



Universiteit Leiden

Cognitieve valenties en subjectieve normen van basisschool
leerkrachten bij verplichte en zelfgekozen
professionaliseringsactiviteiten

Naam: Valerie Charlotte Robeer
Instituut Pedagogische Wetenschappen afdeling Onderwijsstudies
Student nummer: s1025759
Augustus 2014

Scriptiebegeleiders: Dr. F.J. Glastra & Dr. C.J de Brabander

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
Theoretisch kader	6
<i>Professionalisering</i>	6
<i>Motivatie en het taak-specifieke model</i>	8
<i>Cognitieve valenties</i>	11
<i>Subjectieve norm</i>	11
Onderzoeksvragen	12
Doelstelling	13
Methode	13
<i>Informanten</i>	13
<i>Onderzoeksinstrumenten</i>	14
<i>Procedure</i>	15
<i>Analysemethode</i>	16
Resultaten	17
<i>Analyse van persoonlijke cognitieve valenties</i>	17
<i>Analyse van niet-persoonlijke cognitieve valenties</i>	19
<i>Analyse van cognitieve valenties ten aanzien van verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten</i>	23
<i>Analyse van subjectieve normen ten aanzien van verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten</i>	26
<i>Een vergelijking van beide analyses</i>	27
Discussie	28
Referenties	30
Bijlagen	33
<i>Informed consent</i>	33
<i>Interviewleidraad</i>	34

Samenvatting

Motivatie blijkt een belangrijke rol te spelen als het gaat op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Middels een semigestructureerd interview bij twintig basisschoolleerkrachten is nagegaan hoe verplichte en zelfgekozen professionaliseringsactiviteiten worden ervaren. Aan de hand van cognitieve valenties (persoonlijk, school en voor de leerlingen) en subjectieve normen, twee motivatievariabelen uit het taak-specifieke motivatiemodel, is onderzocht of er verschillen in motivatie aspecten waren tussen verplichte en zelfgekozen professionaliseringsactiviteiten. Voor beide variabelen geldt dat deze zowel een positieve als negatieve lading kunnen hebben. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat er verschillen zijn in cognitieve valenties tussen verplichte en zelfgekozen professionaliseringsactiviteiten. Positieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk werden door leerkrachten veruit het meest genoemd. Negatieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk werden ervaren bij zelfgekozen leeractiviteiten vanwege het gemis aan praktische aspecten. Een ander verschil tussen verplichte en zelfgekozen professionaliseringsactiviteiten heeft betrekking op positieve cognitieve valenties voor de school. Bij een verplichte setting werd de doorgaande lijn voor de school en inzicht op teamniveau als positief ervaren terwijl leerkrachten bij zelfgekozen activiteiten spraken over persoonlijke winst in vaardigheden die ten goede kwam aan de school. Voor subjectieve normen zijn er verschillen gevonden binnen verplichte activiteiten. Leerkrachten spraken daarbij over negatieve subjectieve normen zoals een sceptische houding van collega's of het team en het gevoel dat collega's of het team niet wilden meewerken aan de professionaliseringsactiviteit. Wat betreft aanbevelingen zouden toekomstige professionaliseringsactiviteiten moeten inspelen op de vraagstukken en problemen van leerkrachten die zij ervaren binnen en buiten de klas. Wanneer professionaliseringsactiviteiten persoonlijk leerwinst bieden voor de leerkrachten zou het eveneens ten goede komen aan de school en aan de leerlingen zo menen de leerkrachten in dit onderzoek.

Inleiding

Door de overheid wordt veel aandacht besteed aan de kwaliteit van het onderwijs. De Wet op beroepen in het onderwijs (Wet BIO, 2006) heeft ervoor gezorgd dat er kwaliteitseisen zijn opgesteld voor leerkrachten. Leerkrachten zijn door deze wet zelf verantwoordelijk voor het op peil houden van hun capaciteiten. Het lerarenregister is ingesteld om leerkrachten te stimuleren hun bekwaamheid op niveau te houden en te verbeteren. Verantwoordelijkheid van leerkrachten met betrekking tot professionalisering speelt hierbij een grote rol. In 2017 zal het lerarenregister een wettelijke status krijgen. Dit houdt in dat alle leerkrachten die werkzaam zijn in het onderwijs hun professionele ontwikkeling moeten gaan bijhouden. Wanneer leerkrachten niet zijn opgenomen in het register zijn zij niet bevoegd om voor de klas te staan (AOB, 2014).

Het bestaande beleid komt niet alleen ten goede aan de kwaliteit van de leerkrachten, maar ook aan beter onderwijs voor de leerlingen, zo is de verwachting. Met de invoering van het lerarenregister komt er een scherper toezicht op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Algemene Onderwijsbond (2014) meldt dat gekwalificeerde leerkrachten ook ten goede komen aan de prestaties van leerlingen. Hattie (2003) concludeert op basis van meta-analyses dat leerkrachten een verschil maken als het gaat om het verbeteren van de resultaten van leerlingen.

Het Ministerie van OCW heeft in aanloop naar het opstellen van kwaliteitseisen voor leerkrachten het Actieplan Leraar 2020 opgesteld. In het Actieplan Leraar 2020 worden drie actiepunten vastgesteld die betrekking hebben op de functie van de leerkracht. Het eerste actiepunt is het besteden van aandacht aan toekomstige professionalisering bij leerkrachten. Met het tweede actiepunt wil de overheid leerkrachten stimuleren en hen de kans geven om zich verder te ontwikkelen met onder andere de lerarenbeurs. Het laatste actiepunt heeft te maken met het opleiden van de leerkrachten. Er moet worden gekeken naar het niveau van de lerarenopleiding. Wanneer het niveau van de lerarenopleiding zal stijgen, zullen nieuwe leerkrachten beter en hoger worden opgeleid (Nota Werken in het Onderwijs, 2012).

Probleemstelling

Het lerarenregister, het Actieplan en het toezicht op de kwaliteit moeten ervoor zorgen dat professionalisering van leerkrachten wordt bevorderd. Hierdoor worden verwachtingen bij leerkrachten gevormd als het gaat om professionaliseren. Van leerkrachten wordt verondersteld dat zij eigen verantwoordelijkheid nemen als het gaat om professionaliseren zo dat zij meegaan met de nieuwste ontwikkelingen binnen het onderwijs (OCW, 2012).

Toch zijn de omstandigheden waaronder leerkrachten zich dienen te professionaliseren niet altijd stimulerend (Day & Gu, 2007). Zo blijkt dat er vaak geen aandacht wordt besteed aan de leerbehoeften van leerkrachten en is er in vooropgezette professionaliseringsprogramma's geen aandacht voor de vraagstukken die leerkrachten ondervinden in de klas (Lieberman, 2005; Timperly, 2008). De vormgeving van deze vooropgezette professionaliseringsactiviteiten is nadrukkelijk gericht op het produceren van kennis en vaardigheden die bewezen effectief zijn. Leerkrachten hebben weinig keus bij vooropgezette professionaliseringsactiviteiten en de vraag is wat dit doet met de motivatie van leerkrachten (Hildebrandt & Eom, 2011).

Een vast vooropgezet professionaliseringsprogramma met de focus op het produceren van kennis en vaardigheden waarbij geen rekening wordt gehouden met de behoeften van leerkrachten bijvoorbeeld met onderwerpen waar zij zelf over zouden willen leren, zijn aspecten die het professionaliseringsproces van leerkrachten niet ten goede komen (Dzubay, 2001). Het ontbreekt daarbij aan ruimte voor de leerkrachten (Martens, 2010). Uit het onderzoek van Glastra (2013) naar de veranderingen in het werk en leeractiviteiten van leerkrachten in het primair onderwijs kwam naar voren dat leerkrachten vaak weinig inspraak hebben op professionaliseringsactiviteiten. Daardoor wordt het gevoel van persoonlijke autonomie geschonden met name door opgelegde professionaliseringsactiviteiten door schoolbesturen.

