



Professionele ontwikkeling in het basisonderwijs: doet onderwijservaring er toe?

*De rol van cognitieve en affectieve valenties bij de bereidheid van leerkrachten in het
Nederlands basisonderwijs om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten
onder verschillende besluitvormingscondities.*

Gegevens student:

Naam : J.J. Wilmot
Universitair e-mailadres : j.j.wilmot@umail.leidenuniv.nl
Privé e-mailadres : j.j.wilmot@hotmail.com
Studentnummer : 1280961
Masterspecialisatie : Onderwijsstudies
Studiejaar : 2014 – 2016
Studiebelasting : 20 EC

Gegevens begeleiding:

Naam : Dhr. F.J. Glastra
: Dhr. C.J. de Brabander
Universitair e-mailadres : glastra@fsw.leidenuniv.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Methode	11
Design	11
Participanten	12
Procedure	12
Meetinstrumenten	13
Data analyse	14
3. Resultaten	16
Hoofd- en subcodes	17
Hoofd- en subcodes per leeftijdsgroep	18
Co-occurrence hoofd- en subcodes	20
Co-occurrence per leeftijdsgroep	24
4. Discussie	32
5. Conclusie	36
Literatuurlijst	36
Bijlage 1: <i>Semantisch netwerk van de hoofdcodes</i>	38
Bijlage 2: <i>Semantisch netwerken van de subcodes per conditie</i>	39
Bijlage 3: <i>Semantisch netwerken van de subcodes per conditie en per leeftijdsgroep</i>	42
Bijlage 4: <i>Semantisch netwerken van de subcodes per conditie en per leeftijdsgroep</i>	44

Samenvatting

Dit onderzoek focust zich op het verschil tussen jongere (<41 jaar) en oudere (41 & >41 jaar) leerkrachten in de beoordeling van professionele ontwikkelingsactiviteiten onder verschillende besluitvormingscondities en de deelname daaraan: bestuur-, team- of individueel besluit. Het Unified Model of Task-specific Motivation van de Brabander en Martens (2014), over de invloed van de genoemde besluitvormingscondities op de cognitieve en affectieve valenties van leerkrachten en de theorie over de verschillende loopbaanlevensfasen van een leerkracht, Day en Gu (2007) zijn gebruikt als theoretisch kader. Het betreft een kwalitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van semi-gestructureerde interviews. De geïnterviewde betrokken leerkrachten uit het Nederlands basisonderwijs ($N = 96$). Uit de analyse blijkt dat de loopbaanlevensfasen waarin een leerkracht zich bevindt invloed heeft op de affectieve en cognitieve beoordeling van de activiteiten. De besluitvormingsconditie speelt een belangrijke rol als er gekeken wordt naar de twee leeftijdsgroepen, met name de individuele en bestuursconditie. Dit onderzoek draagt bij aan het inzicht in professionaliseringsmotivaties van leerkrachten, omdat het zich voor het eerst concentreert op de verschillende fasen gedurende de carrière van een leerkracht in relatie tot de beoordeling van de activiteiten. Praktisch gezien kunnen deze resultaten benut worden om schoolbesturen te adviseren over de behoefte van de leerkrachten om zich professioneel optimaal te ontwikkelen. Suggesties voor vervolgonderzoek worden besproken.

1. Inleiding

In de huidige maatschappij voltrekt een informatierevolutie zich razendsnel. Kennis en vaardigheden raken in een hoog tempo verouderd. Veelvuldig wordt dit geassocieerd met nieuwe technologieën, bijvoorbeeld in de ICT of in de medische sector. Deze ontwikkelingen vinden eveneens plaats in het onderwijs. Leerkrachten worden constant geconfronteerd met veranderingen, een hoge werkdruk, toenemende eisen, hervormingen en innovaties in hun werkveld (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt, 2015). Tevens hebben de huidige leerlingen steeds meer verschillende achtergronden, terwijl het verwachtingsniveau van ouders, over wat hun kinderen wordt geleerd op school, blijft toenemen. Om in staat te zijn deze ontwikkelingen bij te houden, is het van belang dat leerkrachten zich continu professioneel blijven ontwikkelen. Volgens Elman, Illfelder-Kaye en Robiner (2005) kan professionele ontwikkeling gedefinieerd worden als: het voortdurend verwerven, uitbreiden en verfijnen van complexe competenties of vaardigheden, kennis en bekwaamheden. Vanuit pedagogisch perspectief is het praktisch relevant om na te gaan welke waarden leerkrachten hechten aan professionele activiteiten. Dat is het belangrijkste aandachtspunt van dit onderzoek. Daarnaast biedt dit onderzoek de mogelijkheid om verschillende besluitvormingscondities, die invloed kunnen hebben op de waarden die leerkrachten aan professionalisering hechten, te onderzoeken. Ook dit kan in pedagogisch opzicht van toegevoegde waarde zijn. Als hierin duidelijkheid wordt verkregen, kunnen schoolbesturen daarop inspelen om de leerkracht zich zo optimaal mogelijk te laten ontwikkelen. Omdat onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten zich voorheen vooral geconcentreerd heeft op de leerkracht in het algemeen, kan het vanuit een theoretisch perspectief relevanter zijn om naar de verschillende ontwikkelingsfasen waarin een leerkracht zich bevindt te kijken. Net afgestudeerde leerkrachten zijn immers minder ver gevorderd om een professional te worden dan leerkrachten die al jaren in het onderwijs werkzaam zijn. Heeft dit invloed op de waarden die zij hechten aan professionele activiteiten en op welke manier kunnen schoolbesturen deze informatie integreren in de ontwikkeling van de professionalisering van hun leerkrachten?

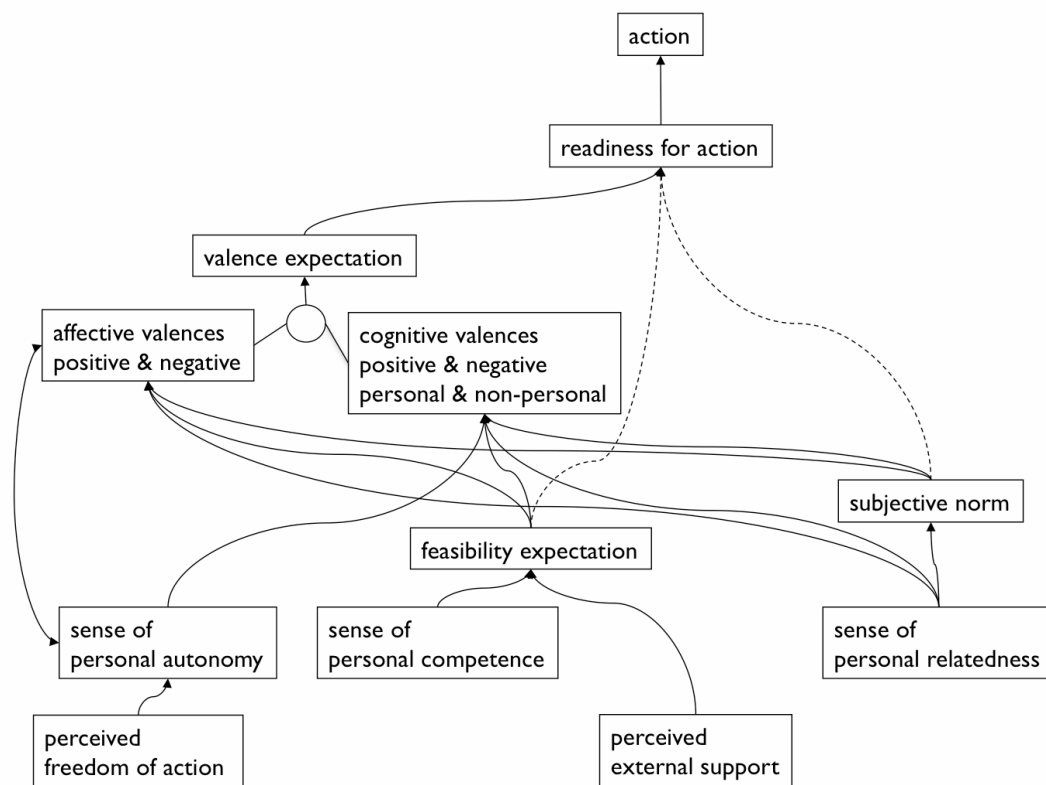
Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wil de kwaliteit van het leraarschap bevorderen. Zij onderscheidt daarin de kwaliteit van de leraar voor de klas, de benutting van de professionele ruimte en de professionalisering van leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Het thema van het huidige project is het achterhalen van wat de motivaties van leerkrachten in het basisonderwijs zijn om deel te nemen aan professionalisering onder uiteenlopende besluitvormingscondities. Daarnaast worden de verschillende professionele ervaringsfasen van een leerkracht onderzocht om na te gaan of ervaring (in het onderzoek gemeten met de leeftijd van de leerkracht) een rol speelt in de deelname aan de professionele activiteiten en welke factoren daarbij komen kijken. In het huidige onderzoek gaat het vooral

om de professionele activiteiten die leerkrachten ondernemen en niet zo zeer om de benutting van de professionele ruimte, zoals benoemd wordt door de Inspectie van Onderwijs (2013). Kortom, wat houdt de professionele ontwikkeling voor leerkrachten in en welke voorwaarden liggen ten grondslag aan deelname aan het professionele traject?

Taak-specifieke Motivatie

Uit eerder onderzoek (Kwakman, 2003) kwam naar voren dat persoonlijke factoren een grotere rol spelen in de deelname aan een professionaliseringstraject dan taak-specifieke en omgevingsfactoren. Motivatie is één van deze persoonlijke factoren en kan gedefinieerd worden als de bereidheid om actie te ondernemen, oftewel de bereidheid om een activiteit uit te voeren (de Brabander & Martens, 2014). In het Unified Model of Task-specific Motivation (UMTM model) van de Brabander en Martens (2013) wordt door middel van een uiteenzetting van verschillende motivatietheorieën deze bereidheid tot handelen nader toegelicht (figuur 1). Volgens de Brabander en Martens (2014) is de directe antecedent van motivatie de valentieverwachting. Deze kan omschreven worden als de verwachte waarde als uitkomst op een gemeenschappelijke schaal van de interactie tussen alle valenties. De genoemde valentieverwachting is het resultaat van twee onafhankelijke mentale processen die op elkaar inwerken: cognitieve en affectieve regulatie. Deze twee processen zullen in het vervolg onder twee dimensies genoemd worden: affectieve en cognitieve valenties en positieve en negatieve valenties. Cognitieve valenties betreffen gearticuleerde gedachten over de waarde van verwachte consequenties van het ondernemen van een omschreven activiteit of plan van activiteiten. Cognitieve valenties kunnen verschillen in intensiteit (hoog/laag), richting (positief/negatief) en begunstigde (zelf/anderen). Affectieve valenties betreffen gevoelsmatige ervaringen die men verwacht te ondergaan bij het ondernemen van een omschreven activiteit of plan van activiteiten. Net als cognitieve valenties kunnen gevoelsmatige ervaringen verschillen in intensiteit en richting. Er kan echter geen verschil zijn in begunstigde, omdat het steeds gaat om gevoelens die het individu zelf ondergaat of verwacht te ervaren (De Brabander & Martens, 2014).

De manier waarop besloten wordt om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (PrOnt-activiteiten) speelt mogelijk ook een rol in de waardering van de activiteit. Dit vermoeden is met name gebaseerd op de manier waarop een beslissing wordt genomen om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten (Glastra, 2013). Het besluit kan op drie manieren worden genomen, door het bestuur, door het team of door de leerkracht zelf. Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten die deelnemen aan een activiteit gekozen door het bestuur of het team vooral kijken naar de cognitieve valenties, terwijl leerkrachten die deelnemen aan een individueel gekozen activiteit meer balans vinden in cognitieve en affectieve valenties (De Brabander & Glastra, 2015).



Figuur 1

De hoofdlijnen van het Unified Model of Task-specific Motivation (UMTM model).

Professionele loopbaanlevensfasen

Zoals eerder beschreven, spelen bij de bereidheid tot handelen onder meer affectieve en cognitieve valenties, die personen kunnen hebben ten opzichte van een bepaalde taak, een belangrijke rol. In dit onderzoek wordt eveneens gekeken naar welke invloed de onderwijservaring van leerkrachten heeft op de bereidheid om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten. De ontwikkeling van leren is niet uniek voor een bepaalde fase in de carrière van leerkrachten, maar eerder onderzoek identificeerde wel verschillen tussen bijvoorbeeld informeel en formeel leren bij beginnende en ervaren leerkrachten (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt, 2015). Ook Day en Gu (2007) constateerden dat de bereidheid om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten verschillend is voor verschillende loopbaanlevensfasen van leerkrachten. Zij stelden vast dat verschillende loopbaanlevensfasen en de identiteit van leerkrachten een rol spelen in de bereidheid om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten. Day en Gu (2007) onderscheidden zes fasen, gebaseerd op de genoemde ervaring, en laten verschillen zien in de motivatie, inzet, effectiviteit, positie van de school en professionele ontwikkeling.

De eerste fase is de professionele ervaringsfase 0-3 jaar. Hierin staan de opbouw van de identiteit en het klassenmanagement centraal. Kenmerkend voor deze eerste fase is de

toewijding van leerkrachten aan het lesgeven. Hierin kunnen twee subgroepen worden onderscheiden: a. ontwikkeling van doeltreffendheid (*sense of efficacy*) en b. afname van de doeltreffendheid. Positieve begeleiding vanuit het bestuur en het team samen met de negatieve impact van het gedrag van leerlingen spelen hierin een belangrijke rol. PrOnt-activiteiten met de focus op professionele identiteit en klassenmanagement lijken het meest effectief voor deze groep leerkrachten, maar de invloed van het bestuur, collega's en de schoolcultuur zijn eveneens cruciaal voor de ontwikkeling van de leerkracht als professional.

De tweede fase is de professionele ervaringsfase 4-7 jaar. In deze fase gaat het vooral om de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit van de leerkracht. Promotie en verantwoordelijkheden buiten het klaslokaal gaan in deze fase een significante rol spelen in motivatie, doeltreffendheid en effectiviteit van leerkrachten. Er worden drie subgroepen gedefinieerd: a. leerkrachten met een sterke identiteit, toewijding en effectiviteit, b. leerkrachten met een afdoende identiteit, toewijding en effectiviteit en c. leerkrachten waarvan de identiteit, toewijding en effectiviteit een risico lopen. De focus van PrOnt-activiteiten zou in deze fase moeten liggen op de ontwikkeling van de professionele identiteit. Daarnaast gaan de verschillende verantwoordelijkheden van een leerkracht ook een belangrijke rol spelen.

Professionele ervaringsfase 8-15 jaar is de derde fase. Hierin definieert de leerkracht de balans tussen het werk en persoonlijke leven. Leerkrachten ervaren een toename van de werkdruk door meer leidinggevende en persoonlijke verantwoordelijkheden. Dit beïnvloedt het rendement van het doceren. Er worden twee subgroepen omschreven: a. leerkrachten met een aanhoudende betrokkenheid en b. leerkrachten waarvan de motivatie langzaam vermindert. De focus van PrOnt-activiteiten zou moeten liggen op het gedifferentieerd aanbieden van de activiteiten, omdat binnen de genoemde subgroepen eveneens verschillende behoeften van leerkrachten aanwezig zijn. In de eerste subgroep worden leerkrachten gedefinieerd die de ambitie hebben om te promoveren (verantwoordelijkheden uitbreiden) en de leerkrachten die gewoonweg willen lesgeven. PrOnt-activiteiten dienen daarom in te spelen op de rol als manager en op de rol als leerkracht. Voor de tweede subgroep ligt de focus op professionele en persoonlijke begeleiding binnen en buiten de werkvloer, met de nadruk op de verbetering van de toewijding en het morele en emotionele welzijn van de leerkracht. PrOnt-activiteiten zijn in deze fase van groot belang met name de verbintenis van leerkrachten met het doceren en hun uiteindelijke professionele carrière.

