot slot een aantal vragen over de ervaren teamsfeer. Alle antwoorden zullen vanzelfsprekend anoniem verwerkt worden.

## Achtergrondgegevens

1. De antwoorden van de volgende vragen vormen samen een anonieme code:

De laatste letter van uw voornaam	
De eerste letter van de voornaam van uw moeder	
De laatste letter van de voornaam van uw vader	
De eerste letter van uw achternaam	

2. Geboortedatum (dag, maand en jaartal) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

3. Geslacht:  vrouw  man

4. Leeftijd: \_\_\_\_\_ jaar

5. Naam school: \_\_\_\_\_

6. Postcode school: (1234 AB) \_\_\_\_\_

7. Aan welke groep geeft u momenteel les? \_\_\_\_\_

8. Wat is de omvang van uw aanstelling? \_\_\_\_\_ fte (0,0 – 1,0)

9. Hoeveel jaren bent u (afgezien van eventuele onderbrekingen) alles bij elkaar actief in het primair onderwijs: \_\_\_\_\_ jaren

10. Heeft u naast lesgeven en lesvoorbereiding nog klas-overstijgende taken die een belangrijk deel van uw werk uitmaken?

nee

ja, namelijk \_\_\_\_\_

## Collegialiteit

Scholen zijn niet overal hetzelfde. In de ene school wordt erg veel samen gedaan, terwijl in de andere school er erg veel ruimte voor individuele aanpakken is. De volgende uitspraken gaan over dit aspect.

Met de leerkrachten op mijn school voel ik ...		
mij nauw verbonden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	weinig verwantschap.
Bij problemen met het werk ...		
krijg ik van mijn medeleerkrachten weinig steun	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	kan ik rekenen op veel steun van mijn medeleerkrachten.
Over onderwijsproblemen die ik echt belangrijk vind, kan ik ...		
maar moeilijk	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel goed
... bij mijn medeleerkrachten terecht.		
Mijn contact met mijn medeleerkrachten ...		
helpt mij	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	belemmert mij
... in mijn werk als leerkracht.		

## Twee situaties

De inhoud van een teambijeenkomst kan op verschillende wijzen ingevuld worden. U kunt zich als team verdiepen in een bron (theorie) en van daaruit een verbinding proberen te leggen met de praktijk van het christelijk leraarschap. Een andere insteek is dat situaties uit de alledaagse les- of schoolpraktijk het uitgangspunt zijn voor reflectie op christelijk leraarschap. Voor beide situaties worden een aantal uitspraken voorgelegd.

### Een *brongerichte* teambijeenkomst

Als u deelneemt aan een brongerichte teambijeenkomst, bent u samen met uw collega's bezig met een bron uit de christelijke traditie. Dit kan een inspirerende tekst zijn van Augustinus of Calvijn, maar het kan ook een tekst zijn van een pedagoog uit de christelijke traditie. U leest gezamenlijk de tekst en vervolgens bespreekt u de inhoud met uw collega's; eventueel aan de hand van (voorbereide) vragen en/of stellingen. U trekt samen met uw collega's lijnen door naar uw dagelijkse praktijk als christelijke leerkracht.

Hoe vaak hebt u in het verleden deelgenomen aan een <i>brongerichte</i> teambijeenkomst?		
Zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer vaak

Stelt u zich voor dat u gaat deelnemen aan deze of een vergelijkbare brongerichte teambijeenkomst. De volgende vragen zijn bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve gedachten en gevoelens over deze activiteit te achterhalen.

Bij het uitvoeren van zo'n activiteit zou ik het gevoel hebben dat ik het deed ...		
uitsluitend, omdat ik mij daartoe genoodzaakt voelde	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	uitsluitend, omdat ik het zelf wilde.

Zo'n activiteit biedt ...		
zeer veel	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer weinig
... ruimte voor eigen keuzes.		

De faciliteiten en omstandigheden bij ons op school vind ik ...		
zeer belemmerend	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer bevorderend
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

Ik voel mij persoonlijk ...		
heel goed in staat	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer slecht in staat
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

Ik denk dat de collega's op mijn school met wie ik mij verbonden voel, ...		
niet een positief	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	een zeer positief
... oordeel hebben over deelname aan zo'n activiteit.		