Het persoonlijke gevoel van autonomie en de keuze ruimte die leerkrachten ervaren zijn componenten die binnen het taak-specifieke motivatiemodel van De Brabander en Martens (2014) een belangrijke rol spelen. Het taak-specifieke motivatie-model bestaat uit componenten van verschillende motivatie – en gedragstheorieën die het overgaan tot een specifieke actie beogen te verklaren. De bereidheid om tot een specifieke actie over te gaan, wordt volgens dit model bepaald door de interactie tussen vier relatief onafhankelijke componenten; positieve cognitieve valenties, negatieve cognitieve valenties, positieve affectieve valenties en negatieve affectieve valenties (De Brabander & Martens, 2014). De resultaten uit het onderzoek van Glastra (2013) gaven aanleiding om motivatie bij

leerkrachten ten opzichte van professionalisering verder te onderzoeken. Het taak-specifieke motivatie model van de Brabander en Martens (2014) zal in dit onderzoek worden gebruikt als instrument om motivatiepatronen van leerkrachten ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten te kunnen beschrijven. In het volgende gedeelte zal het theoretisch kader worden besproken. Hier zal worden ingegaan op het begrip professionalisering, het taak-specifieke motivatiemodel en de onderzochte variabelen.

Theoretisch kader

Professionalisering

Leerkrachten krijgen in hun gehele loopbaan te maken met professionalisering. Dit houdt in dat leerkrachten zich ontwikkelen in hun positie als leerkracht. Professionalisering richt zich op het opdoen van nieuwe kennis, vaardigheden en het verbeteren van huidige kennis bij leerkrachten. Het effect van professionalisering wordt mede bepaald door het gedrag dat leerkrachten tonen ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten (Van der Neut, Nijman, Teurlings, Hijkoop, Den Boer, Van der Host & Hövels, 2011).

Professionaliseringsactiviteiten leveren een bijdrage aan het op peil houden en verbeteren van de deskundigheid bij leerkrachten (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2010). Dit is één van de doelen die Little (2012) beschrijft in haar paper over de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zij beschrijft nog drie doelen van professionalisering bij leerkrachten. Ten eerste komt professionalisering van leerkrachten voort uit doelstellingen die vanuit het onderwijsbeleid of binnen de school worden bepaald. Ten tweede helpt de professionele ontwikkeling van leerkrachten bij het doorvoeren van ontwikkelingen binnen het onderwijs zoals opbrengstgericht leren. Verder bevordert professionalisering de interesse van leerkrachten voor wat er speelt in het onderwijs en daarnaast helpt het bij het creëren van een professionele leergemeenschap (Little, 2012).

Activiteiten die onder professionalisering bestaan voornamelijk uit leeractiviteiten. Deze leeractiviteiten kunnen diversen vormen aannemen zoals cursussen, trainingen, maar ook overleggen en gesprekken met collega's. Ook zelfstudie naar een specifiek onderwerp bijvoorbeeld dyslexie kan hieraan worden toegevoegd (Van der Neut et al., 2011; Van Veen, Zwart, Meierink & Verloop, 2010). De verschillende leeractiviteiten kunnen worden opgesplitst in formele en informele leeractiviteiten. Formele leeractiviteiten zijn leeractiviteiten die moeten voldoen aan een bepaalde inhoud en niveau. Kenmerkend voor formele activiteiten is dat deze leeractiviteiten een leerplan hebben en doelgericht zijn. De

functie van formele leeractiviteiten is het verschaffen van nieuwe kennis door middel van bijvoorbeeld een cursus of training. Informele leeractiviteiten worden daarentegen niet georganiseerd, maar vinden overal plaats. Leerkrachten leren vanuit alledaagse belevingen en handelingen die niet volgens een leerplan zijn gestructureerd zoals het leren van werkervaringen, deelname aan een dagelijks bestuur of leren door ervaringen die onderdeel zijn van het leven van de leerkracht zoals het ouderschap (Van den Dungen & Smit, 2010).

Naast deze tweedeling van leeractiviteiten bestaan er nog andere dimensie voor de indeling van professionaliseringsactiviteiten. Dit gaat om collectief of individueel leren van leerkrachten hetgeen kan plaatsvinden binnen of buiten de werkplek. Hofman en Dijkstra (2010) spreken van een toenemende belangstelling voor andere vormen van professionalisering zoals het delen van vaardigheden en kennis of samenwerken met andere leerkrachten op de werkplek oftewel collectief leren. Individueel leren benadrukt persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht op het gebied van competenties of talent (Nieuwenhuis, Vink & Van der Neut, 2013).

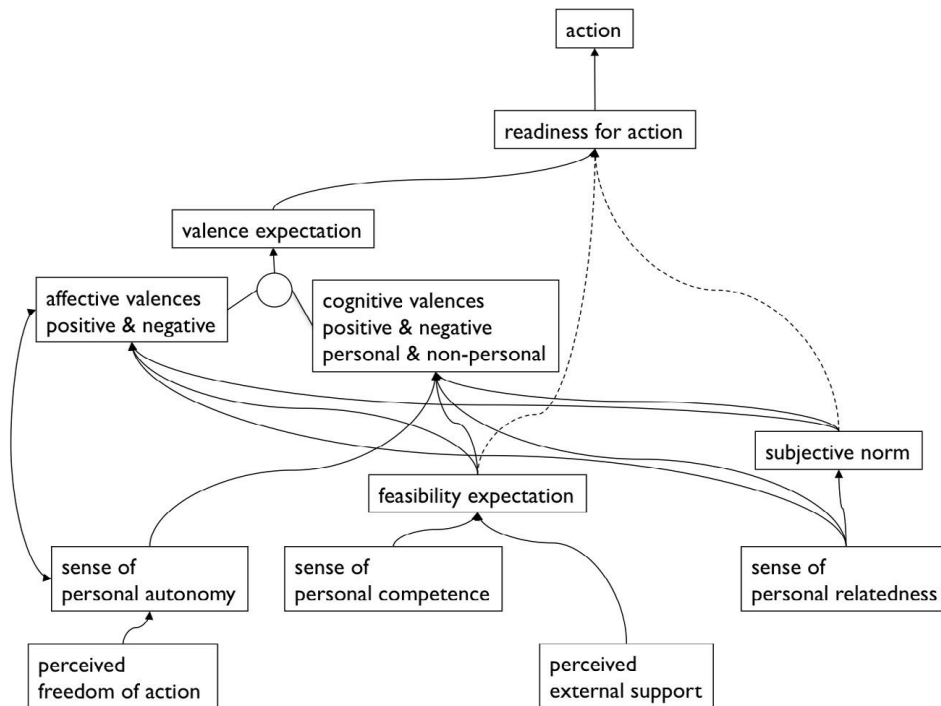
Niet alleen de vorm, de plaats en de omvang van deelname aan professionaliseringsactiviteiten kan verschillen, dat geldt ook voor de wijze waarop bepaald wordt wie daaraan deelneemt. Er bestaat een verschil in de wijze waarop leerkrachten aankijken tegen een vrijwillige of niet-vrijwillige deelname aan professionaliseringsactiviteiten. In het onderzoek van Timperley, Wilson, Barrer en Fung (2007) naar professionalisering van leerkrachten wordt dieper ingegaan op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Specifiek wordt ingegaan op de vrijwillige deelname van leerkrachten. Intrinsieke motivatie lijkt een rol te spelen als het gaat om vrijwillige deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Dit gaat dan om zelfgekozen professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten waarbij geen overleg heeft plaatsgevonden met schoolleiding of schoolbestuur. Deelname aan niet-vrijwillige professionaliseringsactiviteiten wordt in meer of mindere mate bepaald door het schoolbestuur. Het schoolbestuur lijkt vaak de keuze te bepalen van professionaliseringsactiviteiten en de selectie van leerkrachten die deel mogen nemen. Voor niet-vrijwillige professionaliseringsactiviteiten wordt de keuze van leerkrachten om zelf te mogen deelnemen aan leeractiviteiten niet bevorderd (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2010 ; KPC groep, 2009).