De vierde fase is de professionele ervaringsfase 16-23 jaar. Leerkrachten hebben in deze fase de spanningen in het werkende leven in bepaalde mate onder controle. In deze fase profiteren leerkrachten van een duidelijk gevoel van professionele identiteit. Verantwoordelijkheden buiten het klaslokaal zijn in deze fase voor veel leerkrachten normaal geworden. Dat brengt naast de toegenomen persoonlijke factoren, extra werkdruk met zich

mee en resulteert in spanning tussen het professionele en persoonlijke leven van de leerkracht. De uitdaging voor de leerkracht ligt in het behouden van de motivatie, inzet en effectiviteit. In deze fase zijn er drie subgroepen beschreven: a. leerkrachten die hun motivatie, inzet en effectiviteit willen ontwikkelen, b. leerkrachten die hun motivatie, inzet en effectiviteit willen behouden en c. leerkrachten die veel werkdruk ervaren en moeite hebben met het managen van zowel het professionele als persoonlijke leven, waardoor de motivatie, inzet en effectiviteit drastisch verminderen. In deze fase is er vooral behoefte aan PrOnt-activiteiten die de effectiviteit van de leerkracht kan vergroten. Ook speelt de steun van het bestuur en collega's een belangrijke rol.

De vijfde fase is de professionele ervaringsfase 24-30 jaar, waarin leerkrachten zich moeten conformeren aan veranderingen. Leerkrachten worden in deze fase geconfronteerd met extreme professionele scenario's zoals, moeilijk gedrag van leerlingen, onverwachtse persoonlijke gebeurtenissen, het aanpassen aan nieuwe initiatieven en eventuele stagnatie van de professionele carrière. Deze scenario's hebben een negatieve invloed op de professionele identiteit, inzet en effectiviteit. Twee subgroepen worden geïdentificeerd: a. leerkrachten met een verbeterde balans tussen werk en privé en een aanhoudende motivatie. b. leerkrachten die doorzetten, maar wel de motivatie en inzet missen. In deze vijfde fase worden leerkrachten constant uitgedaagd om zich aan te passen. Twee richtingen van PrOnt-activiteiten zijn van belang. Voor leerkrachten die ook buiten het klaslokaal verantwoordelijkheden hebben, zijn activiteiten gericht op het managen van hun effectiviteit van betekenis. Leerkrachten die vooral moeite hebben met de extreme fluctuaties in het professionele leven in combinatie met negatieve invloeden vanuit hun persoonlijke leven, zijn gebaat bij binnen schoolse begeleiding die gericht is op de bemiddeling van negatieve en onverwachtse invloeden van buitenaf, zodat de motivatie en inzet van de leerkracht behouden blijft.

De laatste fase is de professionele ervaringsfase 31+ jaar waarin het voortzetten van de toewijding cruciaal is. De voortgang van de leerlingen en een positieve relatie tussen leerling en leerkracht zijn in deze fase een belangrijke bron van voldoening. Echter, de persoonlijke gezondheid speelt ook een grote rol. In deze fase kunnen er twee subgroepen omschreven worden: a. leerkrachten die een aanhoudende belangstelling blijven houden om hun kennis te actualiseren en verbeteren, voordat zij met pensioen gaan en b. leerkrachten die vermoeid zijn en geen interesse hebben om zich verder te professionaliseren. PrOnt-activiteiten dienen in deze fase gericht te zijn op de schoolleiding en de cultuur die de leerkracht van professionele zorg en een emotioneel welzijn kunnen voorzien.

Kortom, omgevingsfactoren beïnvloeden in de eerste loopbaanlevensfasen van een leerkracht de inzet en de professionele ontwikkeling. De combinatie van positieve invloeden vanuit het persoonlijke en professionele leven, zoals promotie en collegiale begeleiding, bepalen de inzet en toewijding van leerkrachten vooral in de middelste loopbaanlevensfasen.

Voor leerkrachten in de laatste loopbaanlevensfasen speelt vooral de binnen schoolse begeleiding een significante rol in het in stand houden van de inzet en effectiviteit van leerkrachten. Naar aanleiding van bovenstaande uiteenzetting van de verschillende fasen in de carrière van een leerkracht is de verwachting dat jonge leerkrachten iedere mogelijkheid tot professionele ontwikkeling zullen aanpakken, terwijl oudere leerkrachten zorgvuldig de PrOnt-activiteiten kiezen die op dat moment aansluiten bij het niveau van de leerkracht. Het vermoeden is dat zij daarom minder bereid zijn om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten dan jongere leerkrachten.

Voor het huidige onderzoek zijn de zes genoemde ervaringsfasen van Day en Gu (2007) samengevoegd tot twee leeftijdsgroepen. Groep 1 de beginnende en minder ervaren leerkrachten (tot 41 jaar) en groep 2 de ervaren en oudere leerkrachten (ouder dan 41 jaar). Deze indeling is zo ontstaan doordat de factoren ervaring en leeftijd sterk met elkaar correleren ($r = .78, p < .01$). Bovendien ontstaat er een mooie gedifferentieerde indeling van de participanten met de huidige steekproef ($N = 96$) en moeten de groepen een bepaalde omvang hebben om meer gefundeerde resultaten te genereren. Met deze categorisering lijkt dit realiseerbaar en kunnen de schaaluiteinden van Day en Gu (2007) als uitgangspunt gebruikt worden. In het vervolg zal er niet meer gesproken worden over onderwijservaring, maar over leeftijdsgroepen en loopbaan-levensfasen.

Onderzoeksvraag, deelvragen en hypothese

Leerprestaties van kinderen zijn (onder meer) afhankelijk van de kwaliteit van leerkrachten en die is op haar beurt afhankelijk van de vooropleiding en de blijvende ontwikkeling van leerkrachten als professionals. Dat is een veelgehoorde opvatting onder makers van onderwijsbeleid, onderwijskundigen en ouders. Zoals eerder beschreven, wordt deze ontwikkeling steeds meer een eis, maar over de vraag wat die professionele ontwikkeling dan precies moet inhouden en wat de deelname daaraan beïnvloed is nog niet veel bekend. De vraag die centraal staat in dit onderzoek is daarom als volgt: *In hoeverre beïnvloedt de loopbaanlevensfase van leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs de affectieve en cognitieve valenties die leerkrachten koppelen aan PrOnt-activiteiten, onder verschillende besluitvormingscondities?* Om een antwoord te kunnen vinden op bovenstaande onderzoeksvraag zijn er twee subvragen geformuleerd:

- a. *Wat is het verschil in het toekennen van affectieve valenties aan PrOnt-activiteiten tussen de oudere en de jongere leeftijdsgroep leerkrachten onder verschillende besluitvormingscondities?*

De verwachting is dat er een verschil aanwezig zal zijn tussen de twee leeftijdsgroepen wat betreft het ondernemen van activiteiten en de affectieve beoordeling daarvan. Oudere

leerkrachten lijken meer te willen experimenteren in hun les- en leermethodes om nieuwe ervaringen op te doen (Day & Guy, 2007; Rolls & Plauborg, 2009). Zij spannen zich extra in om hun onderwijs op professioneel gebied te verbeteren (Kwakman, 2003). Jongere leerkrachten daarentegen experimenteren minder in de klas, omdat zij nog te veel aandacht moeten besteden aan het klassenmanagement (gedrag en emoties van leerlingen) en discipline (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt, 2015). Day en Gu (2007) beschreven eveneens dat het kenmerkend is voor jongere leerkrachten dat zij zich volledig wijden aan het lesgeven en dat PrOnt-activiteiten voor hen gericht zouden moeten zijn op het ontwikkelen van de professionele identiteit en het klassenmanagement. Jongere leerkrachten zullen vermoedelijk affectieve valenties met een positieve richting koppelen aan de PrOnt-activiteiten, wanneer de inhoud van de activiteiten te maken heeft met klassenmanagement of het opbouwen van een professionele identiteit. De besluitvormingsconditie speelt daarin ook een rol. Het vermoeden is dat de jongere leerkrachten vooral positieve affectieve valenties in de bestuurs- en team conditie zullen koppelen aan de PrOnt-activiteiten in plaats van in de individuele conditie. Dit vermoeden is gebaseerd op het onderzoek van Day en Gu (2007), zij geven aan dat de begeleiding vanuit het schoolbestuur en het team samen met de schoolcultuur van groot belang is in de eerste fase van de leerkracht voor de ontwikkeling van de professionele identiteit en het klassenmanagement. Deze fase zal zich meer voordoen onder de jongere leerkrachten. Uit het onderzoek van Day en Gu (2007) blijkt dat oudere leerkrachten positieve affectieve valenties met name in de individuele conditie zullen ervaren, omdat zij juist meer belangstelling hebben in PrOnt-activiteiten om hun individuele kennis te actualiseren en optimaliseren. Kelchtermans (1993, 2000) beschrijft ook dat oudere leerkrachten zich meer richten op de persoonlijke professionele ontwikkeling en de positieve emoties die daarmee gepaard gaan dan met de randvoorwaarden van het lesgeven, zoals bij de jongere leerkrachten het geval is. Aan de andere kant geeft de literatuur aan dat oudere leerkrachten door de jaren heen vermoeid zijn geraakt van de professionalisering en dat zij waarde hechten aan de nostalgie van het onderwijs en de school (Goodson, Moore en Hargreaves, 2006). Bovendien geven Goodson, Moore en Hargreaves (2006) ook aan dat leerkrachten zich onzeker voelen zodra er een verandering wordt geëist. Het bestuur speelt daar een belangrijke rol in. Dit zou kunnen duiden op negatieve affectieve valenties in de bestuursconditie. De verwachting is daarom dat oudere leerkrachten affectieve valenties met een positieve richting in de individuele conditie ervaren en affectieve valenties met een negatieve richting in de bestuursconditie.

b. Wat is het verschil in het toekennen van cognitieve valenties tussen de oudere en de jongere leeftijdsgroep leerkrachten in de verschillende besluitvormingscondities?

De verwachting is dat de oudere leeftijdsgroep, bij deelname aan de PrOnt-activiteiten, cognitieve valenties positiever ervaren dan leerkrachten uit de jongere leeftijdsgroep. Met name wanneer zij zelf de keuze hebben in het professionaliseringstraject (De Brabander & Martens, 2014). Day en Gu (2007) concludeerden ook dat PrOnt-activiteiten door deze groep leerkrachten als waardevoller worden beschouwd wanneer de activiteiten gefocust zijn op het vergroten van de effectiviteit. Day en Gu (2007) stellen ook dat oudere leerkrachten gefocust zijn op de ontwikkeling van hun persoonlijke identiteit. Het vermoeden is dat oudere leerkrachten vanuit deze persoonlijke identiteit cognitieve valenties positiever koppelen aan PrOnt-activiteiten in de individuele besluitvormingsconditie. Tot slot zullen oudere leerkrachten een PrOnt-activiteit inhoudelijk waarschijnlijk op andere cognitieve criteria/waarden beoordelen dan leerkrachten uit de jongere leeftijdsgroep (Richter et al., 2011; Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt, 2015). Leerkrachten uit de jongere leeftijdsgroep zullen naar verwachting, in zowel de individuele als de opgelegde besluitvormingscondities, positieve cognitieve valenties ervaren (De Brabander en Martens, 2014). Dit vermoeden wordt bevestigd door Day en Gu (2007). Zij constateerden eveneens dat leerkrachten met minder onderwijservaring PrOnt-activiteiten opgelegd door het bestuur en het team cognitief positiever ervaren dan oudere leerkrachten met meer onderwijservaring. Volgens Day en Gu (2007) lijkt dit te komen doordat jonge docenten nog op zoek zijn naar de balans tussen reeds ontwikkelde kennis en praktijkkennis. Cruciaal daarin is de invloed van het bestuur, collega's en de schoolcultuur. In Tabel 1 worden de hypothesen schematisch weergegeven.

Tabel 1.

Samenvatting hypothese op de gestelde onderzoeksvragen

	Affectieve valenties		Cognitieve valenties	
	0 tot 41 jaar	41 & > 41 jaar	0 tot 41 jaar	41 & > 41 jaar
Bestuursbesluit	Positief	Negatief	Positief	Negatief
Team besluit	Positief	Negatief	Positief	Negatief
Eigen besluit	Positief	Positief	Positief	Positief

2. Methode

Design

Om antwoord te kunnen geven op de hiervoor genoemde onderzoeksvragen, is er in het huidige onderzoek gebruik gemaakt van een aanpak van gecombineerde methoden. De focus ligt over het algemeen op de gedetailleerde data verzameld met behulp van een kwalitatieve aanpak, in de vorm van semi-gestructureerde interviews. Er is gekozen voor

semi-gestructureerde interviews, omdat dit rijkere informatie geeft over de ervaringen van leerkrachten met PrOnt-activiteiten en de heersende schoolcultuur. Interviews kunnen meer volledige gegevens en beschrijvingen verstrekken (Johnson et al., 2007). Leerkrachten kunnen alleen een enkel antwoord geven op de vragen van de vragenlijst, maar de interviews bieden de mogelijkheid voor leerkrachten om dieper in te gaan op aspecten die zij belangrijk vinden. Tegelijkertijd zijn er kwantitatieve data vergaard door middel van een vragenlijst. Deze kwantitatieve toevoeging kan een completer beeld geven over de leerkrachten van de deelnemende scholen. Deze gegevens zijn echter alleen gebruikt voor de algemene gegevens van de geïnterviewde, verder is de vragenlijst niet behandeld in het huidige onderzoek.

Participanten

Voor het huidige onderzoek wordt een steekproef van 88 leerkrachten uit het Nederlandse basisonderwijs gebruikt die een vragenlijst hebben ingevuld. Daarnaast is er bij 96 leerkrachten een interview afgenomen. Eén leerkracht voldeed niet aan de inclusiecriteria (bij de afname van het interview is de participant intern begeleider, en heeft minder dan één jaar ervaring als leerkracht), deze werd niet betrokken in het onderzoek ($N = 95$). De eerste leeftijdsgroep (< 41 jaar) bestond uit 45 leerkrachten en de tweede leeftijdsgroep (41 & > 41 jaar) uit 47 leerkrachten. Drie leerkrachten konden niet toebedeeld worden aan een leeftijdsgroep en zijn daarom buiten beschouwing gelaten bij de vergelijking tussen de leeftijdsgroepen ($N = 92$). Het netwerk van de onderzoekers en participerende studenten van het preMaster bachelor project van de afdeling Onderwijsstudies van de universiteit Leiden heeft geleid tot de huidige steekproef.

De gemiddelde leeftijd van de participanten is 40.92 jaar ($SD = 10.98$), met een minimumleeftijd van 22 jaar en een maximumleeftijd van 62 jaar. Er doen 16 mannen (18.2%) en 72 vrouwen (81.8%) mee aan het onderzoek. Het aantal jaar ervaring in het onderwijs is gemiddeld 14.81 jaar ($SD = 9.27$). De participant met de minste ervaring heeft 2 jaar onderwijservaring en de participant met de meeste ervaring heeft 40 jaar onderwijservaring. De gemiddelde onderwijservaring uit de steekproef is 2.48 jaar korter dan de gemiddelde onderwijservaring van de huidige populatie leerkrachten in Nederland (Statistieken Arbeidsmarkt Onderwijssectoren). De gemiddelde leeftijd in 2013 bedroeg 43.40 jaar, de huidige steekproef was daarmee iets jonger dan de populatie leerkrachten in Nederland. Er waren respectievelijk meer vrouwen (83.7%) dan mannen (16.3%) werkzaam in het basisonderwijs. Deze gegevens komen overeen met de gegevens van de steekproef.