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. Deze kunnen positief of negatief gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (de inhoud, planning, eventuele andere deelnemers bijvoorbeeld) of onderdelen (lezen, bedenken, overleggen, enz.) van één en dezelfde activiteit.

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

De volgende vraag poogt te bepalen in welke mate zo'n brongerichte teambijeenkomst in uw ogen tot positieve opbrengsten zou kunnen leiden. Bij opbrengsten kunt u aan van alles en nog wat denken: wat u ervan leert; het opdoen van nieuwe inzichten; interessante contacten die u legt; waardering die u ondervindt van collega's en/of leidinggevenden; enz. Daarnaast maken we onderscheid naar wie of wat zou profiteren van deze opbrengsten, en vragen we u aan te duiden hoe lonend u deze alles bij elkaar zou vinden, niet alleen voor uzelf, maar ook voor de leerling en voor de school.

Als ik naar de positieve gevolgen kijk, zou zo'n activiteit alles bij elkaar ...		
niet of nauwelijks lonend	voor mij persoonlijk <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	in hoge mate lonend
	voor de leerling <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	voor de school <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
... zijn.		

Aan de negatieve zijde van de balans staan de lasten en ongewenste gevolgen die aan zo'n activiteit verbonden zijn. Enerzijds zijn er natuurlijk allerlei kosten (geld, inzet, tijd, uw vervanging, lesuitval) die met de voorbereiding en uitvoering van deze activiteit gepaard gaan. Anderzijds kan zo'n activiteit wellicht onvoorziene negatieve gevolgen hebben (bijvoorbeeld een ongewenste verandering van taken). Ook hier maken we onderscheid in wie of wat de lasten en negatieve gevolgen dragen en vragen we u aan te duiden hoe belastend u ze inschat voor uzelf, voor de leerling en voor de school.

Naar mijn inschatting zouden bij zo'n activiteit de lasten en de eventuele ongewenste gevolgen daarvan alles bij elkaar ...		
zeer zwaarwegend	voor mij persoonlijk <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	verwaarloosbaar
	voor de leerling <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	voor de school <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
... zijn.		

Als zo'n brongerichte teambijeenkomst zich zou aandienen dan zou ik geneigd zijn om daar...		
zeer weinig	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer veel
... energie in te steken		

### Een *praktijkgerichte* teambijeenkomst

Als u deelneemt aan een praktijkgerichte teambijeenkomst, denkt u samen met uw collega's na over mooie en moeilijke ervaringen/situaties in uw lespraktijk die in verband gebracht kunnen worden met het christelijk leraarschap. U kunt het zich voorstellen als een intervisiebijeenkomst waarbij u of een collega een casus inbrengt en die samen als team bespreekt. De casus kan zowel een mooi voorbeeld als een probleem/vraag zijn uit uw klassenpraktijk, die een relatie heeft met uw identiteit. Zo'n casus zou bijvoorbeeld kunnen zijn hoe u als christelijke leraar omgaat met seksuele voorlichting in de klas. Vervolgens reflecteert u samen op de vraag hoe deze situatie zich verhoudt tot uw zijn als christelijke leraar.

Hoe vaak hebt u in het verleden deelgenomen aan een <i>praktijkgerichte</i> teambijeenkomst?		
Zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer vaak

Stelt u zich voor dat u gaat deelnemen aan zo'n praktijkgerichte teambijeenkomst. De volgende vragen zijn weer bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve gedachten en gevoelens over deze activiteit te achterhalen.

Bij het uitvoeren van zo'n activiteit zou ik het gevoel hebben dat ik het deed ...		
uitsluitend, omdat ik mij daartoe genoodzaakt voelde	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	uitsluitend, omdat ik het zelf wilde.

Zo'n activiteit biedt ...		
zeer veel	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer weinig
... ruimte voor eigen keuzes.		

De faciliteiten en omstandigheden bij ons op school vind ik ...		
zeer belemmerend	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer bevorderend
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

Ik voel mij persoonlijk ...		
heel goed in staat	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer slecht in staat
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

Ik denk dat de collega's op mijn school met wie ik mij verbonden voel, ...		
niet een positief	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	een zeer positief
... oordeel hebben over deelname aan zo'n activiteit.		

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. Deze kunnen positief of negatief gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (de inhoud, planning, eventuele andere deelnemers bijvoorbeeld) of onderdelen (lezen, bedenken, overleggen, enz.) van één en dezelfde activiteit.