Motivatie en het taak-specifieke model

De houding die leerkrachten aannemen ten opzichte van verschillende professionaliseringsactiviteiten lijkt te verschillen. Kwakman (2003) heeft onderzoek gedaan naar het 'leren op de werkvloer' van Nederlandse leerkrachten in het secundair onderwijs. De houding die leerkrachten innemen ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten bleek een belangrijke invloed uit te oefenen op leeruitkomsten. Kwakman (2003) vond dat motivaties van leerkrachten een rol spelen als het gaat om de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Zij maakt onderscheid tussen drie factoren die van invloed kunnen zijn op de deelname van professionaliseringsactiviteiten bij leerkrachten: individuele factoren zoals motivatie en de huidige capaciteiten van de leerkracht, school gebonden factoren die betrekking hebben op de samenwerking met collega's en steun die leerkrachten ervaren voor de deelname aan een leeractiviteit. De derde factor die Kwakman (2003) noemt in haar onderzoek zijn taakgebonden factoren zoals werklust en de variatie van het werk. Deelname aan professionaliseringsactiviteiten lijkt samen te hangen met individuele factoren van leerkrachten. Het resultaat uit het onderzoek van Kwakman (2003) is vergelijkbaar met resultaten uit de onderzoeken van Martens (2009; 2010) en Martens en Hooijer (2011). Uit deze onderzoeken naar leerkrachten uit verschillende onderwijssectoren kwam naar voren dat motivatie een belangrijke component is als het gaat om bijleren oftewel zich professionaliseren.

In dit onderzoek zal motivatie van leerkrachten in het primair onderwijs ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten centraal staan. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het taak-specifieke motivatie model van De Brabander en Martens (2014). Dit model is samengesteld op basis van een kritische verwerking van verschillende motivatietheorieën zoals de theorie van gepland handelen van Ajzen en Fishbein (1991), de Persoon-object theorie van interesse (Krapp, 2002) en de verwachtingwaarde theorie van prestatiemotivatie van Wigfield en Eccles (2000). Het accent ligt op de taak-specifieke motivatie van een persoon op een bepaald moment in zijn of haar ontwikkeling. Onder taak-specifieke motivatie wordt verstaan; de bereidheid tot het uitvoeren van een specifieke actie. De Brabander en Martens (2014) hanteren binnen hun model een prospectieve aanpak. Het gaat daarbij om een specifieke actie in de toekomst en welke valenties meespelen. Deze prospectieve aanpak is gebruikt om het taak-specifieke motivatiemodel te ontwikkelen, maar het is ook mogelijk via dit model na te gaan hoe in het verleden uitgevoerde leeractiviteiten werden ervaren. In dit onderzoek zal daarom een retrospectieve aanpak worden gebruikt om na te gaan welke

positieve en negatieve gevolgen de recent ondernomen actie heeft gehad. In de volgende alinea's zal worden ingegaan op de componenten uit het taak-specifieke motivatie model en hoe deze met elkaar samenhangen.



Figuur 1: Overzicht van het taak-specifieke motivatiemodel van De Brabander en Martens (2014).

Motivatie staat in het taak-specifieke motivatiemodel van de Brabander en Martens (2014) voor de bereidheid tot het uitvoeren van een specifieke actie. De valentieverwachting heeft een direct effect op de bereidheid tot het uitvoeren van een specifieke actie. De valentieverwachting is het resultaat van positieve – en negatieve affectieve en cognitieve valenties. Al deze valenties samen vormen de valentie verwachting van een persoon. Door een complexe wisselwerking van positieve, negatieve affectieve en cognitieve valenties wordt de valentieverwachting gevormd.

Het onderscheid tussen affectieve en cognitieve valenties zoals beschreven in het model van De Brabander en Martens (2014) is gebaseerd op een bewerking van het werk van Krapp (2002). Affectieve valenties worden omschreven als gevoelsmatige ervaringen die een persoon verwacht te ondervinden bij een leeractiviteit. Cognitieve valenties worden omschreven als de betekenis die iemand geeft aan verwachte consequenties bij de deelname aan een leeractiviteit. Binnen het taak-specifieke motivatie model hebben deze twee factoren

een zelfstandige positie die de bereidheid tot het uitvoeren van een specifieke actie kunnen versterken of tegenwerken. Voor zowel affectieve als cognitieve valenties geldt dat ze beide kunnen verschillen in sterkte (hoog of laag) en de richting (positief of negatief).

Het verschil in richting (positief of negatief) is afkomstig van de toenaderings- en vermijdingsmotivatie theorie (Approach en avoidance) van Elliot (1999, 2006). Elliot beschrijft in zijn theorie twee tendensen en wel het realiseren van handelen of het vermijden van handelen. Het begrip toenaderingsmotivatie is de bereidheid tot handelen vanwege positieve redenen terwijl vermijdingsmotivatie zorgt voor afzien van handelen of juist handelen stimuleert om de totstandkoming van negatieve uitkomsten te voorkomen. De Brabander en Martens (2014) zijn nagegaan of de toenadering – en vermijdingsmotivatie verweven kon worden met affectieve en cognitieve valenties. Het samennemen van toenadering – en vermijdingsmotivatie en affectieve en cognitieve valenties heeft geleid tot vier nieuwe onafhankelijke valenties. In het taak-specifieke motivatiemodel is er een onderscheid gemaakt tussen positieve, negatieve affectieve en cognitieve valenties. Het tot stand komen van de vier nieuwe valenties zou kunnen zorgen voor een beter inzicht in motivatie verschijnselen (De Brabander & Martens, 2014).

De valentie verwachting is het resultaat van zowel positieve als negatieve affectieve en cognitieve valenties en heeft direct effect op de handelingsbereidheid. De uitvoerbaarheidsverwachting, de subjectieve norm hebben in de eerste plaats direct effect op de valenties binnen het taak-specifieke motivatiemodel en mogelijk ook op de handelingsbereidheid (De Brabander & Martens, 2014). De uitvoerbaarheidsverwachting wordt gevormd door enerzijds het gevoel van persoonlijke competentie en anderzijds waargenomen externe ondersteuning. Het gevoel van persoonlijke competentie houdt in dat een persoon beoordeelt in hoeverre hij of zij in staat is om een bepaalde actie te voltooien. De waargenomen externe ondersteuning die een persoon ervaart is een contextuele factor die kan helpen bij de uitvoerbaarheidsverwachting (De Brabander & Martens, 2014). De waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie vormen samen de uitvoerbaarheidsverwachting. De uitvoerbaarheidsverwachting staat in verbinding met de affectieve en cognitieve valenties. De Brabander en Martens (2014) gaan er vanuit dat wanneer de persoonlijke competentie of externe ondersteuning wordt ervaren dit tot indrukking komt in een hogere uitvoerbaarheidsverwachting. Daarbij zullen affectieve en cognitieve valenties als positief worden ervaren door een hogere uitvoerbaarheidsverwachting. Het begrip subjectieve norm zal apart worden belicht omdat dit één van de variabelen is die expliciet zal worden bestudeerd in dit onderzoek.

De overige twee factoren die onderdeel uitmaken van het taak-specifieke model zijn; het gevoel van persoonlijke autonomie en de waargenomen handelingsvrijheid. Deze factoren zijn opgenomen in het taak-specifieke motivatiemodel omdat volgens de zelf-determinatie theorie van Deci en Ryan (2000) autonomie een belangrijke rol speelt als het gaat om motivatie. Volgens De Brabander en Martens (2014) draagt de waargenomen handelingsvrijheid bij aan het gevoel van persoonlijke autonomie die een persoon ervaart. In het model bestaat er bovendien een wisselwerking tussen persoonlijke autonomie en affectieve en cognitieve valenties. Op deze variabelen zal verder niet worden ingegaan omdat zij geen rol spelen in dit onderzoek.