Procedure

De steekproef is tot stand gekomen door het netwerk van de onderzoekers en door de werving van de participerende studenten van het preMaster project (2013-2014). Zij

benaderden basisscholen voor de afname van een vragenlijst (streefgetal tien leerkrachten) en een interview (twee leerkracht uit de tien vragenlijst-respondenten). De studenten kozen in de periode oktober – december 2013 zelfstandig de leerkrachten uit, die meer dan één jaar onderwijservaring hadden in het regulier basisonderwijs. Na het invullen van de vragenlijst werd de participant gevraagd toestemming te geven voor het interview en een audio-opname. Het interview bestond uit 23 vragen, gestructureerd in een vast format. De interviewer hield dit format aan gedurende het interview. De vragenlijst en het interview duurden samen ongeveer één uur. Tijdens de verzameling van de data zijn er een aantal bijzonderheden voorgevallen die in acht dienen te worden genomen bij de analyse van de gegevens. Over het algemeen hadden de bijzonderheden vooral betrekking op de vragenlijsten. Allereerst werden niet alle vragen compleet ingevuld door iedere leerkracht of werden er meerdere antwoorden gegeven (veelvuldig de uiterste mogelijkheden). In het eerste geval resulteert dat in *missings* en in het tweede geval is er door de studenten (volgens het protocol) gekozen om te middelen. Daarnaast is er een enkele bijzonderheid noemenswaardig bij de afname van de interviews. Hier ging het vooral om de audioapparatuur die een aantal minuten niet functioneerde of om een misverstand betreffende de besluitvormingsconditie. Voorafgaand aan het interview werd de leerkracht toebedeeld aan twee van de drie besluitvormingscondities (bestuur, team en individueel). Hierover werden vervolgens de vragen gesteld. De condities waren van tevoren over de participanten verdeeld om elke conditie over alle respondenten genomen ongeveer even vaak in de interviews besproken te krijgen. Het kwam voor dat de toebedeelde conditie in sommige gevallen niet overeenkwam met de op de leerkracht van toepassing zijnde condities. De betreffende leerkracht had bijvoorbeeld alleen ervaring met door het team en/of individueel gekozen PrOnt-activiteiten, maar was toebedeeld aan de bestuurs- en teamconditie. Dit werd opgelost door een conditie te kiezen waar de participant zich wel in kon inleven. Uiteindelijk bleken er 65 participanten in de bestuursconditie, 60 participanten in de teamconditie en 63 participanten in de individuele conditie. Na afloop werd het interview aan de hand van de audio-opname letterlijk uitgeschreven door de studenten en vervolgens in het Atlas.ti programma gezet voor het coderen en de analyse. De enkele minuten die door het disfunctioneren van de audioapparatuur miste zijn door de studenten zelfstandig uitgewerkt met behulp van herinneringen van het interview.

Meetinstrumenten

Vragenlijst

Voor het huidige onderzoek werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. De kwantitatieve data zijn verzameld met behulp van een vragenlijst. Deze vragenlijst werd gebaseerd op het model van de Brabander en Martens (2014). Na het verkrijgen van toestemming van de leerkracht werd een vragenlijst bestaande uit 72 items

ingevuld. De vragen van de vragenlijst waren vooral gericht op algemene gegevens van de participant en motivatievragen gekoppeld aan de besluitvormingscondities om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten. Eerst werd er naar de demografische en achtergrondkenmerken van de participanten gevraagd. Voor het hier gerapporteerde onderzoek zijn de vragen naar leeftijd en onderwijservaring relevant: Leeftijd: _____jaar. Hoeveel jaren bent u (afgezien van eventuele onderbrekingen) alles bij elkaar actief in het primair onderwijs? _____jaren.

Semi-gestructureerd interview

Door middel van een semigestructureerd interview werden de kwalitatieve data verzameld. De vragen van het interview werden gebaseerd op het model van de Brabander en Martens (2014). Het format van het interview bestond uit een vaste volgorde van 23 open vragen die als leidraad fungeerde voor de interviewer. De focus van het interview lag vooral op de cognitieve en affectieve valenties die leerkrachten ervaren bij PrOnt-activiteiten, de ervaren autonomie binnen activiteiten, de toepasbaarheid van wat men leerde en de haalbaarheid van een activiteit. Het interview werd gestart met vier algemene vragen over de jaren onderwijservaring, de belangrijkste veranderingen in het onderwijs, welke PrOnt-activiteiten en welke besluitvormingsconditie aan deze activiteiten voorafging. Vervolgens werden er twee activiteiten gekozen waar men dieper op in ging (zelfgekozen activiteit en door het bestuur gekozen, zelfgekozen activiteit en door het team gekozen of door het bestuur en door het team gekozen). Voorbeelden van vragen gerelateerd aan de affectieve valenties waren: Hoe heeft u deze activiteit (naam van de PrOnt-activiteit) ervaren en hoe kwam dat? Al naar gelang de positieve dan wel negatieve waardering van de PrOnt-activiteit, “Waren er ook negatieve/positieve aspecten, waar lag dat aan?” Vragen gerelateerd aan de cognitieve valenties waren bijvoorbeeld: Wat voor gevolgen heeft deze PrOnt-activiteit gehad? Wat waren de baten en waarom? Wat waren de lasten van deelname en wat ongewenste gevolgen? Na 12 vragen over één activiteit, werden dezelfde vragen gesteld over de andere activiteit.

Data-analyse

De kwantitatieve data zijn met behulp van SPSS geanalyseerd om gemiddelden en standaardafwijkingen van de demografische kenmerken van de participanten te berekenen. De uitgeschreven interviews werden gecodeerd met het programma Atlas.ti. De primaire codes die gebruikt zijn, zijn gebaseerd op het model van De Brabander en Martens (2013a, 2013b, 2014). Fragmenten uit de tekst worden verbonden met de volgende primaire codes: positieve cognitieve valentie persoon (pcvp), positieve cognitieve valentie leerling (pcvll), positieve cognitieve valentie school (pcvs), negatieve cognitieve valentie persoon (ncvp), negatieve cognitieve valentie leerling (ncvll), negatieve cognitieve valentie school (ncvs), positieve affectieve valentie (pav) en/of negatieve affectieve valentie (nav). Een valentie voor de

persoon (p) heeft betekenis voor het individu, dit wil zeggen dat de ondervraagde vindt dat hij/zij zelf wel/geen profijt heeft van de activiteit. Bij een valentie voor de leerling (ll) heeft de leerling volgens de ondervraagde wel/geen profijt van de activiteit. Tot slot kan de ondervraagde wel/geen profijt voor de school (s) ervaren. Naast bovenstaande codes werd er ook een onderscheid gemaakt in de besluitvormingsconditie die heeft geleid tot deelname aan de activiteit (door het bestuur, door het team of door het individu gekozen). Met behulp van memo's kunnen de onderzoekers onderliggende inhoudelijke redenen of argumentaties, die leiden tot de toekenning van bepaalde valenties beschrijven, dit zijn secundaire codes. Mogelijk zijn er inhoudelijke verschillen tussen bijvoorbeeld de leeftijdsgroepen die door de analyse van de interviews aan het licht kunnen komen. De verschillen in valenties tussen de leeftijdsgroepen worden daarom niet alleen weergegeven in het aantal toegekende positieve en/of negatieve valenties, maar ook aan de hand van de inhoud van de fragmenten waaraan de codes zijn gekoppeld. Een voorbeeld hiervan was: *“Ik vond het niet fijn, ik voelde mij niet gesteund en ik voelde mij niet gezien. Ik vond het ook wel schrijnend naar de kinderen toe, want ik denk dat je als school verantwoordelijk bent voor de kwaliteit van je onderwijs en dat is heel afhankelijk van je leerkrachten.”* Dit fragment geeft een duidelijke negatieve affectieve valentie weer en ook een reden waarom dit zo ervaren wordt.

Na het coderen van alle interviews zijn *code-primary documents* tabellen en *co-occurrence* tabellen geproduceerd om patronen weer te geven. Met behulp van *code-primary documents* kunnen de frequenties van de toegekende codes per participant beschreven worden en kunnen de procentuele verhoudingen van de codes worden weergegeven. Tijdens de analyse werd er niet met deze frequenties gewerkt, maar is er uitgegaan van de vraag of een code wel of niet één of meer keer bij een participant werd toegekend. Na berekening leverde dat een bepaald percentage op, bijvoorbeeld bij 80% van de participanten werd een positieve affectieve valentie vastgesteld. Bij de berekening van dit percentage werd rekening gehouden met het aantal condities (bestuursbesluit, teambesluit, individueel besluit) waarover per participant de vragen werden gesteld. Het was de bedoeling dat elke participant over twee condities bevraagd zou worden, maar dit is niet altijd gerealiseerd. Vier participanten hebben maar één gelegenheid beantwoord, daarom gaan we niet uit van 190 maar van 186 gelegenheden. Aangezien dus niet alle participanten over een gelijk aantal condities bevraagd zijn, is besloten percentages te berekenen over condities in plaats van over participanten. Het is gebleken dat de algemene patronen die uit de resultaten naar voren kwamen door deze correctie – van codefrequenties naar percentages codetoekenning over condities – vrijwel niet veranderden. Voor de subcodes (dat wil zeggen de hoofdcodes uitgesplitst naar besluitvormingscondities) werden de percentages berekend door het aantal participanten bij wie een subcode in een bepaalde besluitvormingsconditie één of meerdere malen werd toegekend, te delen door het totaal aantal participanten in de besluitvormingscondities

(bestuur = 64, team = 59 en individueel = 63). Tot slot werd er tijdens de analyse gekeken naar de twee verschillende leeftijdsgroepen. Ook hier werd er uitgegaan van de vraag of een code wel of niet één of meer keer bij een participant werd toegekend en gecorrigeerd naar het aantal condities waarover per participant en per leeftijdsgroep de vragen werden gesteld. Drie leerkrachten werden uitgesloten, omdat zij niet eenduidig aan een van de twee leeftijdsgroepen konden worden toebedeeld ($N = 180$).

Met behulp van een *co-occurrence* tabel kon bekeken worden of er een *overlap* bestaat tussen verschillende codes en hoe vaak deze voorkomen. Ook hier werden de procentuele verhoudingen van de codes geanalyseerd met behulp van de condities waarin de participanten hebben geantwoord. Voor de subcodes geldt wederom dat de aantallen participanten in de condities leidend waren. Tot slot zijn de verschillende leeftijdsgroepen met elkaar vergeleken, met behulp van de Atlas.ti - optie om families te vormen. Op basis van kwantitatieve patronen in codetoekenning is het mogelijk om naar verschillen tussen vergelijkingsgroepen te kijken. Bijvoorbeeld de familie leeftijdsgroepen, waarin alle fragmenten en codes verzameld werden voor jongere leerkrachten (< 41 jaar) en de oudere leerkrachten (41 & > 41 jaar). Deze families werden gebruikt om wederom *co-occurrence* tabellen te generen die opnieuw met elkaar vergeleken konden worden, zodat verschillen/overeenkomsten tussen de condities per leeftijdsgroep zichtbaar worden (groep 1: bestuur = 34, team = 28 en individueel = 25; groep 2: bestuur = 26, team = 34 en individueel = 33). Daaraan werden waar mogelijk ook de memo's gekoppeld van secundaire codes die bijvoorbeeld de aard van een valentie kunnen aanduiden. Een voorbeeldfragment hiervan is: *“Dus het was de ene keer dan positief of enthousiast dan de andere keer?” “Ja, het werd inderdaad enthousiaster gebracht dan de andere keer. Daar merkte je wel een groot verschil in hoe dat op mij over komt dan zeg maar.”* Aan dit fragment kon de code pav worden gekoppeld met als memo positief over de cursus door de begeleiders tijdens de activiteit.

3. Resultaten

Om na te gaan in hoeverre de loopbaanlevensfase de valenties die leerkrachten aan PrOnt-activiteiten koppelen beïnvloedt, focust dit onderzoek zich vooral op de affectieve en cognitieve valenties en de mogelijke rol die de verschillende besluitvormingscondities daarin spelen. Allereerst zal worden nagegaan hoe vaak de hoofdcodes (nav – pav – ncv –pcv) en de subcodes (ncv-ll – ncv-p – ncv-s – pcv-ll – pcv-p – pcv-s) worden toegekend binnen de steekproef. Vervolgens zal er nagegaan worden welke rol de besluitvormingscondities spelen in affectieve en cognitieve valenties binnen de hoofd- en subcodes. Deze rol zal in de vorm van een tendens worden weergegeven. Daarna kunnen de hoofd- en subcodes voor beide leeftijdsgroepen vergeleken worden. Tot slot worden de co-occurrences (relaties tussen twee codes) in het algemeen weergegeven, per conditie en vervolgens uitgesplitst naar

leeftijdsgroep. De co-occurrences zijn kwantitatief (percentages) en grafisch (semantische netwerken) weergegeven.

Hoofd- en subcodes

Over het algemeen zijn in de interviews meer positieve valenties gecodeerd dan negatieve valenties (Tabel 2). Dit geldt voor zowel de affectieve (pav en nav) als de cognitieve valenties (pcv en ncv). Opvallend is dat voornamelijk in de bestuursconditie, bij een hoog percentage van de leerkrachten, negatieve affectieve valenties gecodeerd zijn ($nav_b = 40.6\%$) in tegenstelling tot de team- en individuele conditie ($nav_t = 27.1\%$ en $nav_i = 14.3\%$). Bij de positieve affectieve valenties is dit juist andersom. In de bestuursconditie is het percentage toegekende positieve affectieve valenties lager ($pav_b = 60.9\%$) dan in de team- en individuele conditie ($pav_t = 64.4\%$ en $pav_i = 93.7\%$).

De negatieve cognitieve valenties worden met name gevonden in de valenties voor de persoon, waar de bestuursconditie opvalt ($ncv-p_b = 73.4\%$). Ook is opmerkelijk dat in alle drie de condities het percentage negatieve cognitieve valenties voor de leerlingen vrij laag is ($ncv-ll_b = 10.9\%$, $ncv-ll_t = 8.6\%$, $ncv-ll_i = 6.3\%$). Bij de positieve cognitieve valenties worden daarentegen voor zowel de school, de leerling en de persoon positieve cognitieve valenties geconstateerd. Opvallend is dat binnen de teamconditie de positieve cognitieve valenties voor de school hoog scoort ($pcv-s_t = 84.7\%$) en in de bestuurs- en individuele conditie juist de persoonlijke positieve cognitieve valenties ($pcv-p_b = 70.3\%$ en $pcv-p_i = 96.8\%$). De rol van de besluitvormingscondities kan in de vorm van een tendens worden weergegeven (Figuur 2). Hierin is duidelijk zichtbaar dat bij de negatieve valenties het percentage hoog is voor met name de persoon in de bestuursconditie en bij de positieve valenties juist in de individuele conditie wederom voor de persoon, maar ook voor de leerling en de school.

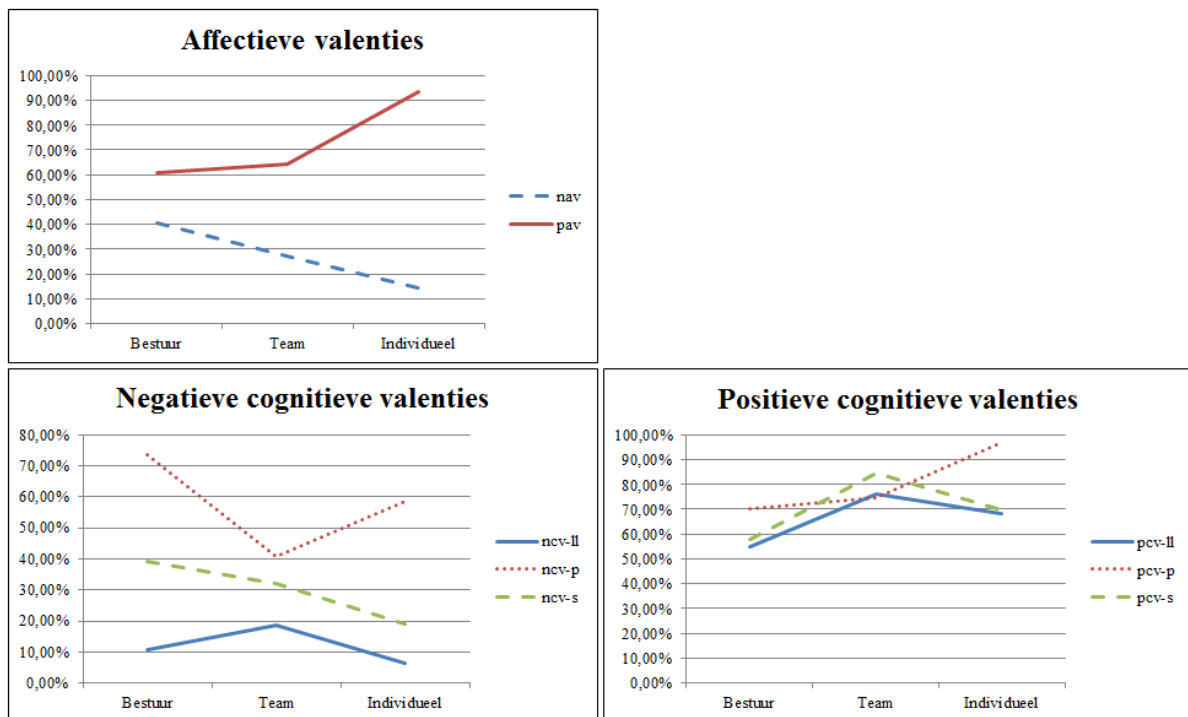
Tabel 2.