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

De volgende vraag poogt te bepalen in welke mate zo'n praktijkgerichte teambijeenkomst in uw ogen tot positieve opbrengsten zou kunnen leiden. Bij opbrengsten kunt u aan van alles en nog wat denken: wat u ervan leert; het opdoen van nieuwe inzichten; interessante contacten die u legt; waardering die u ondervindt van collega's en/of leidinggevenden; enz. Daarnaast maken we onderscheid naar wie of wat zou profiteren van deze opbrengsten, en vragen we u aan te duiden hoe lonend u deze alles bij elkaar zou vinden, niet alleen voor uzelf, maar ook voor de leerling en voor de school.

Als ik naar de positieve gevolgen kijk, zou zo'n activiteit alles bij elkaar ...		
niet of nauwelijks lonend	voor mij persoonlijk ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	in hoge mate lonend
	voor de leerling ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
	voor de school ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
... zijn.		

Aan de negatieve zijde van de balans staan de lasten en ongewenste gevolgen die aan zo'n activiteit verbonden zijn. Enerzijds zijn er natuurlijk allerlei kosten (geld, inzet, tijd, uw vervanging, lesuitval) die met de voorbereiding en uitvoering van deze activiteit gepaard gaan. Anderzijds kan zo'n activiteit wellicht onvoorziene negatieve gevolgen hebben (bijvoorbeeld een ongewenste verandering van taken). Ook hier maken we onderscheid in wie of wat de lasten en negatieve gevolgen dragen en vragen we u aan te duiden hoe belastend u ze inschat voor uzelf, voor de leerling en voor de school.

Naar mijn inschatting zouden bij zo'n activiteit de lasten en de eventuele ongewenste gevolgen daarvan alles bij elkaar ...		
zeer zwaarwegend	voor mij persoonlijk ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	verwaarloosbaar
	voor de leerling ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
	voor de school ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

Als zo'n praktijkgerichte teambijeenkomst zich zou aandienen dan zou ik geneigd zijn om daar...		
zeer weinig	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	zeer veel
... energie in te steken		



## Teamsfeer

Als je in mijn team een fout maakt wordt het...		
nooit tegen je gebruikt	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	vaak tegen je gebruikt.

Mijn collega's zijn...		
heel goed in staat	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer slecht in staat
...om problemen of gevoelige kwesties aan de orde te stellen.		

In mijn team worden anderen...		
nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	regelmatig
...afgewezen, omdat ze anders zijn.		

In mijn team is het...		
zeer veilig	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zeer onveilig
...om een risico te nemen.		

In mijn team		
kan het gemakkelijk gebeuren	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	is het uitgesloten
...dat iemand doelbewust mijn streven dwarsboomt.		

Als ik in mijn team met collega's werk, worden mijn unieke vaardigheden en talenten...		
niet gewaardeerd en niet benut	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	gewaardeerd en benut.

## Tot Slot

Zijn er stimulerende en belemmerende factoren rond teambijeenkomsten die gericht zijn op Christelijk leraarschap die u in het bovenstaande gemist hebt en volgens u wel van belang zijn?

Zijn er aspecten van teambijeenkomsten die gericht zijn op Christelijk leraarschap die u in het bovenstaande gemist hebt en volgens u wel van belang zijn?

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

## Bijlage 2: Interviewleidraad christelijk leraarschap

---

Geanonimiseerde Code:	(dezelfde code als op vragenlijst)
Datum:	
Tijd:	
Naam onderzoeker:	

### Introductie:

In dit interview zullen we ingaan op christelijk leraarschap. Mijn bedoeling is te weten te komen wat christelijk leraarschap voor u als leerkracht inhoudt; welke activiteiten u daarin onderneemt en wat dit voor u betekent.

Het interview bestaat uit een aantal open vragen en zal ongeveer 30 minuten duren.