Cognitieve valenties

In dit onderzoek zal dieper worden ingegaan op de cognitieve valenties zoals De Brabander en Martens (2014) die formuleren. Behalve dat cognitieve valenties worden omschreven als de betekenis die iemand geeft aan verwachte consequenties bij de deelname van een leeractiviteit doen De Brabander en Martens (2014) ook uitspraak over de kwaliteit van cognitieve valenties. De kwaliteit hangt af van de bekwaamheid van persoon en de ervaring die iemand heeft opgedaan in een bepaald vakgebied.

Naast het onderscheid tussen positieve en negatieve cognitieve valenties wordt bij cognitieve valenties ook onderscheid gemaakt tussen persoonlijk consequenties en de gevolgen voor de context waarin iemand zich bevindt. De Brabander en Martens (2014) definiëren persoonlijke cognitieve valentie als een persoonlijke opbrengst die een persoon verwacht op te doen bij het uitvoeren van een specifieke actie. Handelingen kunnen echter ook consequenties hebben voor anderen dan de actor zelf. Als deze niet-persoonlijke consequenties voor de actor een rol spelen, is er sprake van niet-persoonlijke cognitieve valenties. Omdat in deze studie professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten centraal staan, zijn niet-persoonlijke cognitieve valenties onderverdeeld in consequenties voor de leerlingen en voor de school.

Subjectieve norm

Het begrip subjectieve norm is afkomstig van de Theory of Planned behavior van Ajzen en Fishbein (Ajzen, 1991). Deze theorie legt intenties uit als het gevolg van drie factoren namelijk de waargenomen gedragscontrole, de houding ten opzichte van het gedrag en de subjectieve norm. De waargenomen gedragscontrole en de houding ten opzichte van het gedrag zijn binnen het taak-specifieke motivatiemodel gerepresenteerd in de vorm van de

uitvoerbaarheidsverwachting en de valenties. De subjectieve norm wordt beschreven als de geneigdheid van een persoon om gevolg te geven aan de opvatting van belangrijke anderen over de 'juistheid' van bepaald gedrag. De belangrijke anderen kunnen zijn vrienden, partners, ouders en collega's. Het begrip geeft een beeld over het subjectieve idee van een actor over de wenselijkheid van een gedragsalternatief bij belangrijke anderen. Het begrip is interessant omdat het bepalend kan zijn voor motivatie-uitkomsten. Hoe leerkrachten de subjectieve norm ervaren is mede bepalend voor motivatie ten opzichte van bepaalde leeractiviteiten (Kwakman, 2003; Schepers & Wetzels, 2007). De geneigdheid van een persoon om gevolg te geven aan de opvatting van belangrijke anderen over de juistheid van bepaald gedrag zou afhankelijk kunnen zijn van de mate van verbondenheid met deze anderen (De Brabander & Martens, 2014). Het gevoel van persoonlijke verbondenheid zal in dit onderzoek verder buiten beschouwing worden gelaten. De subjectieve norm zal in dit onderzoek naast de cognitieve valenties centraal staan. Beide variabelen zijn interessant om te onderzoeken omdat deze op verschillende manieren bepalend kunnen zijn voor motivatie-uitkomsten.

Onderzoeksvragen

Op basis van de bovenstaande literatuur zijn de volgende hoofdvraag en deelvragen opgesteld.

Hoofdvraag:

Welke verschillen zijn er tussen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten van leerkrachten in het primair onderwijs wat betreft cognitieve valenties die zij daaraan toekennen en welke rol spelen subjectieve normen daarbij?

Deelvragen:

- Wat zijn de verschillen in de cognitieve valenties die leerkrachten toekennen aan verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten?
- In welke termen worden positieve en negatieve cognitieve valenties van leerkrachten beschreven?
- Zijn er verschillen wat betreft subjectieve normen tussen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten?
- Welke subjectieve normen zijn er in het geding?

Doelstelling

Van belang is om te onderzoeken wat leerkrachten motiveert bij deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Dit exploratieve onderzoek zal meer inzicht kunnen geven in de vraag wat leerkrachten motiveert als het gaat om twee soorten professionaliseringsactiviteiten (verplichte – en zelfgekozen). De interviews die zijn afgenomen, maken duidelijk wat zich voordoet binnen verschillende professionaliseringsactiviteiten en wat de inhoud van cognitieve valenties en subjectieve normen is. Het taak-specifieke motivatiemodel van De Brabander en Martens (2014) helpt daarbij om motivatiepatronen van leerkrachten helder te maken. De focus zal liggen op twee variabelen uit het taak-specifieke motivatiemodel namelijk; negatieve – en positieve cognitieve valenties en de subjectieve norm.

Methode

Informanten

De onderzoeksvragen zijn onderzocht onder leerkrachten in het primair onderwijs. Aan het onderzoek hebben twintig leerkrachten deelgenomen waarvan achttien vrouwen (N= 18) en twee mannen (N = 2) afkomstig van dertien basisscholen. Het aantal jaren onderrichtservaring liep uiteen van 1 tot 42 jaar ($M = 15.48$). Enkele van deze leerkrachten oefenen naast het leraarschap ook een andere functie uit zoals adjunct-directeur of NT2 begeleider. Van het totaal aantal leerkrachten werken er 55 procent (N=11) parttime en 45 procent (N=9) fulltime. Tevens heeft één leerkracht enkel ervaring met verplichte leeractiviteiten en is één van de respondenten leerkracht lichamelijke opvoeding.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een convenience sample. Dat wil zeggen dat basisschoolleerkrachten zijn geselecteerd uit de kenniskring van de onderzoekers of via bekenden. De leerkrachten geven allen les op basisscholen in de regio's Zuid-Holland, Noord-Holland en Utrecht aan de groepen 1 t/m 8.

Onderzoeksinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een semi-gestructureerd interview. Het semi-gestructureerde interview bevat vragen die gaan over leeractiviteiten van leerkrachten. Het is de taak van de interviewer om de geïnterviewde te leiden door de vragen waarbij er ook ruimte is voor eigen ervaringen, gevoelens en opmerkingen (Bryman, 2008). Het semi-gestructureerde interview is retrospectief. Het interview laat de leerkrachten terugkijken op de leeractiviteiten waar zij recent aan hebben deelgenomen.

Voor de opzet van het interview is gebruik gemaakt van een interviewleidraad van Glastra (2013). Het interview wordt gebruikt om het verband tussen leeractiviteiten van leerkrachten en hun motivatie te onderzoeken met behulp van het taak-specifieke motivatiemodel van de Brabander en Martens (2014). De nadruk ligt op twee componenten uit het taak-specifieke model namelijk; positieve- en negatieve cognitieve valenties en subjectieve normen.

De interviewleidraad bestaat in totaal uit zeven-en-twintig open vragen en twee korte gesloten vragenlijsten. De twee korte gesloten vragenlijsten zullen in dit onderzoek buiten beschouwing worden gelaten. Het interview bestaat uit drie delen. Eerst een inventarisatie over de deelname van leeractiviteiten, een deel over ervaringen met een verplichte leeractiviteit en vervolgens een deel over ervaringen met een zelfgekozen leeractiviteit. Het interview start met zes vragen die betrekking hebben op de achtergrondkenmerken van de leerkracht zoals schoolsoort en het totaal aantal jaren ervaring in het onderwijs. Vervolgens wordt er gevraagd naar de deelname aan verschillende leeractiviteiten en hoe de keuze van deze leeractiviteiten tot stand is gekomen. De interviewer beslist samen met de leerkracht welke leeractiviteit voor elk deel van het interview besproken zal worden. Hierna start het eerste onderdeel van het interview over een verplichte leeractiviteit. De vragen die worden gesteld zijn gelijk aan de vragen bij een zelfgekozen leeractiviteit.