Algemene beschrijving hoofd- en subcodes naar condities

Code	Bestuur		Team		Individueel	
	<i>N</i> *	%**	<i>N</i> *	%**	<i>N</i> *	%**
nav	26	40.6	16	27.1	9	14.3
nvc-ll	7	10.9	11	18.6	4	6.3
ncv-p	47	73.4	24	40.7	37	58.7
nvc-s	25	39.1	19	32.2	12	19.0
pav	39	60.9	38	64.4	59	93.7
pcv-ll	35	54.7	45	76.3	43	68.3
pcv-p	45	70.3	44	74.6	61	96.8
pcv-s	37	57.8	50	84.7	44	69.8

* Het gereduceerde aantal codes per beantwoorde gelegenheden naar conditie

** Het gereduceerde aantal codes per beantwoorde gelegenheid naar condities in percentages



Figuur 2.

Uiteenzetting van de tendens van de hoofd- en subcodes naar de condities

Hoofd- en subcodes per leeftijdsgroep

Voor beide leeftijdsgroepen zijn in het algemeen ook meer positieve valenties gecodeerd dan negatieve valenties (Tabel 3). Dit geldt wederom voor zowel de affectieve (pav en nav) als de cognitieve valenties (pcv en ncv). In de bestuursconditie worden net als in de algemene resultaten (Tabel 2) met name negatieve affectieve valenties gecodeerd ($nav_{b1} = 38.2\%$ en $nav_{b2} = 50\%$). De oudere leeftijdsgroep scoort hierin beduidend hoger. De positieve affectieve valenties zijn net als in de algemene resultaten het hoogst in de individuele conditie ($pav_{i1} = 96.4\%$ en $pav_{i2} = 93.4\%$), de verschillen tussen beide leeftijdsgroepen zijn hierin zeer klein. Opvallend is dat voor de oudere leeftijdsgroep in de bestuursconditie een hoger percentage positieve affectieve valenties ($pav_{b2} = 61.5\%$) gecodeerd is dan voor de jongere leeftijdsgroep ($pav_{b1} = 58.8\%$). De verschillen zijn echter zeer klein.

De negatieve cognitieve valenties worden eveneens met name gevonden in de valenties voor de persoon (ncv-p). Interessant is de bestuursconditie, de oudere leeftijdsgroep scoort hierin een hoger percentage ($ncv-p_{b2} = 88.5\%$) dan de jongere leeftijdsgroep ($ncv-p_{b1} = 64.7\%$), terwijl in de andere condities van ncv-p de jongere leeftijdsgroep hoger scoort. Ook is opmerkelijk dat in de bestuursconditie de jongere leeftijdsgroep een beduidend hoger percentage heeft op de negatieve cognitieve valenties voor de leerling en voor de school ($ncv-ll_{b1} = 14.7\%$ en $ncv-s_{b1} = 44.1\%$) dan de oudere leeftijdsgroep ($ncv-ll_{b2} = 7.7\%$ en $ncv-s_{b2} = 34.6\%$), terwijl dit in de andere condities juist andersom is en de verschillen kleiner zijn. De

percentages positieve cognitieve valenties zijn voor beide leeftijdsgroepen in alle drie de condities hoog. In de individuele conditie is dit zelfs voor de persoon zowel voor de jongere als de oudere leeftijdsgroep 100%. Opvallend is dat voor de jongere leeftijdsgroep in de teamconditie op alle begunstigden hogere percentages ($pcv-ll_{t1} = 92\%$, $pcv-p_{t1} = 88\%$ en $pcv-s_{t1} = 92\%$) gecodeerd zijn dan voor de oudere leeftijdsgroep ($pcv-ll_{t2} = 61.8\%$, $pcv-p_{t2} = 61.8\%$ en $pcv-s_{t2} = 79.4\%$). Er zijn twee uitzonderingen waarin de oudere leeftijdsgroep hoger scoort dan de jongere leeftijdsgroep en dat is $pcv-p$ in de bestuursconditie ($pcv-p_{b2} = 73.1\%$) en de $pcv-s$ in de bestuursconditie ($pcv-s_{b2} = 61.5\%$).

De tendens die de rol van de besluitvormingscondities weergeeft lijkt binnen de leeftijdsgroepen (Figuur 3) voor de cognitieve valenties grotendeels overeen te komen met de algemene tendens (Figuur 2). Een opmerkelijk verschil tussen beide leeftijdsgroepen blijft zichtbaar bij de $pcv-p$. De tendens van de jongere leeftijdsgroep loopt positief op richting de individuele conditie. Dit komt bijna overeen met de algemene tendens. Terwijl bij de oudere leeftijdsgroep de teamconditie ten opzichte van de andere besluitvormingscondities duidelijk het minst positief beoordeeld wordt.

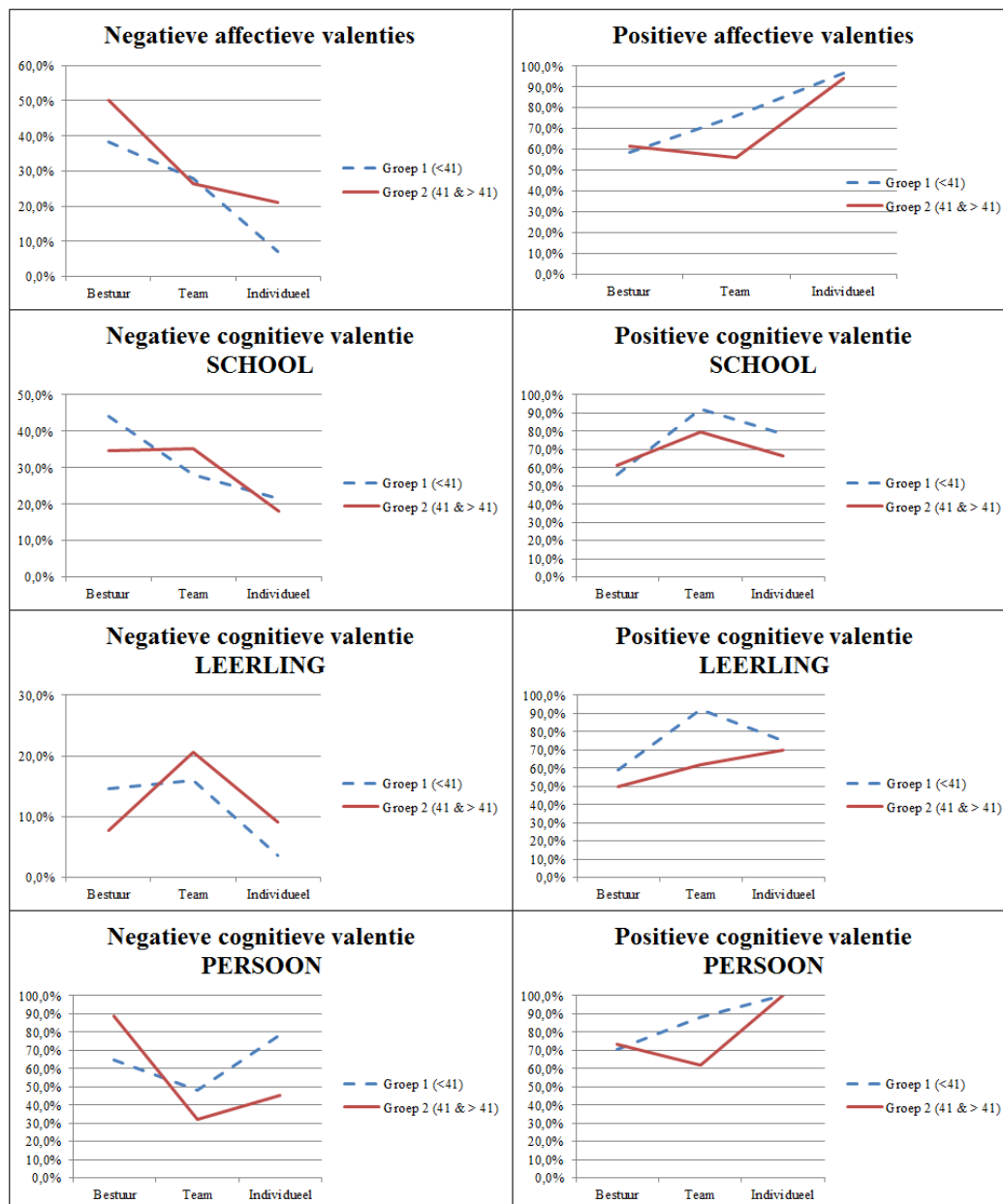
Tabel 3.

Algemene beschrijving hoofd- en subcodes naar condities per leeftijdsgroep

Code	Bestuur				Team				Individueel			
	Groep 1 (< 41)		Groep 2 ($41 \text{ \& } > 41$)		Groep 1 (< 41)		Groep 2 ($41 \text{ \& } > 41$)		Groep 1 (< 41)		Groep 2 ($41 \text{ \& } > 41$)	
	N^*	$\%^{**}$	N^*	$\%^{**}$	N^*	$\%^{**}$	N^*	$\%^{**}$	N^*	$\%^{**}$	N^*	$\%^{**}$
nav	13	38.2	13	50	7	28	9	26.5	2	7.1	7	21.2
nvc-ll	5	14.7	2	7.7	4	16	7	20.6	1	3.6	3	9.1
ncv-p	22	64.7	23	88.5	12	48	11	32.4	22	78.6	15	45.5
nvc-s	15	44.1	9	34.6	7	28	12	35.3	6	21.4	6	18.2
pav	20	58.8	16	61.5	19	76	19	55.9	27	96.4	31	93.9
pcv-ll	20	58.8	13	50	23	92	21	61.8	21	75	23	69.7
pcv-p	24	70.6	19	73.1	22	88	21	61.8	28	100	33	100
pcv-s	19	55.9	16	61.5	23	92	27	79.4	22	78.6	22	66.7

* Het gereduceerde aantal codes per beantwoorde gelegenheid naar conditie en per leeftijdsgroep

** Het gereduceerde aantal codes per beantwoorde gelegenheid naar condities en leeftijdsgroep in percentages



Figuur 3.

Uiteenzetting van de tendens van de hoofd- en subcodes naar de condities per leeftijdsgroep

Co-occurrence hoofd- en subcodes

Een co-occurrence geeft de overlap weer van twee (of meer) verschillende codes en kan worden omschreven als de relatie tussen beide codes. Hoe hoger het percentage, hoe meer respondenten de overlap tussen codes met elkaar delen. De relatie van twee codes wordt in de netwerken zichtbaar door middel van een verbindingslijn tussen de twee codes. De grootte van de cirkel geeft het percentage van de code weer en de dikte van de lijn geeft het percentage van de overlappende codes weer. De co-occurrences worden als significant beschouwd wanneer het percentage van overlap 15% of hoger is. Figuur 4 en Tabel 4 (zie bijlage voor vergroting) laten de volgende significante co-occurrences zien: pav – pcvll

(15.1%), pav – pcvp (34.9%), pav – pcvs (18.3%), pcvll – pcvp (38.7%), pcvll – pcvs (28%) en pcvp – pcvs (34.4%). Tussen alle positieve affectieve valenties en positieve cognitieve valenties blijkt een relatie aanwezig. In het bijzonder geeft de code pcvp een hoog percentage overlap met de codes pav, pcvll en pcvs weer (Figuur 4). Leerkrachten gaven veelvuldig als achterliggende reden aan dat de activiteiten direct toepasbaar moesten zijn en dat de koppeling van theorie met praktijk van groot belang is. Leerkrachten vinden met name dat zij zichzelf daardoor kunnen ontwikkelen en dat de leerlingen daar weer profijt van hebben. Een leerkracht noemde het volgende voorbeeld:

Ik heb de activiteit als heel plezierig ervaren omdat je zoveel les ideeën en suggesties krijgt die je echt goed praktisch kunt toepassen. Er zit ook een opbouwende lijn in, er is theoretisch over nagedacht. Hoe kinderen tot rekenen komen, er komen heel veel facetten aan de orde. Het werd heel plezierig gegeven en ik doe er ook nog steeds heel veel mee.



Figuur 4.
Semantisch netwerk van de hoofdcodes

De co-occurrence nav – ncvp (12.4%) voldoet niet aan de significante norm, maar wordt toch genoemd, omdat het een spiegelbeeld is van de co-occurrence pav – pcvp en daarmee interessant.

Tabel 4.

Aantal gelegenheden waarbij een co-occurrence voorkomt

	nav		ncvll		ncvp		ncvs		pav		pcvll		pcvp	
	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**
nav														
ncvll	2	1.1												
ncvp	23	12.4	9	4.8										
ncvs	6	3.2	10	5.4	12	6.5								
pav	10	5.4	1	0.5	12	6.5	4	2.2						
pcvll	2	1.1	1	0.5	7	3.8	1	0.5	28	15.1				
pcvp	8	4.3	1	0.5	16	8.6	5	2.7	65	34.9	72	38.7		
pcvs	1	0.5	1	0.5	5	2.7	9	4.8	34	18.3	52	28	64	34.4

* Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid

** Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid in percentages

De besluitvormingscondities die naar voren komen bij de algemene co-occurrences worden weergegeven in en Figuur 5 en Tabel 5 (zie bijlage 2 voor vergroting). Opvallend is de co-occurrence nav_b - ncvp_b. Deze wordt in de algemene resultaten (Tabel 4) niet significant terug gevonden, net onder de 15%-norm, maar in de bestuursconditie komt deze co-occurrence ruim boven die norm (25%). Bovendien speelt deze co-occurrence in de andere condities geen rol. Leerkrachten geven aan dat een door het bestuur opgelegde activiteit weinig motivatie geeft en bovendien niet altijd relevant is voor de praktijk. Ook de tijd speelt een rol in de negatieve houding van de leerkrachten:

Ik vond het lastig, omdat het opgelegd werd ten eerste, ten tweede mijn keus niet was en ten derde ook dat het niet de visie was van, van, de school, met name de onderbouw. Maar goed, je gaat er naar toe je moet het doen, en toen vond ik het niveau ook nog zwaar onder niveau om maar zo te zeggen.