*Controleer of de opnameapparatuur aanstaat en het naar behoren doet*

---

1. Waar denkt u aan bij christelijk leraarschap?

---

---

---

2. Wat betekent christelijk leraarschap voor uw werk als leerkracht?

*(doorvragen: kunt u momenten of voorbeelden uit uw praktijk als leerkracht noemen waarin het christelijk leraarschap naar voren komt? Verschillende momenten/voorbeelden laten noemen)*

---

---

---

3. Uit onderzoek weten we dat het niet altijd makkelijk is voor leerkrachten om hun christelijke identiteit te verbinden met hun dagelijks werk, hoe is dat voor u? *doorvragen:*

- Bij geen problemen: hoe legt u die verbinding dan?*
- Bij problemen: hoe gaat u met die problemen om?*

---

---

---

4. Heeft u in het verleden wel eens aan leeractiviteiten deelgenomen die betrekking hebben op het verbinden van christelijk leraarschap met de alledaagse lespraktijk?

- leg uit wat je onder leeractiviteiten verstaat –formeel en informeel, individueel en collectief, informatie verzamelen en verwerken, reflectie, experimenteren en cursussen volgen.*
- doorvragen: welke activiteiten, hoe georganiseerd*

---

---

---

### Inzoomen op een bronactiviteit of teambijeenkomst

Op grond van antwoorden bij vraag 4 een keuze maken uit de leeractiviteiten die het dichtst tegen een teambijeenkomst aanligt of een verwante (collectieve) leeractiviteit:

- 0 brongerichte teambijeenkomst
- 0 praktijkgerichte teambijeenkomst
- 0 andere vorm van leeractiviteiten, nl: .....

U noemde zojuist dat u weleens hebt deelgenomen aan ..... activiteit/bijeenkomst.

5. Kunt u (iets) meer vertellen over deze activiteit/bijeenkomst?

---

---

### Affectieve valenties

6. Hoe heeft u deze activiteit/bijeenkomst ervaren? Wat waren uw gevoelens over deze activiteit?  
(doorvragen: wanneer kreeg u die gevoelens? Eventueel gevoelens noemen: plezier, trots, boosheid, angst, verveling etc.)

---

---

7. a. Bij positieve emoties bij vraag 6: waren er ook negatieve gevoelens over deze activiteit?  
b. Bij negatieve emoties bij vraag 6: waren er ook positieve gevoelens over deze activiteit?  
(doorvragen: Hoe kwam dat? Waar lag dat aan?)

---

---

Doorvragen naar affectieve valentie:

- gevoelswaarde positief – hoe beleefde u die activiteit, hoe kwam dat?
- gevoelswaarde negatief – waren er ook negatieve aspecten, waar lag dat aan?

### Cognitieve valenties

8. Wat voor gevolgen (en opbrengsten) heeft deze activiteit/bijeenkomst gehad? Wat leverde het u op?

---

---

9. a. Bij *positieve* gevolgen vraag 8: waren er ook negatieve gevolgen door deze activiteit? Wat waren de lasten van deelname en wat waren de ongewenste gevolgen?  
b. Bij *negatieve* gevolgen vraag 8: waren er ook positieve gevolgen door deze activiteit? Wat waren de baten/opbrengsten? Waarom?

---

---

Doorvragen naar cognitieve valentie:

- gevolgen positief: wat waren de baten – waarom
- gevolgen negatief: wat waren de lasten van deelname en wat de ongewenste gevolgen

### **Vraag bij collectieve activiteit (indien van toepassing)**

10. Wat waren uw ervaringen in de samenwerking met collega's bij deze activiteit?  
(doorvragen: in hoeverre had u het gevoel dat u open kon zijn tegenover uw collega's?)

---

---

---

*Eventueel vraag 5 t/m 10 herhalen voor brongerichte/praktijkgerichte teambijeenkomst*

### **Vergelijking teambijeenkomsten**

*(mits respondent beide teambijeenkomsten kent of zich een voorstelling van kan maken)*

Korte toelichting op brongerichte teambijeenkomst en praktijkgerichte teambijeenkomst:

*De inhoud van een activiteit met een team rond christelijk leraarschap kan op verschillende wijzen ingevuld worden. U kunt zich als team verdiepen in een bron (theorie) en van daaruit een verbinding proberen te leggen met de praktijk van het christelijk leraarschap. Een andere insteek is dat situaties uit de alledaagse les- of schoolpraktijk het uitgangspunt zijn voor reflectie op christelijk leraarschap.*

11. Als u zou mogen kiezen tussen deelname aan een bijeenkomst die brongericht is of een bijeenkomst die praktijk gericht is, welke zou u dan kiezen?  
(doorvragen: Welke redenen heeft u daarvoor?)

---

---

---

*Hartelijk dank voor uw medewerking!*