De vragen binnen de verplichte en zelfgekozen leeractiviteit met betrekking tot de cognitieve valenties en de subjectieve norm die in dit onderzoek nader bestudeerd werden, zijn hetzelfde. Cognitieve valenties zijn gemeten aan de hand van twee vragen: *‘Wat voor gevolgen heeft deze leeractiviteit gehad?’* en *‘Heeft de leeractiviteit iets opgeleverd?’*. Deze vragen zijn specifiek gericht op de positieve – en negatieve persoonlijke en niet-persoonlijke cognitieve valenties van leerkrachten met betrekking tot een verplichte of zelfgekozen leeractiviteit. Gedurende het interview was er ook ruimte, buiten de specifieke vragen om, om in te gaan op negatieve – en positieve cognitieve valenties en subjectieve normen. Subjectieve

normen zijn gemeten door te vragen aan leerkrachten in welke mate belangrijke anderen tegen het volgen van een bepaalde leeractiviteit hebben aangekeken. De volgende vraag is gesteld met betrekking tot de subjectieve norm: *‘Hoe denkt u dat anderen in school zoals bijvoorbeeld collega’s of de schoolleiding tegen het volgen van deze leeractiviteit hebben aangekeken?’*. Bij deze vraag was er ruimte om door te vragen wanneer het antwoord op de vraag nog niet helemaal helder was.

Aan het eind van het interview werden er vragen gesteld, indien deze nog niet aan bod waren gekomen tijdens het interview, over de houding van leerkrachten. Deze vragen zijn vooral toegespitst op de veranderingen in het vak van onderwijzer en hoe deze veranderingen werden ervaren. Deze vragen zijn verder niet opgenomen in het onderzoek, maar maken wel inzichtelijk hoe leerkrachten veranderingen in het onderwijs ervaren en of dat voor hen aanleiding gaf om zich verder te ontwikkelen.

Procedure

Voorafgaand aan het interview kregen de leerkrachten een informed consent-formulier toegestuurd via de mail. Het informed consent bestond uit korte informatie over het semi-gestructureerde interview, de twee korte vragenlijsten en een deel wat betrekking had op de bevestiging tot deelname aan het onderzoek. In het informed consent-formulier staat dat er toestemming moeten worden gegeven voor het gebruik van geluidsopnames van het interview (artikel 14 FSW protocol, 1997). Daarnaast werd de privacy van de respondent gewaarborgd doordat er een geanonimiseerde code werd toegevoegd aan de opname en later aan de transcriptie van het interview.

De interviews zijn afgenomen op scholen of thuis bij de leerkrachten. Voor het opnemen van de interviews is gebruik gemaakt van opname apparatuur (voice-recorder) om vervolgens het interview letterlijk te kunnen uitwerken. De meeste interviews zijn één op één afgenomen. Voor de eerste drie interviews is voor gekozen om twee onderzoekers het interview af te laten nemen. Deze keuze is gemaakt omdat aan de start van het afnemen van de interviews het nog aftasten was hoe het interview ging verlopen. Door met twee onderzoekers de eerste drie interview af te nemen, konden er aanvullingen worden gedaan en stapsgewijs worden geoefend met het afnemen van de interviews. De daaropvolgende interviews zijn zelfstandig door de onderzoekers afgenomen.

De interviews duurden over het algemeen 45 tot 50 minuten. De leerkrachten stonden open voor de vragen die tijdens het interview werden gesteld. Het beantwoorden van de vragen verschilde per leerkracht. Sommige leerkrachten gaven korte en bondige antwoorden

terwijl anderen een uitgebreid verhaal vertelden. De laatste vraag van het interview wekte soms verwarring bij de basisschoolleerkrachten. Dit ging om de vraag: *‘Zijn de ervaringen die u zojuist heeft besproken heel sterk verbonden aan deze specifieke leeractiviteit of gelden ze ook voor andere verplichte/vrijwillige leeractiviteiten?’*. De vraagstelling was voor de leerkrachten af en toe lastig te begrijpen vanwege de vergelijking met de huidige leeractiviteit ten opzichte van andere leeractiviteiten. Daarom was herformulering of herhaling van de vraag noodzakelijk.

Analysemethode

Voor het analyseren van de semigestructureerde interviews is gebruik gemaakt van het programma Atlas-TI 7.6. Atlas-TI is een software programma om kwalitatieve data analyses mee uit te voeren. Aan de hand van de opnames zijn de interviews letterlijk uitgeschreven in Word. De transcripties zijn vervolgens ingevoerd in Atlas-TI.

Voor de analyse van de interviews zijn de codes gebruikt uit het taak-specifieke motivatiemodel van De Brabander en Martens (2014). De codes die gebaseerd zijn op de variabelen uit het model vormden het uitgangspunt bij het coderen. Het coderen is gebeurd aan de hand van axiaal en selectief coderen (Boeije, 2005). Aan het begin van de analyse bevonden de onderzoekers zich in de verkenningsfase van het onderzoek en is het de taak om codes aan de hand van de data na te gaan. In deze fase kunnen codes worden aangepast of kunnen er eventueel nieuwe (secundaire) codes gecreëerd kunnen worden. Nadat er meer interviews waren getranscribeerd en geanalyseerd kwam er meer inzicht in het toekennen van de codes aan fragmenten. Dit heeft als gevolg gehad dat fragmenten een andere code kregen toegewezen. Omdat er twee onderzoekers waren betrokken, konden er in overleg aanpassingen worden gedaan met betrekking tot de tekstfragmenten en de codes. De volgende stap in de analyse was selectief coderen. Dit houdt in dat er meer zicht komt op de data en bijbehorende codes die kunnen helpen om de onderzoeksvragen te beantwoorden (Boeije, 2005). De focus in de analyse lag op de volgende codes waarbij een onderscheid werd gemaakt tussen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten: negatieve en positieve cognitieve valentie voor de leerlingen, voor de leerkrachten persoonlijk en voor de school en de subjectieve normen.

Nadat deze stappen waren gezet, zijn de data verder bestudeerd. Niet alleen de vragen met betrekking tot de onderzochte variabelen, maar de andere vragen uit het interview konden bovendien antwoorden bevatten ten aanzien van positieve – en negatieve cognitieve valenties en subjectieve normen.

Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van dit kwalitatieve onderzoek worden beschreven. Het eerste deel zal bestaan uit een inventarisatie van cognitieve valenties en subjectieve normen als het gaat om professionaliseringsactiviteiten. Daaropvolgend zullen de kwantitatieve gegevens worden besproken met de vraag bij welk percentage van de leerkrachten een bepaalden codes (cognitieve valenties en subjectieve normen) voorkomt. Hierbij zal niet nog niet worden ingegaan op de verschillen tussen de verplichte of zelfgekozen setting. Aan de hand van een kwalitatieve analyse zal worden ingegaan op de aard van de positieve – en negatieve cognitieve valenties en subjectieve normen die tot uitdrukking komen in onderwerpen die leerkrachten hebben genoemd in de interviews. Aan de hand van citaten uit de interviews zullen de onderwerpen worden verduidelijkt.