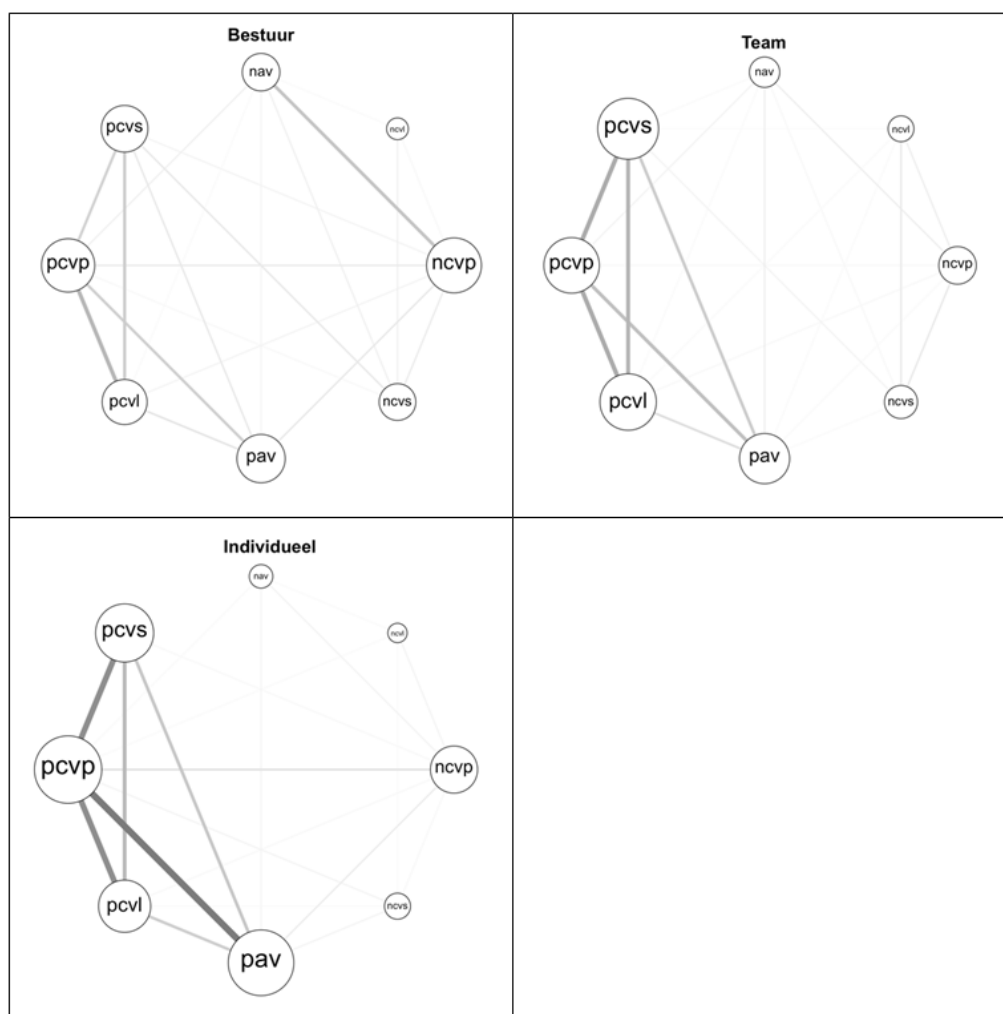
De overige reeds besproken co-occurrences zijn niet significant in de bestuursconditie, maar wel in de teamconditie en de individuele conditie. De relatie tussen pav – pcvll komt met name in de individuele conditie voor (20.6%). De co-occurrence pav – pcvp wordt in alle drie de condities gesignaleerd, maar de individuele conditie leidt hierin (57.1%). Daarentegen komen de teamconditie (22%) en de individuele conditie (23.8%) beide naar voren voor de co-occurrence pav – pcvs.

De co-occurrence pcvll – pcvp komt ook in alle condities voor, maar ook hier blijkt de individuele conditie (49.1%) de grootste rol te spelen. Pcvll valt daarnaast nog in sterke mate samen met pcvs. Deze co-occurrence wordt met name gevonden in de teamconditie (32.2%) en de individuele conditie (30.2%). Tot slot wordt ook de relatie tussen pcvp – pcvs vooral gevonden in de teamconditie (35.6%) en de individuele conditie (49.2%). Of het besluit door

het team of door het individu genomen wordt, lijkt voor leerkrachten van groot belang. De argumenten die daarvoor regelmatig door leerkrachten worden genoemd zijn: dat de activiteit naar de situatie van de leerkracht vertaald kan worden, zodat het toepasselijk wordt voor het team of het individu en dat daardoor positieve uitwerkingen bereikt worden voor de leerlingen en de school. Daarnaast vinden leerkrachten het fijn dat zij waardering krijgen van hun collega's en daardoor meer zelfvertrouwen ontwikkelen. Dat heeft ook weer een positieve uitwerking op de leerlingen en de school zoals blijkt uit de volgende fragmenten:

De stimulerende effecten waren dat ik zag dat ik meteen wat mee kon in mijn werk. Dat stimuleerde wel. Dat ik er meteen mee aan de gang kan. En ook inderdaad dat je van collega's bevestiging krijgt van wat fijn dat je dit doet. Dat is leuk om te horen.

Je voelt je bekwamer. En soms kun je onbewust bekwaam handelen. Dus dat je het op je gevoel doet en dat je het dan eigenlijk altijd wel goed doet en dan zie je het effect. Dat is gewoon een fijn gevoel. Voor jou en het kind. Vooral voor het kind dan natuurlijk.



Figuur 5.

Semantisch netwerk van de subcodes per conditie

Tabel 5.

Aantal gelegenheden (%) waarbij een co-occurrence in de verschillende condities voorkomt

	nav-b		ncvll-b		ncvp-b		ncvs-b		pav-b		pcvll-b		pcvp-b	
	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**
nav-b														
ncvll-b	1	1.6												
ncvp-b	16	25	2	3.1										
ncvs-b	4	6.3	4	6.3	5	7.8								
pav-b	3	4.7	-	-	6	9.4	-	-						
pcvll-b	1	1.6	-	-	3	4.7	-	-	7	10.9				
pcvp-b	4	6.3	-	-	6	9.4	2	3.1	13	20.3	20	31.3		
pcvs-b	-	-	-	-	3	4.7	6	9.4	6	9.4	14	21.9	12	18.8

	nav-t		ncvll-t		ncvp-t		ncvs-t		pav-t		pcvll-t		pcvp-t	
	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**
nav-t														
ncvll-t	-	-												
ncvp-t	4	6.8	4	6.8										
ncvs-t	2	3.4	5	8.5	5	8.5								
pav-t	4	6.8	1	1.7	1	1.7	1	1.7						
pcvll-t	1	1.7	1	1.7	2	3.4	-	-	8	13.6				
pcvp-t	3	5.1	-	-	2	3.4	-	-	16	27.1	21	35.6		
pcvs-t	1	1.7	1	1.7	-	-	3	5.1	13	22	19	32.2	21	35.6

	nav-i		ncvll-i		ncvp-i		ncvs-i		pav-i		pcvll-i		pcvp-i	
	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**
nav-i														
ncvll-i	1	1.6												
ncvp-i	3	4.8	3	4.8										
ncvs-i	-	-	1	1.6	2	3.2								
pav-i	3	4.8	-	-	5	7.9	3	4.8						
pcvll-i	-	-	-	-	2	3.2	1	1.6	13	20.6				
pcvp-i	1	1.6	1	1.6	8	12.7	3	4.8	36	57.1	31	49.2		
pcvs-i	-	-	-	-	2	3.2	-	-	15	23.8	19	30.2	31	49.2

* Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid naar conditie

** Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid naar conditie in percentages

Co-occurrence per leeftijdsgroep

Wanneer de steekproef uitgesplitst wordt naar de twee leeftijdsgroepen vallen een aantal co-occurrences op door de hoogte van het percentage (Figuur 6; Tabel 6 en 7; zie bijlage 3 voor vergroting). Deze komen overeen met de co-occurrences die in het algemeen ook opvallend zijn (Figuur 4 en Tabel 4). Het betreft de relatie tussen pav – pcvll, pav – pcvp, pav – pcvs, pcvll – pcvp, pcvll – pcvs en pcvp – pcvs. De jongere leeftijdsgroep scoort met uitzondering op de co-occurrence pav – pcvp hoger op alle genoemde co-occurrences. Het argument dat jongere leerkrachten graag informatie willen absorberen en oudere leerkrachten

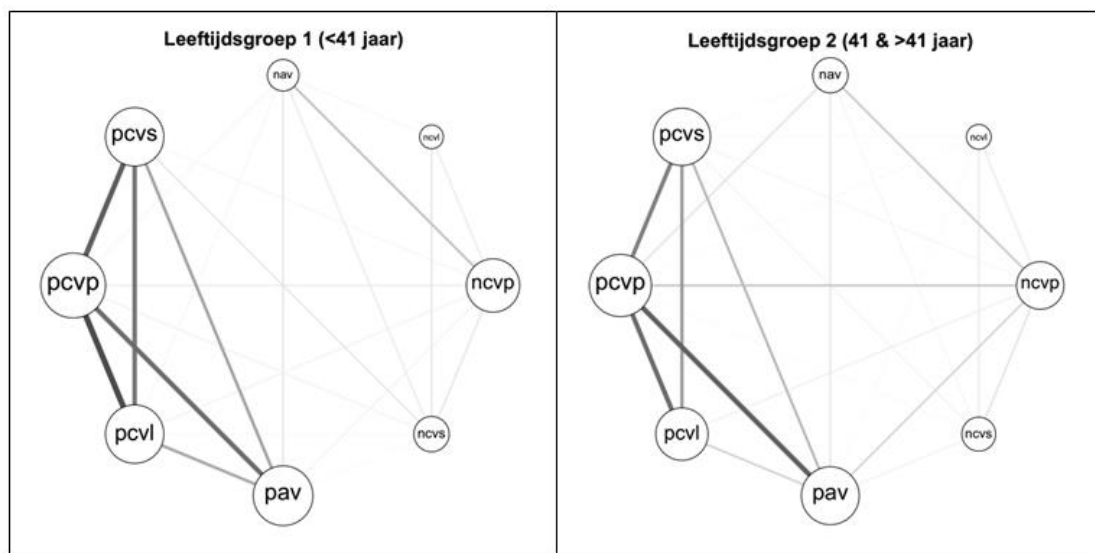
zich met name individueel willen ontwikkelen binnen de beschikbare tijd, blijkt uit het volgende argument:

Dan komt er nog een cursus voor het hele team over dyslexie en dan denk ik: nou, dat heb ik nu wel gehad. Er zit altijd wel iets bij waar je wat aan hebt, maar je merkt het verschil. Als je iets met het team gaat doen, dan doe je gewoon mee. Maar dan merk je het verschil tussen jongere leerkrachten en oudere. Jongere vinden alles geweldig: van oh ja, oh ja! En dan denk ik: nou ik heb daar een vraagteken bij. Dat is ook wel grappig om te zien.

De oudere leeftijdsgroep geeft ook aan dat tijd en het gezin eveneens een belangrijke rol spelen:

Nou ja, belemmerend is, dus wat ik zeg, ik moest ook heel veel thuis doen. Ja, ik heb ook een gezin weet je. Er zit ook een klein meisje op me te wachten als ik thuis kom. En als die op een gegeven moment zegt: ja mamma, moet je nou weer naar school? Dan denk ik, ja weet je.. Dat vind ik dan wel heel belemmerend.

Ook bij de co-occurrence ncvp – nav scoort de jongere leeftijdsgroep hoger. Naast dat jonge leerkrachten met name informatie willen absorberen, lijkt het ook belangrijk dat de activiteit positief ervaren moet worden om er cognitief iets van op te steken.



Figuur 6.

Semantisch netwerk van de hoofdcodes per leeftijdsgroep

Tabel 6.

Aantal gelegenheden leeftijdsgroep 1 (<41 jaar) waarbij een co-occurrence voorkomt

	nav		ncvll		ncvp		ncvs		pav		pcvll		pcvp	
	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**
nav														
ncvll	2	2.3												
ncvp	12	13.8	4	4.6										
ncvs	4	4.6	5	5.7	5	5.7								
pav	5	5.7	-	-	3	3.4	1	1.1						
pcvll	2	2.3	1	1.1	3	3.4	1	1.1	17	19.5				
pcvp	2	2.3	-	-	4	4.6	3	3.4	30	34.5	39	44.8		
pcvs	-	-	-	-	2	2.3	5	5.7	18	20.7	29	33.3	34	39.1

* Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid

** Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid in percentages

Tabel 7.

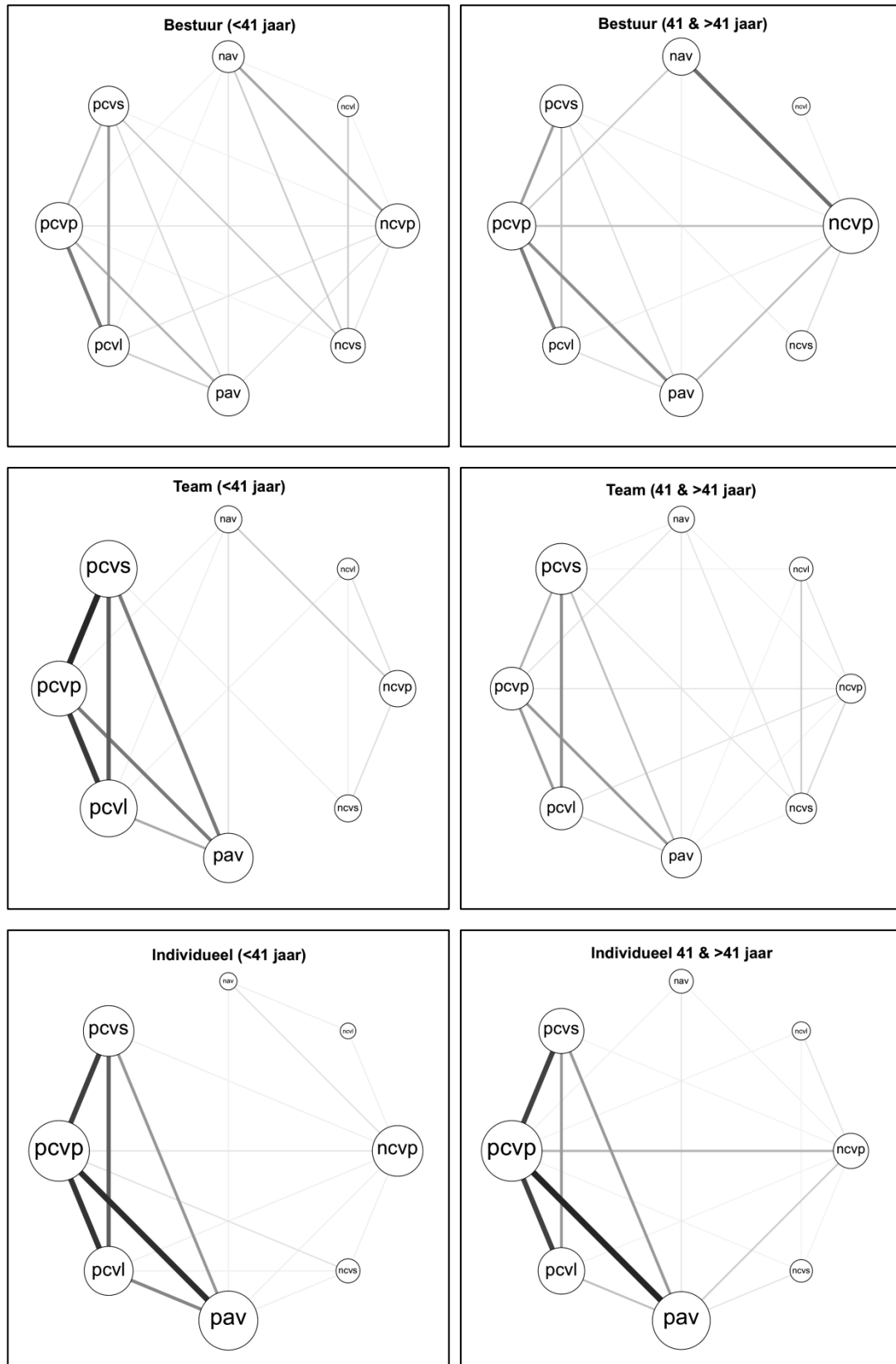
Aantal gelegenheden leeftijdsgroep 2 (41 jaar & > 41 jaar) waarbij een co-occurrence voorkomt

	nav		ncvll		ncvp		ncvs		pav		pcvll		pcvp	
	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**	N*	%**
nav														
ncvll	-	-												
ncvp	11	11.8	5	5.4										
ncvs	2	2.2	5	5.4	6	6.5								
pav	5	5.4	1	1.1	9	9.7	3	3.2						
pcvll	-	-	-	-	4	4.3	-	-	10	10.8				
pcvp	6	6.5	1	1.1	12	12.9	1	1.1	35	37.6	32	34.4		
pcvs	1	1.1	1	1.1	2	2.2	3	3.2	15	16.1	21	22.6	28	30.1

* Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid

** Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid in percentages

De relatie ncvp – nav in de bestuursconditie die bij de algemene resultaten van de co-occurrences (Tabel 4) aanwezig is, komt zowel bij leeftijdsgroep 1 (20.6%) als bij leeftijdsgroep 2 (34.6%) opnieuw significant naar voren (Figuur 7; Tabel 8 en 9; zie bijlage 4 voor vergroting). De overige opvallende relaties komen voor beide leeftijdsgroepen wederom met name in de teamconditie en de individuele conditie naar voren (Figuur 7; Tabel 8 en 9).



Figuur 7.

Semantisch netwerk van de subcodes per conditie en per leeftijdsgroep

Tabel 8.