In het tweede deel van dit hoofdstuk zal een bestudering plaatsvinden van verschillen en overeenkomsten in cognitieve valenties en subjectieve normen tussen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten en wordt nagegaan of de resultaten hiervan overeenkomen met wat in het eerste deel van de resultaten is beschreven. Op dezelfde wijze als in het eerste deel zullen eerst de kwantitatieve gegevens worden besproken. Vervolgens zal worden bestudeerd welke kwalitatieve verschillen en overeenkomsten in cognitieve valenties en subjectieve normen kenmerkend zijn voor bepaalde settings (verplicht of zelfgekozen). Wat betreft cognitieve valenties wordt daarbij niet alleen aandacht besteed aan de vraag of die positief of negatief zijn, maar tevens aan de belanghebbende partijen (persoonlijk, school en de leerling) waarmee die valenties verbonden worden. Om de verschillen en overeenkomsten beter te kunnen beschrijven, zullen er citaten uit de interviews worden gegeven. Tussen de twee gedeeltes zullen korte conclusies worden gegeven om overzicht te creëren.

Analyse van persoonlijke cognitieve valenties

Een inventarisatie van de wijze waarop leerkrachten spreken over professionaliseringsactiviteiten is gebeurd door middel van een algemene bestudering van de transcripties. Dit houdt in dat er werd gekeken naar de relevante codes in uitspraken over professionaliseringsactiviteiten. Om een algemeen beeld te geven van valenties en subjectieve normen onder de geïnterviewden zijn alle codes die daarop betrekking hebben geanalyseerd ongeacht of ze voorkwamen in de tekstfragmenten die betrekking hadden op verplichte dan wel een zelfgekozen setting.

In totaal konden 39 leerkrachten codes noemen bij verplichte (20 leerkrachten) en zelfgekozen leeractiviteiten (19 leerkrachten). Één leerkracht heeft alleen codes genoemd bij verplichte leeractiviteiten. De onderstaande tabel (zie Tabel 1) geeft de kwantitatieve gegevens weer van de negatieve en positieve cognitieve valenties onderverdeeld in de persoonlijke cognitieve valenties en niet-persoonlijke cognitieve valenties. Onder de niet-persoonlijke cognitieve valenties vallen de cognitieve valenties voor de school en voor de leerling. Onderaan de tabel staan de afkortingen uit de tabel gegeven.

Tabel 1

Percentage leerkrachten die negatieve of positieve cognitieve valenties noemen en de frequentie van deze de codes

	Negatief			Positief		
	ncvp**	ncvs	ncvl	pcvp	pcvs	pcvl
Percentage van aantal leerkrachten die de code noemen (N=39)	85 % (33)*	36 % (14)*	15% (6)*	95 % (37)*	72 % (28)*	59% (23)*
Hoe vaak de code is genoemd	101	33	8	145	71	38

*Aantal respondenten die een bepaalde code noemt

** ncvp= negatieve cognitieve valenties persoonlijk, ncvs= negatieve cognitieve valenties voor de school, ncvl = negatieve cognitieve valenties voor de leerlingen. Pcvp= positieve cognitieve valenties persoonlijk, pcvs = positieve cognitieve valenties voor de school, pcvl= positieve valenties voor de leerlingen.

Met behulp van de zes cognitieve valenties is gepoogd een algemeen beeld te schetsen van de wijze waarop leerkrachten spraken over professionaliseringsactiviteiten. Het percentage leerkrachten dat een bepaalde code noemt, zou erop kunnen wijzen dat die code door leerkrachten belangrijk wordt gevonden.

Uit tabel 1 is af te lezen dat leerkrachten zowel negatieve als positieve cognitieve valenties voor hen persoonlijk ervaren bij leeractiviteiten. Meer leerkrachten noemen positieve cognitieve valenties voor hen persoonlijk (95 procent) en ze doen dat vaker, maar het verschil tussen positieve en negatieve cognitieve persoonlijke valenties (85 procent en 101

maal genoemd) is klein. Positieve en negatieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk worden in de interviews het meest genoemd. Positieve uitkomsten die leerkrachten ervaren na leeractiviteiten zijn *praktische handvatten* die zij aangereikt hebben gekregen en die zij kunnen gebruiken in hun onderwijs.

“Ja nuttig. [...]Ja, dat je heel veel handvatten krijgt hoe je... hoe je... ik had toen een kleutergroep. Hoe je die groep dan rustig kon krijgen, maar ook ieder kind. In sommige kinderen zit zoveel eh... impulsiviteit en hoe je die ook rustig kan krijgen. [...]. ... praktisch, ja, praktisch. En zelf ook ervaren hoe dat dan is. Ja.

Ook *bewustwording of verworven inzicht* werd genoemd als positieve uitkomst van de leeractiviteiten. Na het volgen van een leeractiviteit werden leerkrachten zich bewust gemaakt van de reden waarom de leeractiviteit bijvoorbeeld zinvol was en kregen zij daarbij meer inzicht in hun manier van lesgeven en in kenmerken van de leerlingen in hun klas.

“Dat ik nu al beter inzicht krijg in de ontwikkeling van kinderen. Ik sta nu voor de kleuters en ik zie bijvoorbeeld beter in welk ontwikkelingsstadium zij zitten. Je snapt beter waar kinderen op een bepaalde leeftijd aan toe zijn. [...] Ja heel waardevol. Ik denk dat ik dat beter weet dan iemand die alleen de PABO gedaan heeft”

Negatieve cognitieve valenties voor de leerkrachten persoonlijk zijn honderd-en-één keer genoemd. De meesten leerkrachten ondervonden onder andere *tijdsdruk* bij een bepaalde leeractiviteit. Naast tijdsdruk werd de *kloof tussen theorie en praktijk* ook frequent genoemd. Leeractiviteiten die worden ondernomen zijn vaak theoretisch ingericht, maar in de praktijk blijken deze theoretische aspecten lastig toepasbaar. Leerkrachten missen af en toe de praktische handvatten bij het volgen een leeractiviteit en dat wordt bestempeld als een negatieve uitkomst.

“Nee helemaal niet. En (we, V.C.R) hebben ook op een gegeven moment die eerste keer ook aangegeven van we willen gewoon vooral meer praktische tips. De rest kun je zelf wel uit je boeken halen of van het internet. Maar het gaat gewoon om wat zijn nou... ja... handige dingen om toe te passen.”

Organisatorische aspecten van een leeractiviteit zoals de vormgeving van de cursus en de kwaliteit van de betrokken cursusleider werden ook verbonden met negatieve uitkomsten.

“Een beetje jammer is dat er blijkbaar zoveel te vertellen is dat ze wel gewoon voor ogen hebben dat ze werkvormen willen toepassen, maar daar niet aan toe komen. Weet je schrap dat dan en zorg er dan voor dat je alleen theorie geeft wat dat is eigenlijk ook voldoende”

Analyse van niet-persoonlijke cognitieve valenties

Tussen de negatieve- en positieve niet-persoonlijke cognitieve valenties voor school en leerling zijn de verschillen in percentages groter. Voor zowel de negatieve als positieve cognitieve valenties geldt dat meer leerkrachten aandacht besteden aan de uitkomsten voor

school (36 procent negatief en 72 procent positief) dan voor de leerlingen (15 procent negatief en 59 procent positief).

Leerkrachten noemen hierbij meer positieve dan negatieve cognitieve valenties. Wanneer leerkrachten positieve uitkomsten noemen voor de school hebben zij het over het aanhouden van *een doorgaande lijn binnen de school*. De leeractiviteit heeft ervoor gezorgd dat het gehele team over dezelfde kennis en handelingsregels beschikt en er een eenheid binnen de school ontstaat als het gaat over een bepaald onderwijsprogramma.

“Nou dat uh voorheen had je mensen die droegen kinderen zeg maar heel uitgebreid over en een andere deed dat heel miniem. Dus er zaten grote verschillen in en nu heb je het omdat je gehouden bent aan een vast kader zit er natuurlijk wel 1 doorgaande lijn in dat je gewoon weet dat de informatie die je nodig hebt van die kinderen die je nieuw krijgt dat die ook gewoon goed is. Dat is een groot voordeel.”

Net als bij positieve cognitieve valenties voor de leerkrachten persoonlijk werd bewustwording en het verkrijgen van inzicht bij positieve cognitieve valenties voor de school eveneens genoemd. *Gezamenlijk inzicht en bewustwording* doordat de leeractiviteit ervoor heeft gezorgd dat alle collega's op school aan het denken wordt gezet. Tijdens de leeractiviteit was er ook ruimte voor leerkrachten om ervaringen en kennis met elkaar uit te wisselen. Met het hele team bij elkaar een bepaald onderwerp bespreken, wordt door leerkrachten als positief ervaren. Bij de negatieve cognitieve valenties voor de school noemen leerkrachten veel verschillende factoren die als negatief worden ervaren. Leerkrachten noemen veelal *tijdsdruk* als negatieve uitkomst van een leeractiviteit. Het invoeren van nieuwe ontwikkelingen binnen de school kost tijd en die extra tijd wordt door leerkrachten ervaren als druk naast de dagelijkse bezigheden. Behalve tijdsinvestering werden door de leerkrachten *gebrekkige toepasbaarheid en het uitblijven van het toepassen* onder meer genoemd. Uitvoering van het geleerde bleek lastig of kwam niet tot stand.

In de interviews werden positieve en negatieve cognitieve valenties voor de leerlingen door de leerkrachten minder genoemd. Leerkrachten ervaren bij leeractiviteiten meer positieve uitkomsten voor hun leerlingen. Na de deelname aan leeractiviteiten hebben de leerkrachten *een verhelderende blik* gekregen op hun leerlingen door het inzicht dat zij hebben opgedaan. Daarnaast werd *verbetering van de motivatie* onder de leerlingen vaak genoemd.

Nou, ik denk wel, ik denk wel uiteindelijk dat als je natuurlijk goede leerlijnen wordt neergezet, dan levert dat zeker wat op, want dan is het een doorgaande lijn. [...]Het levert natuurlijk voor de kinderen ook wat [...] wat op. En zeker zo'n wat we toen hadden, die aantrekkelijke hoeken maken, ja dat was natuurlijk met de kinderen met nog veel meer plezier.

Slechts zes leerkrachten hebben negatieve cognitieve valenties voor de leerlingen genoemd. Vooral de *kloof tussen theorie en praktijk* werd verbonden met een negatief effect voor de leerlingen.

Analyse van subjectieve normen

Tijdens de analyse van de transcripties werd duidelijk dat de leerkrachten subjectieve normen op twee manieren kunnen ervaren, namelijk negatief of positief. Wanneer een leerkracht de subjectieve norm negatief ervaart, wordt het gedrag wat hij of zij wil uiten onderdrukt. Het tegenovergestelde is aan de hand bij een positieve subjectieve norm. Hierbij wordt het gedrag van de leerkracht op dat moment juist aangespoord (Ajzen & Fishbein, 1980).

Tabel 2

Percentage leerkrachten die negatieve of positieve subjectieve normen noemen en de frequentie van deze codes

	Negatief	Positief
	nsn**	psn
Percentage van aantal leerkrachten die de code noemen (N=39)	46 % (18)*	64 % (25)*
Hoe vaak de code is genoemd	26	35

*Aantal respondenten die een de bepaalde code noemt

** nsn= negatieve subjectieve norm, psn = positieve subjectieve norm

Tabel 2 laat zien dat leerkrachten eerder positieve subjectieve normen ervaren (64 procent) dan negatieve subjectieve normen (46 procent). Echter is het verschil tussen de positieve en negatieve subjectieve normen niet groot. Over het algemeen valt op te merken dat negatieve en positieve subjectieve normen als code tijdens de interviews niet vaak zijn genoemd. In het interview was één vraag bestemd voor het beschrijven van de subjectieve norm die leerkrachten ervaren bij een leeractiviteit. Ook andere passages uit de interviews konden gecodeerd worden als subjectieve normen.

Indien leerkrachten het hadden over de ervaren negatieve subjectieve normen, haalden zij verschillende onderwerpen aan. Een *sceptische houding tegenover de leeractiviteit* van het team of collega's werd veel genoemd door de leerkrachten. Leerkrachten ondervonden veelvuldig negatieve gevoelens vanuit het team/collega's of bestuur met betrekking tot een leeractiviteit. Het team of collega's gaven aan dat een leeractiviteit weer veel tijd zou gaan kosten met als resultaat dat het toch niks zou gaan opleveren.

“Ik denk dat zij mij nu wel ook wel omdat ze nu hebben gezien.. afgelopen vrijdag stond ook in de memo dat we dus dat (kanjertraining) waarschijnlijk eigenlijk gaan we dat gewoon school breed doen. Dat is dan nog eerst komend halfjaar moeten we dat handelingsgericht werken helemaal afronden en dan gelijk daarna begint het hele kanjer verhaal. Het traject is denk.. een aantal collega's denk ik wel dat die dan ten aanzien van mij denken ah nou lekkere actie weet je wel dan moeten wij dat ook weer gaan doen.”

Verder noemden leerkrachten *onvolledige medewerking of ondersteuning van team/collega's en bestuur* als negatief. Wat de leerkracht opviel en zij als negatief noemden was dat zij vanuit het team, de collega's of het bestuur hoorden dat er al zoveel moest op het gebied van bijleren.

Positieve subjectieve normen werden door de leerkrachten meer ervaren dan negatieve subjectieve normen. In totaal hebben 25 leerkrachten het over positieve subjectieve normen met betrekking tot leeractiviteiten. *Positieve reacties vanuit het team of bestuur* werden het meest genoemd. Dit ging om positieve reacties die impliciet door het team of bestuur werden geuit. Het gevoel wat een leerkracht beleeft doordat het team of bestuur meeleeft met zijn of haar deelname werd eveneens als positief beschouwd. Hetzelfde geldt voor de indruk dat het team, de collega's of het bestuur meewerkten en op één lijn zaten met de leerkracht.

“Jawel want ik vind wel altijd dat iedereen doet wel probeert wel z'n best te doen he en iedereen is ook aanwezig. En jawel en ik vind uh gezamenlijke leeractiviteiten met het hele team omdat[...]binnen school zijn gewoon heel veel parttimers, bijna geen fulltimers want uh veel moeders er ook werken. Vind ik wel heel leuk het geeft wel een heel groot saamhorigheidsgevoel”

De norm die in het bovenstaande citaat wordt beschreven, heeft te maken met het feit dat binnen de school veel parttimers werkzaam zijn. Parttimers worden verzocht om zoveel mogelijk aanwezig te zijn bij gezamenlijke leeractiviteiten.

Concluderend kan gesteld worden dat positieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk zijn het vaakst genoemd (95 procent). Praktische handvatten, bewustwording en meer inzicht in eigen capaciteiten van de leerkracht als gevolg van de leeractiviteit worden als positief ervaren. Negatieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk worden hierna het vaakst genoemd.

Belangrijke elementen daarin zijn ervaren tijdsdruk en de kloof tussen theorie en praktijk. Negatieve cognitieve valenties wat betreft school en leerlingen worden aanzienlijk minder genoemd dan positieve cognitieve valenties voor de school en leerlingen. Binnen de niet-persoonlijke positieve cognitieve valenties (school en leerlingen) houden leerkrachten vast aan positieve cognitieve valenties voor de school. Het uitwisselen van kennis en ideeën, het aanhouden van een doorgaande lijn en dat het team beschikt over dezelfde kennis zijn positieve gevolgen die de leerkracht ervaart voor de school.

Subjectieve normen kunnen twee kanten uitwijzen namelijk; positief en negatief. Leerkrachten ervaren bij leeractiviteiten meer positieve subjectieve normen dan negatieve subjectieve normen. Het verschil in het aantal keer dat de codes zijn genoemd, is niet groot. Positieve reacties van het team of bestuur en het gevoel wat een leerkracht beleeft dat het team of bestuur meeleeft met zijn of haar deelname. Een sceptische houding van het team of bestuur en het niet willen meewerken bij leeractiviteiten werden genoemd bij negatieve subjectieve normen.