Aantal leerkrachten leeftijdsgroep 1 (<41 jaar) waarbij een co-occurrence in de verschillende condities voorkomt

	nav-b		ncvll-b		ncvp-b		ncvs-b		pav-b		pcvll-b		pcvp-b	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nav-b														
ncvll-b	1	2.9												
ncvp-b	7	20.6	1	2.9										
ncvs-b	4	11.8	4	11.8	2	5.9								
pav-b	2	5.9	-	-	2	5.9	-	-						
pcvll-b	1	2.9	-	-	2	5.9	-	-	4	11.8				
pcvp-b	1	2.9	-	-	2	5.9	1	2.9	6	17.6	11	32.4		
pcvs-b	-	-	-	-	1	2.9	4	11.8	3	8.8	8	23.5	5	14.7

	nav-t		ncvll-t		ncvp-t		ncvs-t		pav-t		pcvll-t		pcvp-t	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nav-t														
ncvll-t	-	-												
ncvp-t	3	12	2	8										
ncvs-t	-	-	1	4	2	8								
pav-t	2	8	-	-	-	-	-	-						
pcvll-t	1	4	1	4	-	-	-	-	5	20				
pcvp-t	1	4	-	-	-	-	-	-	8	32	13	52		
pcvs-t	-	-	-	-	-	-	1	4	8	32	10	40	15	60

	nav-i		ncvll-i		ncvp-i		ncvs-i		pav-i		pcvll-i		pcvp-i	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nav-i														
ncvll-i	1	3.6												
ncvp-i	2	7.1	1	3.6										
ncvs-i	-	-	-	-	1	3.6								
pav-i	1	3.6	-	-	1	3.6	1	3.6						
pcvll-i	-	-	-	-	1	3.6	1	3.6	8	28.6				
pcvp-i	-	-	-	-	2	7.1	2	7.1	16	57.1	15	53.6		
pcvs-i	-	-	-	-	1	3.6	-	-	7	25	11	39.2	14	50

* Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid naar conditie

** Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid naar condities in percentages

Tabel 9.

Aantal leerkrachten groep 2 (41 & > 41 jaar) waarbij een co-occurrence in de verschillende condities voorkomt

	nav-b		ncvll-b		ncvp-b		ncvs-b		pav-b		pcvll-b		pcvp-b	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nav-b														
ncvll-b	-	-												
ncvp-b	9	34.6	1	3.8										
ncvs-b	-	-	-	-	2	7.7								
pav-b	1	3.8	-	-	4	15.4	-	-						
pcvll-b	-	-	-	-	1	3.8	-	-	2	7.7				
pcvp-b	3	11.5	-	-	4	15.4	-	-	7	26.9	8	30.8		
pcvs-b	-	-	-	-	1	3.8	1	3.8	2	7.7	4	15.4	6	23.1

	nav-t		ncvll-t		ncvp-t		ncvs-t		pav-t		pcvll-t		pcvp-t	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nav-t														
ncvll-t	-	-												
ncvp-t	1	2.9	2	5.9										
ncvs-t	2	5.9	4	11.8	3	8.8								
pav-t	2	5.9	1	2.9	1	2.9	1	2.9						
pcvll-t	-	-	-	-	2	5.9	-	-	3	8.8				
pcvp-t	2	5.9	-	-	2	5.9	-	-	8	23.5	8	23.5		
pcvs-t	1	2.9	1	2.9	-	-	2	5.9	5	14.7	9	26.5	6	17.6

	nav-i		ncvll-i		ncvp-i		ncvs-i		pav-i		pcvll-i		pcvp-i	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
nav-i														
ncvll-i	-	-												
ncvp-i	1	3	2	6.1										
ncvs-i	-	-	1	3	1	3								
pav-i	2	6.1	-	-	4	12.1	2	6.1						
pcvll-i	-	-	-	-	1	3	-	-	5	15.2				
pcvp-i	1	3	1	3	6	18.2	1	3	20	60.6	16	48.5		
pcvs-i	-	-	-	-	1	3	-	-	8	24.2	8	24.2	16	48.5

* Het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid naar conditie

** In percentages het gereduceerde aantal co-occurrences per beantwoorde gelegenheid naar conditie

De co-occurrence pav – pcvll komt in de eerste plaats bij leeftijdsgroep 1 voor en met name in de individuele conditie (28.6%), gevolgd door de teamconditie (20%). Pav – pcvp is zowel voor leeftijdsgroep 1 (57.1%) als leeftijdsgroep 2 (60.6%) hoofdzakelijk aanwezig in de individuele conditie. Er is echter een verschil in de tendens van de condities zichtbaar. De individuele conditie wordt bij leeftijdsgroep 1 gevolgd door de teamconditie (32%) en de bestuursconditie (17.6%). Bij leeftijdsgroep 2 volgt na de individuele conditie eerst de bestuursconditie (26.9%) en dan de teamconditie (23.5%). De verschillen zijn in tegenstelling tot leeftijdsgroep 1, bij leeftijdsgroep 2 minder groot. Het lijkt er op dat de redenering van de oudere leerkrachten achter die tendens wederom te vinden is in de wens om een individuele koppeling tussen theorie en praktijk te maken, maar ook in een uitwisseling met andere ervaren leerkrachten. Jongere leerkrachten hebben vooral meer behoefte aan collegiale visitaties. De volgende fragmenten van een jongere en een oudere leerkracht geven dat weer:

Nou heel positief. Vooral omdat er heel veel mensen bij waren betrokken. Heel veel lezingen en om je verwachtingen en ervaringen met elkaar te delen, maar ook gewoon tips, die je eigenlijk ook gewoon in een boek kan lezen, maar als je ze zo hoort met voorbeelden, met elkaar erover praat dan kom je daar veel verder mee.

Ja.. altijd nut natuurlijk, het heeft altijd nut. Maar goed ik ben nu geïnformeerd daarover en van die sociale media dat vond ik echt leuk om te weten, zodat ik nu ook denk ohja wel even mijn aandacht erbij houden en het is altijd, het is een hele gezellige dag in totaal. Dat vind ik wel, ja en het is ook wel eens leuk om elkaar gewoon op een dag gewoon met elkaar te kunnen praten terwijl we anders altijd met kinderen praten en nu heb je even geen kinderen en heb je even de tijd om ook over zo'n onderwerp even na te denken.

De relatie tussen pav – pcvp is bij beide leeftijdsgroepen zichtbaar. Bij leeftijdsgroep 1 is dit met name in de teamconditie (32%), gevolgd door de individuele conditie (25%). Bij leeftijdsgroep 2 is de relatie vooral terug te vinden in de individuele conditie (24.2%) en in mindere mate in de overige condities.

De co-occurrence pcvll – pcvp komt in alle condities bij beide leeftijdsgroepen voor. De tendens is echter voor beide leeftijdsgroepen anders. De tendens voor leeftijdsgroep 1 is de individuele conditie (53.6%), gevolgd door de teamconditie (52%) en de bestuursconditie (32.4%). Voor leeftijdsgroep 2 geldt de individuele conditie (48.5%) gevolgd door de bestuursconditie (30.8%) en de teamconditie (23.5%). Bij de oudere leerkrachten lijkt het erop dat de individuele conditie vooral samen gaat met positieve gevolgen voor de leerkracht zelf en daarmee positieve gevolgen voor de leerling verbindt. Voor de jongere leerkrachten geldt dat ook, maar kan die verbintenis ook gerealiseerd worden in de teamconditie.

Onderstaand fragment van een oudere leerkracht maakt duidelijk dat ook in de bestuursconditie winst voor de leerkracht en de leerling te behalen is:

Het moest, dus er viel eigenlijk niks zelf te halen, dus je moest gewoon zorgen dat het nou ja met de tijd die er afgesproken was klaar was. En goed, ja uiteindelijk lukt dat allemaal dan wel. Stimulerend vind ik het altijd als je weer iets leert of jezelf ontwikkelt, want dat komt de school en het onderwijs ook weer ten goede.

Pcvll – pcvs is daarentegen een co-occurrence die voor beide leeftijdsgroepen in tendens gelijk lijkt, maar de verschillen in percentages bij leeftijdsgroep 1 groter zijn dan bij leeftijdsgroep 2. De laatste co-occurrence pcvp – pcvs is voor leeftijdsgroep 1 vooral opvallend in de teamconditie (60%) en de individuele conditie (50%), terwijl bij leeftijdsgroep 2 alleen de individuele conditie (48.5%) opmerkelijk is. Leerkrachten uit de eerste leeftijdsgroep lijken bij deze relatie wederom terug te vallen op het argument dat collegiale contacten van belang zijn, zoals in het volgende fragment ook benoemd wordt:

Ja, ik heb het als heel positief ervaren, omdat ik het ook gewoon erg leuk vind om een andere school te ervaren, een kijkje in andermans keuken te nemen en ja zij hadden toch een aantal dingen weer anders dan wij, en ik heb de goede dingen eruit gehaald en toegepast in mijn eigen onderwijs.

De tweede leeftijdsgroep zet wederom in op met name de individuele ontwikkeling van de leerkracht. De oudere leeftijdsgroep lijkt er meer dan de jongere leeftijdsgroep van overtuigt dat winst voor de leerling of voor de school alleen te bereiken is via persoonlijke ontwikkeling. Dat laatste wordt volgens de leerkrachten bespoedigd door een individuele keuze in de activiteiten en daarbij heeft de cursusleider een bepalende rol:

Hartstikke leuk, hartstikke leerzaam! Je denkt, je weet ook heus wel wat van je ervaringen die je in de loop der jaren hebt opgedaan, maar er waren ook echt wel dingen bij die nieuw waren en het fijne aan deze opleiding was, dat we een klein groepje leerkrachten hadden, een stuk of 10 waren er. En de man die les gaf, die stond ook open voor vragen. Dus we konden ook echt altijd mailen met gerichte vragen die bij ons op deze school speelde. En daar konden andere leerkrachten over nadenken, het was echt heel fijn om dat, op deze manier te kunnen doen. Echt een hele mooie koppeling zat erin.

4. Discussie

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten in het algemeen zowel affectief als cognitief positief zijn ten aanzien van PrOnt-activiteiten. De persoon zelf is hierin de belangrijkste begunstigde en de individuele besluitvormingsconditie speelt een zeer positieve rol. De opvallende relaties tussen twee codes bevinden zich tussen positieve affectieve en positieve cognitieve codes. Het lijkt erop dat leerkrachten een activiteit emotioneel positief waarderen als de activiteit waardevol is en vice versa. Bovendien geldt dit ook voor de negatieve affectieve en negatieve cognitieve codes. De teamconditie en individuele conditie zijn hierin het belangrijkste. De achterliggende redenen die uit de interviews naar voren komen, zijn dat het voor leerkrachten belangrijk is dat activiteiten relevant en direct toepasbaar zijn en dat de activiteit waardering oproept bij collega's. De vraag die centraal staat in het onderzoek is: *In hoeverre speelt de loopbaanlevensfase van leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs een rol in de affectieve en cognitieve valenties die leerkrachten koppelen aan PrOnt-activiteiten, onder verschillende besluitvormingscondities?*

De verwachting was dat jongere leerkrachten affectieve valenties met vermoedelijk een positieve richting koppelen aan de PrOnt-activiteiten en dat hoofdzakelijk in de bestuurs- en teamconditie zouden doen. Deze hypothese wordt gedeeltelijk ondersteund door de resultaten. De begeleiding vanuit het schoolbestuur en het team in de ontwikkeling van de professionele identiteit en het klassenmanagement, zoals Day en Gu (2007) in hun theorie beschrijven, blijken in dit onderzoek eveneens van belang voor jongere leerkrachten, maar spelen niet de grootste rol. Jonge leerkrachten lijken behoefte te hebben aan steun van collega's en de mogelijkheid om als het ware de fijne kneepjes van het vak af te kijken. Toch hecht deze leeftijdsgroep de meeste waarde aan de individuele besluitvormingsconditie.

Bij de oudere leeftijdsgroep was er het vermoeden dat de leerkrachten affectieve valenties met een positieve richting in de individuele conditie ervaren en juist een negatieve richting in de bestuursconditie. Deze hypothese wordt wel ondersteund door de resultaten. Leerkrachten uit de oudere leeftijdsgroep gaven veelvuldig aan dat zij een activiteit leuk vinden als het waardevol is voor zichzelf en als zij zelf de keuze voor de activiteit mochten maken. De achterliggende reden was hoofdzakelijk dat de activiteit direct toepasbaar moest zijn en dat activiteiten die opgelegd waren vaak niet bij de context van de school of het individu paste. De cursusleider lijkt voor deze leeftijdsgroep ook een belangrijke rol te spelen. De uitkomsten sluiten aan bij de uitwerking van de ervaren loopbaanlevensfase van Day en Gu (2007) en de essentie van nostalgie onder oudere leerkrachten die Goodson, Moore en Hargreaves (2006) beschrijven.

Het vermoeden betreffende de cognitieve valenties bij de jongere leeftijdsgroep was dat deze leeftijdsgroep cognitieve valenties met een positieve richting koppelt in alle drie de besluitvormingscondities, dus ook in de opgelegde besluitvormingscondities. Deze hypothese

wordt eveneens deels bevestigd. Deze leeftijdsgroep ziet potentie voor alle drie de begunstigen (school, leerling en persoon) in alle besluitvormingscondities. De achterliggende redenen die uit dit onderzoek komen, zijn van toegevoegde waarde op de reeds behandelde theorieën van de Brabander en Martens (2014) en Day en Gu (2007). De jongere leeftijdsgroep geeft veelvuldig als argument aan dat zij door middel van de individuele professionele ontwikkeling de ontwikkeling van de leerlingen en de school versterken, maar ook, als de activiteit niet relevant is voor de persoon, dat dit nadelig kan zijn voor de leerlingen en de school. Er dient wel een kanttekening gemaakt te worden bij de bestuursconditie. Deze leeftijdsgroep scoort in vergelijking met de oudere leeftijdsgroep lager op de positieve cognitieve valenties. Jongere leerkrachten lijken daarin kritischer dan de leerkrachten in de oudere leeftijdsgroep. Day en Gu (2007) geven daarentegen in hun theorie juist aan dat oudere leerkrachten enorme voldoening halen uit de voortgang van de leerlingen en dit dus ook belangrijk vinden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat jongere leerkrachten vanuit de opleiding een kritischere blik ontwikkelen en daardoor meer negatieve uitkomsten zien. Deze kritische houding zou een aanvulling kunnen zijn op de eerste loopbaanlevensfase van Day en Gu (2007).

Het vermoeden dat de oudere leeftijdsgroep in de individuele conditie positieve cognitieve valenties koppelt aan de PrOnt-activiteiten wordt door de resultaten bevestigd. Het is echter niet zo dat daarin een groot verschil zichtbaar wordt tussen beide leeftijdsgroepen. De oudere leeftijdsgroep ervaart wel meer negatieve uitkomsten voor de persoon in de bestuursconditie. Dit sluit aan bij de theorie van Day en Gu (2007). Oudere leerkrachten zetten door hun onderwijservaring in op de individuele ontwikkeling. De persoonlijke gezondheid is, zoals Day en Gu (2007) ook noemen, daarin van belang. De balans tussen professional en het gezin wordt regelmatig genoemd in de interviews als de reden om negatieve valenties te koppelen aan de activiteit. Opvallend is dat de oudere leeftijdsgroep niet alleen maar negatief, maar ook positief is in de bestuursconditie. Ook dit komt overeen met de indeling van de loopbaanlevensfasen van Day en Gu (2007). In de laatste fase ontdekten zij dat er leerkrachten zijn die een aanhoudende belangstelling blijven houden om hun kennis te actualiseren en verbeteren. De twee subgroepen lijken ook in dit onderzoek terug te vinden.

Kortom, de loopbaanlevensfasen waarin een leerkracht zich bevindt lijkt de affectieve en de cognitieve beoordeling van PrOnt-activiteiten door leerkrachten te beïnvloeden. Jongere leerkrachten willen zich graag ontwikkelen en zich met name in de beginfase van hun loopbaan richten op het klassenmanagement en de didactiek van het lesgeven. Jongere leerkrachten zijn daarin wel kritisch op de gevolgen voor de leerlingen en de school. Hierin speelt de besluitvormingsconditie geen nadelige rol. Jongere leerkrachten lijken het positief te ervaren als zij gedwongen worden om zich te professionaliseren, maar vinden een individuele

keuze ook bevorderlijk. Oudere leerkrachten willen zich eveneens graag professioneel ontwikkelen, maar lijken in die ontwikkeling zowel op professioneel als persoonlijk gebied specifiek en individualistischer ingesteld dan de jongere leerkracht. Als de PrOnt-activiteit goed of nieuw is voor de leerkracht, kunnen de leerlingen en/of de school daarvan profiteren. De oudere leerkracht zou kunnen denken dat hij door de onderwijs- en levenservaring beter dan een jongere leerkracht kan beoordelen wat goed en nieuw is en dus relevant. De aangeboden activiteit moet praktisch relevant zijn, direct toepasbaar en de duur van de activiteit moet passen in het persoonlijke leven van de leerkracht. De besluitvormingsconditie speelt hierin een grotere rol dan bij de jongere leerkrachten. Oudere leerkrachten zijn gebaat bij een eigen keuze voor een activiteit, zij ervaren de activiteit dan meer waardevol en leuker.

Het huidige onderzoek kan een waardevolle theoretische toevoeging zijn op de reeds bestaande literatuur van Day en Gu (2007), de Brabander en Martens (2014) en Goodson, Moore en Hargreaves (2006). De resultaten geven een overzicht van de affectieve en cognitieve behoeften voor PrOnt-activiteiten van leerkrachten in de verschillende fasen van hun loopbaan. Schoolbesturen en leidinggevendenden kunnen hierop inspelen en de leerkracht zich zo optimaal mogelijk laten ontwikkelen, zowel op professioneel als op persoonlijk gebied. Dit kan weer een positief effect hebben op de schoolcultuur en de leerlingen. Een aanbeveling aan schoolbesturen en leidinggevendenden is om jongere leerkrachten gericht te begeleiden in hun professionele ontwikkeling. Wanneer zij de lerarenopleiding hebben afgerond zijn leerkrachten start bekwaam, maar hebben zij de praktijk nodig om volledig bekwaam te worden. Er zijn al een aantal samenwerkingsprojecten zoals de “Frisse Start” waarbij lerarenopleidingen en basisscholen uit Amsterdam samenwerken om de begeleiding van startende leerkrachten zo optimaal mogelijk te laten verlopen (Blom, 2015). Voor oudere leerkrachten is het voor schoolbesturen en leidinggevendenden van belang dat zij de leerkrachten hun eigen activiteit laten kiezen die aansluit bij hun behoeften. De SCOL-academie (Stichting Confessioneel Onderwijs Leiden) is een project dat leerkrachten in staat stelt om zelf een keuze te maken voor een cursus of bijscholing, gestimuleerd door de betrokken schoolbesturen. Met verschillende actuele thema's probeert de academie leerkrachten aan te sporen om zichzelf professioneel te blijven ontwikkelen. Voor oudere leerkrachten is het ook belangrijk dat de mening van de leerkracht wordt meegenomen in de beslissing voor een professionele activiteit als deze verplicht wordt gesteld.

Er dienen enkele kanttekeningen geplaatst te worden bij het huidige onderzoek, namelijk dat er een discrepantie kan zijn ontstaan tussen de perceptie van de participanten en de werkelijkheid, gedurende het afnemen van de interviews. Hierbij dient vermeld te worden dat de leidraad van het interview door vrijwel alle interviewers is aangehouden en dat de mogelijkheid tot uitgebreid antwoorden de participanten de kans biedt om dieper in te gaan op aspecten die zij van belang vinden. Dat betekent voor het onderzoek dat informatie wellicht

vertekend kan zijn, maar wel een verrijking en nieuwe inzichten kan geven. Ook is het mogelijk dat bij onduidelijkheid van een vraag, de interviewer de participant kan sturen in het antwoord. Hierdoor zou bias kunnen ontstaan. Volgens de onderzoekers is het van groter belang dat de vraag goed wordt begrepen dan dat er enige vorm van sturing wordt gegeven door de interviewer. Tevens kan er een verschil zijn ontstaan tussen de interpretatie van beide codeurs tijdens het coderen van de interviews. Hierdoor zouden terecht of onterecht codes toegewezen zijn. Echter, dit hebben de onderzoekers zo minimaal mogelijk gehouden door bij de start van het coderen duidelijke afspraken te maken en de interviews gezamenlijk te coderen en te controleren. Bovendien is er in dit onderzoek in verband met de tijd nog niet optimaal gebruik gemaakt van de vragenlijst die samen met het interview is afgenomen. De kwantitatieve data die daaruit komen, kunnen samen met de kwalitatieve data gebruikt worden voor toekomstig verder onderzoek. Dit zou het huidige onderzoek statistisch kunnen ondersteunen. Tot slot zijn de leerkrachten verdeeld over twee leeftijdsgroepen, wat in vergelijking met de verschillende loopbaanlevensfasen wellicht te globaal is. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant kunnen zijn om de steekproef zo uit te breiden dat er meerdere leeftijdsgroepen ontstaan die overeenkomen met de verschillende loopbaanlevensfasen van leerkrachten. Het wordt dan mogelijk om nog gedetailleerder te kijken naar de behoeften van leerkrachten in de verschillende fasen van hun carrière. Deze informatie zou bijvoorbeeld voor projecten als de “Frisse Start” en de SCOL-academie waardevol kunnen zijn voor de afstemming van de begeleiding en ontwikkeling van leerkrachten. Tevens zou dit onderzoek uitgebreid kunnen worden naar het voortgezet onderwijs. Er zijn al samenwerkingsprojecten voor de ontwikkeling van startende docenten op VO-scholen die gesubsidieerd worden vanuit het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Eén daarvan is het BOS-project (begeleiders op school) in samenwerking met de universiteit Leiden (ICLON). Ervaren docenten worden ingezet om startende docenten volledig bekwaam te maken. Het huidige onderzoek zou daarvoor van toegevoegde waarde kunnen zijn.

Het lijkt er op dat de overheid het belang van professionele ontwikkeling inziet en dit omzet in actie. Minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker hebben in samenwerking met de PO-Raad afspraken gemaakt over professionalisering, duurzame inzetbaarheid en begeleiding van startende leraren. Deze zijn onlangs opgenomen in de cao Primair Onderwijs (PO) (2015). In de nieuwe cao PO is opgenomen dat leerkrachten naast het basisbudget duurzame inzetbaarheid recht hebben op 2 uur (naar rato) per week voor hun eigen professionele ontwikkeling. Dit is 5% van het totale aantal uur (83 uur bij een volledige baan) dat staat voor professionele ontwikkeling. De werkgever mag gebruik maken van de overige 5% (de overige 83 uur bij een volledige baan) voor een opgedragen professionaliseringsactiviteit. Kortom, de ruimte voor leerkrachten om zich te professionaliseren wordt vergroot en

ondersteund door de overheid. Met het huidige onderzoek kan inhoudelijk een bijdrage worden geleverd.

5. Conclusie

Op grond van de hiervoor gepresenteerde resultaten en discussie kan worden geconcludeerd dat de fasen waarin een leerkracht zich bevindt en de besluitvormingsconditie waarin een activiteit wordt gekozen een cruciale rol spelen bij de professionalisering van leerkrachten, maar dat het ook van belang is dat leerkrachten zelf het initiatief nemen om zich verder te ontwikkelen. Het is daarbij belangrijk dat leerkrachten zelf de regie voeren over hun eigen professionalisering. Dit geldt vooral voor de oudere leerkrachten. Voor de jongere generatie leerkrachten is de begeleiding vanuit het schoolbestuur en het team van groot belang. Dit betekent dat de verantwoordelijkheid voor een gerichte professionalisering niet alleen bij het individu, maar ook bij de school ligt. Professionalisering is in die zin een gedeelde verantwoordelijkheid.

Literatuurlijst

Blom, M.H. (2015, september). Van start bekwaam naar bekwaam VO in Amsterdam. Geraadpleegd op 8 april, 2016, van <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/junior-leraar/brochure-van-startbekwaam-naar-bekwaam-vo-amsterdam-september-2015.pdf>

Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D., & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 241-253.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and affectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, *33*, 423-443.

De Brabander, C. J., & Glastra, F.J. (2015, August). *Testing a Unified Model of Task-specific Motivation: How teachers appraise three professional development activities*. In: T. Martens & H. Korpershoek, *New Theories of motivation and learning*. SIG 8 Invited Symposium. 16th Biennial Early Conference. Limassol, Cyprus.

De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, *11*, 27-44.

Elman, N. S., Illfelder-Kaye, J., & Robiner, W. N. (2005). Professional development: training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, *36*, 367-375.

Glastra, F. (2013). Teacher learning between state policies and professional autonomy, Changes in work and learning activities of teachers in primary education. Manuscript in preparation.

Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning, *Educational Administration Quarterly*, 42, 42-61.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.

Inspectie van het onderwijs. (2014). De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Tuner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.

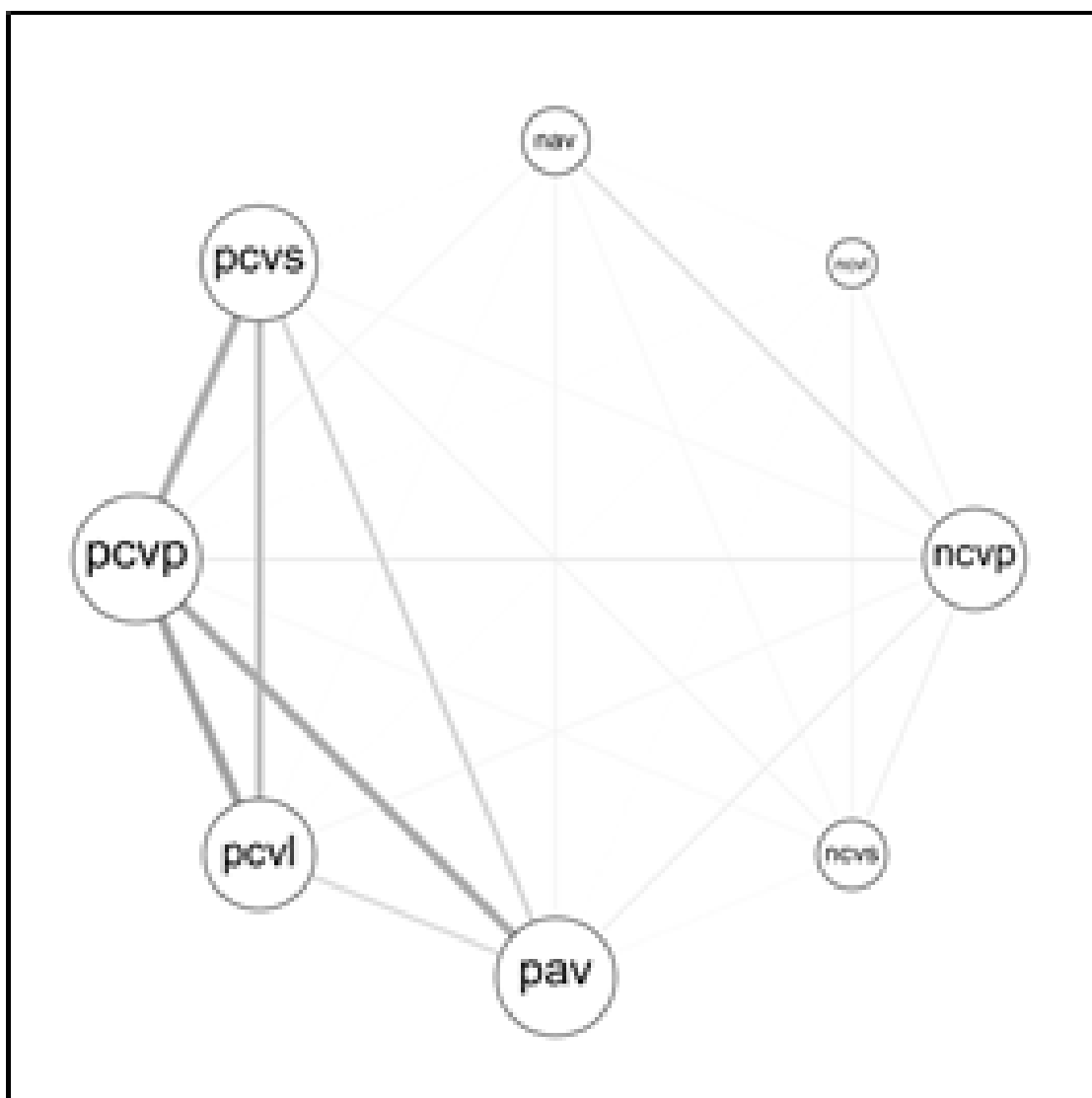
Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.

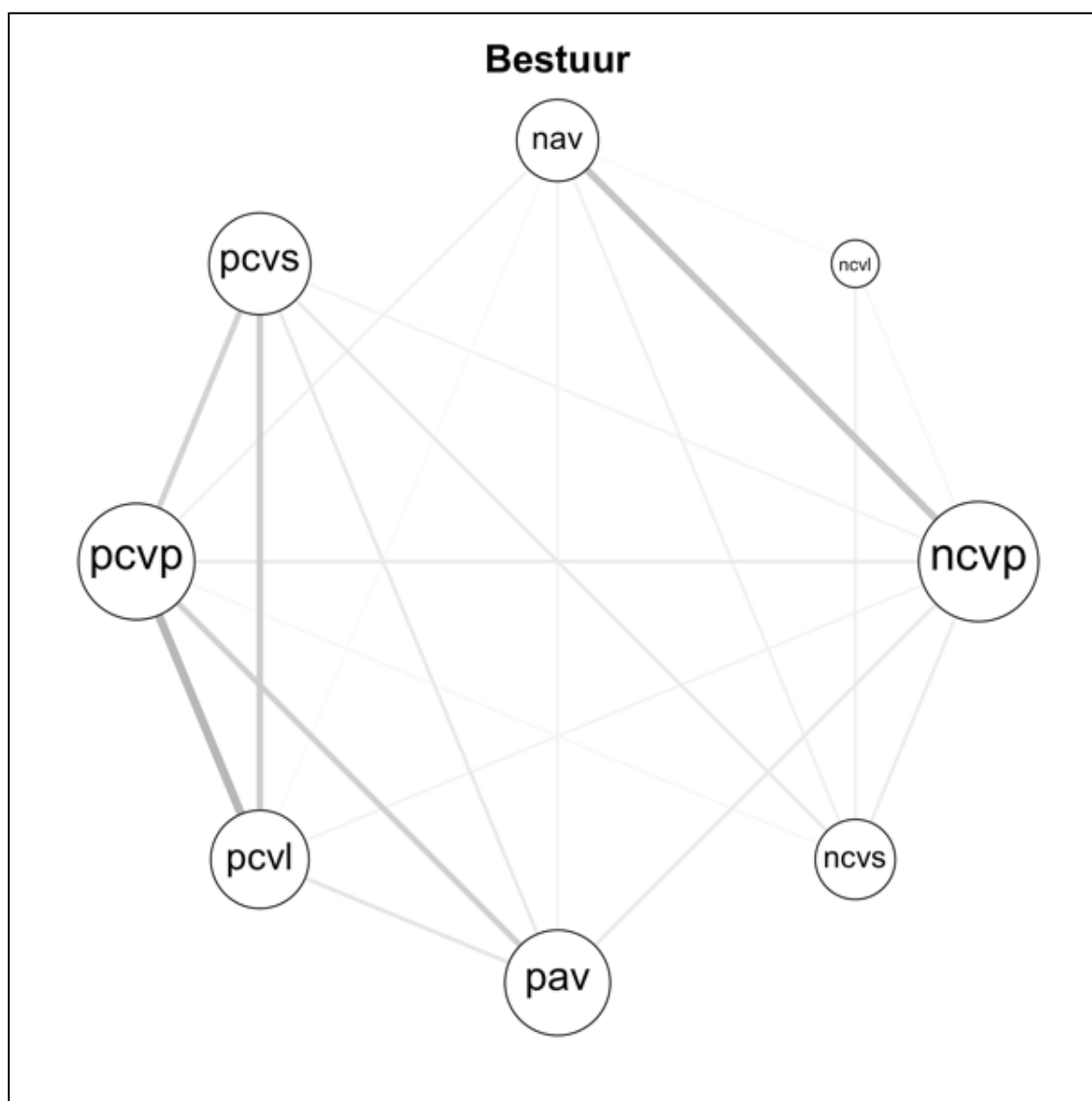
Kelchtermans, G. (2000). Reflective learning from biography and content. In *Fourth Teachers develop teachers research' conference report*. Whitstable, Kent.

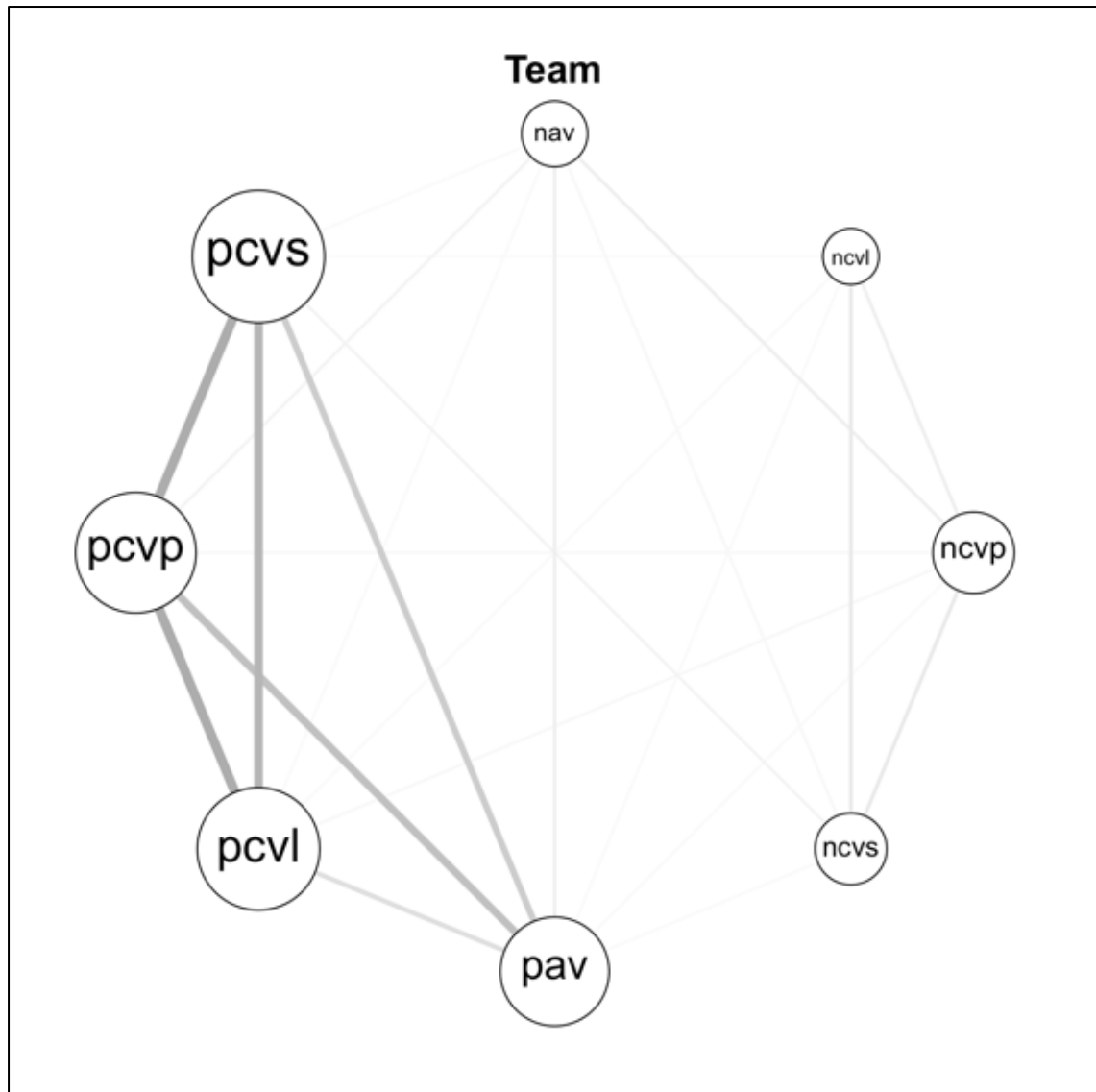
PO-Raad (2014). Cao 2014-2015 Collectieve Arbeidsvoorwaarden voor het Primair Onderwijs. Geraadpleegd op 8 april, 2016, van https://www.poraad.nl/files/werkgeverszaken/cao_po_2014-2015_0.pdf

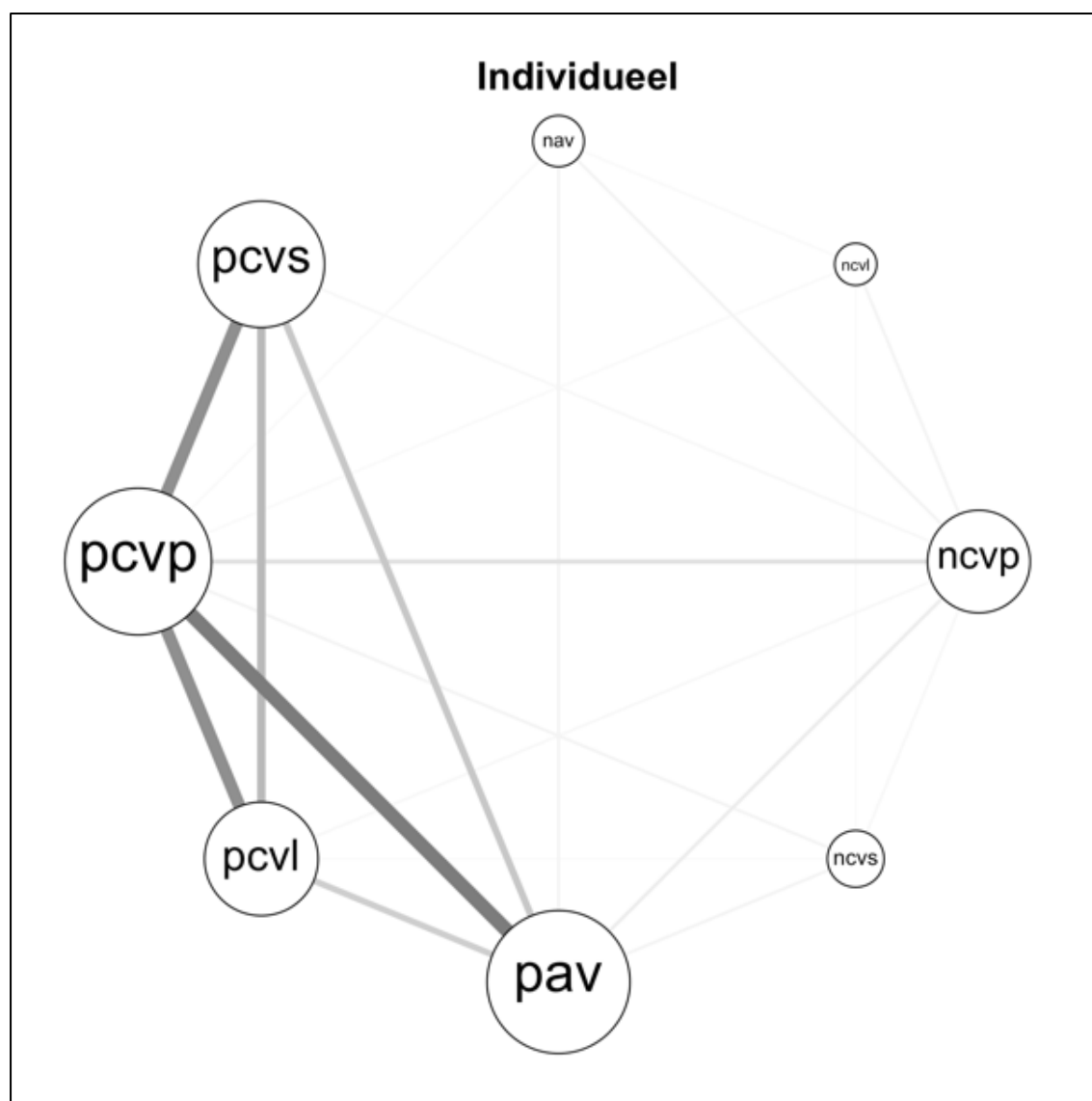
Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: teachers' uptake on formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

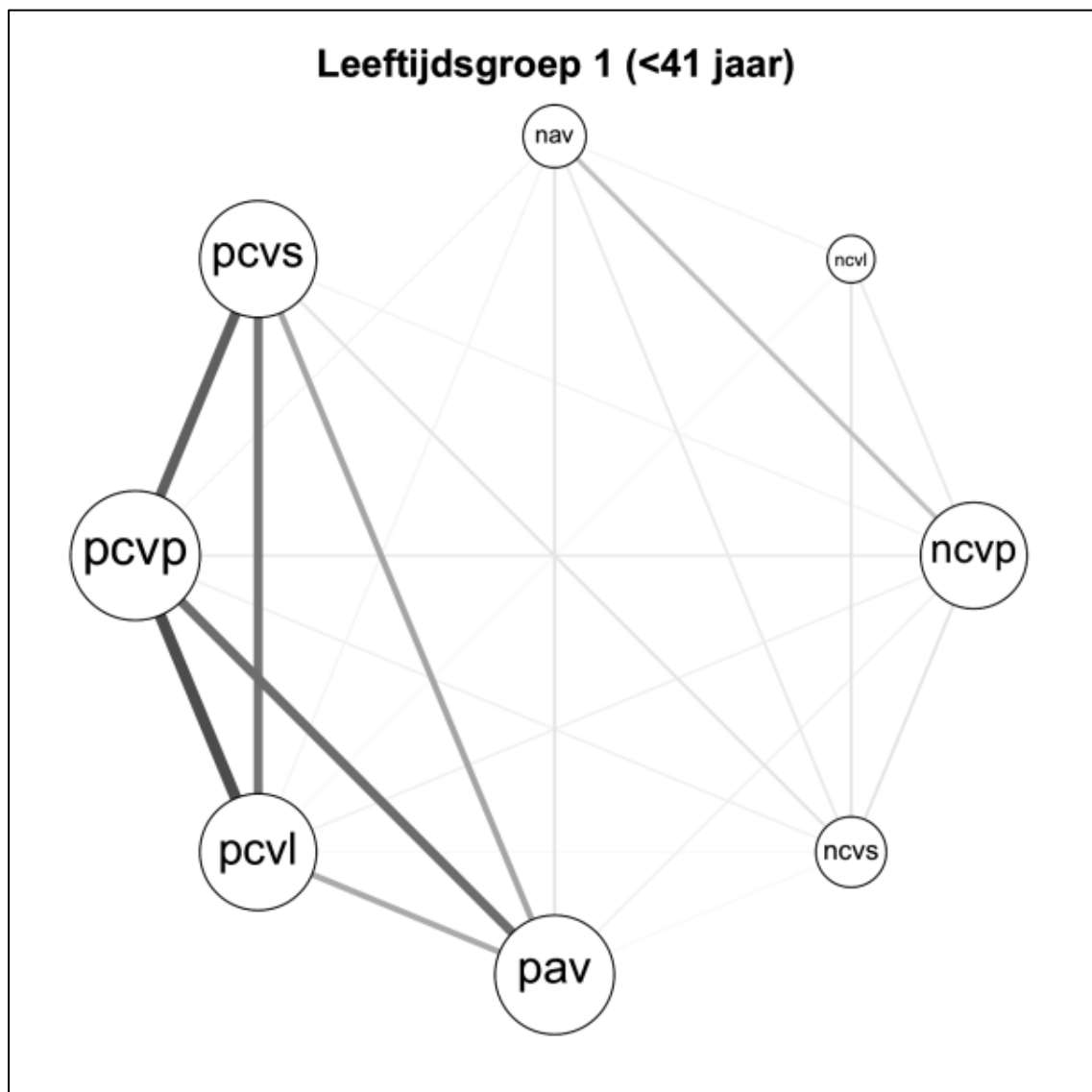
Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: an examination of research. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers career trajectories and work lives* (pp. 9-28). Dordrecht: Springer.

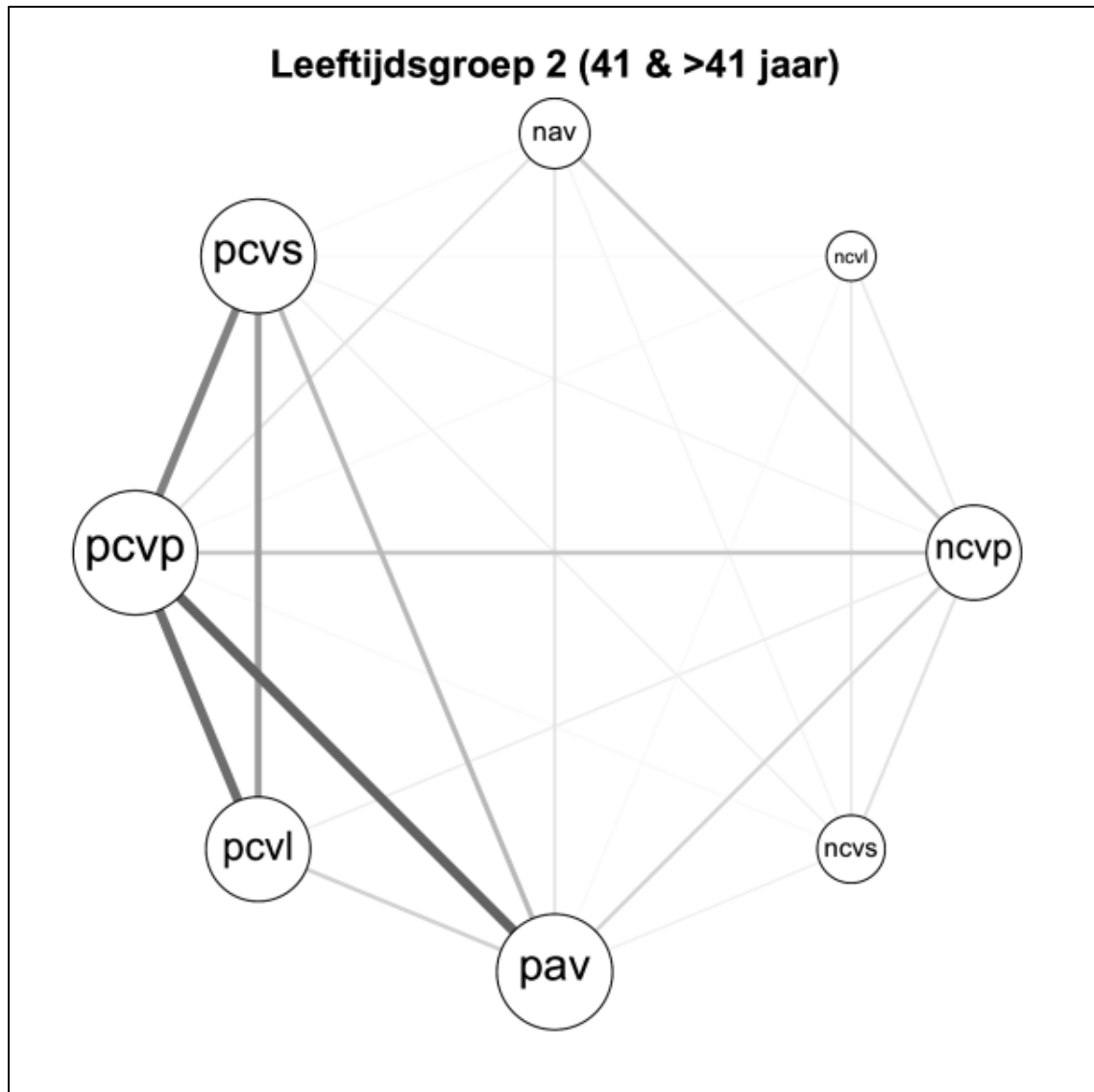
Bijlage 1: *Semantisch netwerk van de hoofdcodes*

Bijlage 2: *Semantisch netwerken van de subcodes per conditie*





Bijlage 3: *Semantisch netwerken van de hoofdcodes per leeftijdsgroep*



Bijlage 4: Semantisch netwerken van de subcodes per conditie en per leeftijdsgroep