Analyse van cognitieve valenties ten aanzien van verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten

Het tweede deel van de resultaten richt zich op een kwantitatieve bestudering en vervolgens een kwalitatieve bestudering van de codes ten aanzien van verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten. Tussen de twee verschillende settings verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten zal worden nagegaan welke verschillen en overeenkomsten er bestaan in de gehanteerde codes.

Negatieve en positieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk worden binnen zelfgekozen leeractiviteiten (95 procent- 95 procent) meer genoemd dan bij verplichte leeractiviteiten (75 procent – 95 procent). Het verschil tussen beide settings is niet groot. Bij zelfgekozen leeractiviteiten worden vaker negatieve cognitieve valenties voor de leerkrachten persoonlijk ervaren (zie tabel 3)

Tabel 3

Percentage leerkrachten die negatieve of positieve cognitieve valenties noemen binnen verplichte – en zelfgekozen leeractiviteiten en de frequentie van deze de codes

	Verplicht (N=20)						Zelfgekozen (N=19)					
	ncvpV	pcvpV	ncvsV	pcvsV	ncvlV	pcvlV	ncvpZ	pcvpZ	ncvsZ	pcvsZ	ncvlZ	pcvlZ
Percentage van aantal leerkrachten die de code noemen	75 % (15)*	95% (19)*	55 % (11)*	90% (18)*	25 % (5)*	70 % (14)*	95 % (18)*	95% (18)*	16 % (3)*	53 % (10)*	5 % (1)*	47 % (9)*
Hoe vaak de code is genoemd	39	75	30	52	6	28	62	70	3	19	2	10

* Aantal respondenten die een bepaalde code noemt

In de bovenstaande tabel (Tabel 3) staan afkortingen achter de codes die betrekking hebben op de twee verschillende settings (verplicht of zelfgekozen – V, Z)

Uiteenlopende onderwerpen zoals het gemis aan *praktische tools, de kloof tussen de theorie en praktijk en de gebrekkige organisatie van de leeractiviteit* werden aangehaald als het ging om negatieve gevolgen voor de leerkracht van een zelfgekozen leeractiviteit. De tijd die leerkrachten kwijt waren aan het volgen en het uitvoeren van een leeractiviteit werd het meest benoemd als het ging om negatieve opbrengsten voor de leerkracht persoonlijk bij zelfgekozen leeractiviteiten. Ook bij een verplichte leeractiviteit noemde het merendeel van leerkrachten een te grote tijdsinvestering. Dit kwam vooral tot uiting in de vorm van werkdruk.

“[...]nou het was wel zo dat op het moment dat deze cursus werd gegeven had ik ook... was ik bezig met een [...]opleiding voor schoolleider... en daar zat heel veel tijd in. Dus in eerste instantie had ik iets van oh... kan ik niet mijn tijd gewoon aan mijn opleiding besteden. Dat had ik toen ook voorgelegd, maar dat [...] ik moest toch meedoen. Dus voor mij was het in die zin belemmerend dat ik dacht van het kost wel heel veel tijd terwijl ik de eigenlijk aan mijn opleiding wilde besteden.”

Na werkdruk werd het *niet opdoen van theoretische kennis* tijdens een zowel verplichte of zelfgekozen leeractiviteit als negatief ervaren door de leerkrachten.

Bij zowel een verplichte als zelfgekozen leeractiviteit ondervonden leerkrachten positieve cognitieve valenties voor hen persoonlijk. De onderwerpen die werden genoemd in beide settings toonden overeenkomsten. In beide settings werd *inzicht* en *bewustwording* naar

aanleiding van de leeractiviteit als positief ervaren. Leerkrachten hebben nieuwe kennis opgedaan en kwamen zelf tot het inzicht van het nut of gevolg van de leeractiviteit. De *praktische handvatten* die een zelfgekozen leeractiviteit aanbiedt waardoor het geleerde direct kan worden toegepast in de les blijken eveneens een positieve uitkomst te zijn. Dit gegeven werd minder genoemd bij verplichte leeractiviteiten.

Cognitieve valenties voor de school zowel negatieve als positieve werden vaker door leerkrachten genoemd bij verplichte (55 procent – 90 procent) dan bij zelfgekozen (16 procent – 53 procent) leeractiviteiten. Leerkrachten hadden het in beide settings minder over de negatieve cognitieve valenties dan positieve cognitieve valenties voor de school. Positieve cognitieve valenties zijn binnen verplichte leeractiviteiten door 90 procent van de leerkrachten genoemd en als code 52 keer terwijl dat voor zelfgekozen leeractiviteiten 53 procent van de leerkrachten werd genoemd en 19 keer als code werd gebruikt. Binnen verplichte leeractiviteiten werd met name het *invoeren van een doorgaande lijn binnen de school* veel genoemd door de leerkrachten. Op de dezelfde manier te werk gaan en het feit dat iedereen kennis heeft wat betreft een nieuwe methode om de overgang van leerlingen naar een volgende klas moeiteloos te laten verlopen. Indien de *doorgaande lijn niet tot stand kwam*, werd dat door de leerkrachten ervaren als negatief. Bij zelfgekozen leeractiviteiten hadden leerkrachten het meer *over persoonlijke winst, vaardigheden en meer inzicht voor hen persoonlijk* wat vervolgens ten goede kwam aan de school. Wat opviel was dat leerkrachten vaker negatieve uitkomsten signaleerden bij verplichte leeractiviteiten. Naast het ontbreken van een doorgaande lijn werd een *te grote tijdsinvestering* genoemd. Leerkrachten en collega's ondervonden *werkdruk* naast de dagelijkse werkzaamheden. Er moet tijd worden vrijgemaakt om zaken door te voeren, maar daar is vanuit de beleving van de leerkrachten geen mogelijkheid voor.

Cognitieve valenties (negatief – en positief) voor de leerlingen bleken eerder een rol spelen bij verplichte leeractiviteiten (25 procent - 75 procent) dan bij zelfgekozen leeractiviteiten (5 procent – 47 procent). *Het verkregen inzicht ten behoeve voor de leerlingen* werden als positief ervaren door leerkrachten. *Motivatie voor de leerlingen* die leerkrachten ervaren als gevolg van de leeractiviteit werden eveneens als positief bestempeld.

“Uhm positief ook denk ik, want het zijn toch de leerlingen waar het hier om gaat zijn toch ook leerlingen die wat extra's nodig hebben om gemotiveerd te blijven en uh ja dat zij ook iets uitdagends hebben, hun hersens aan het werk worden gezet en dat zij ook op de middelbare school al geleerd hebben om te leren. Dat is wel belangrijk denk ik...”

Evenals bij verplichte leeractiviteiten sprongen positieve cognitieve valenties voor de leerlingen eruit bij zelfgekozen leeractiviteiten. Bij zelfgekozen leeractiviteiten (5 procent) viel op dat negatieve cognitieve valenties voor de leerlingen minder werden genoemd dan bij verplichte leeractiviteiten (25 procent). Leerkrachten hadden het over *het niet kunnen toepassen van het geleerde in de praktijk* met het gevolg dat het niet ten goede kwam aan de leerlingen.

Analyse van subjectieve normen ten aanzien van verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten

Na de bestudering van de cognitieve valenties zijn de subjectieve normen bestudeerd. Tabel 4 laat zien dat het merendeel van de leerkrachten sprak over positieve subjectieve normen bij zowel verplichte als zelfgekozen leeractiviteiten. Er is een minimaal verschil tussen beide settings als het gaat om positieve subjectieve normen (90 procent – 89 procent). Leerkrachten noemden negatieve subjectieve normen eerder bij verplichte leeractiviteiten (80 procent). Aan de andere kant moet bij de interpretatie van de data rekening gehouden met de lage frequentie van de codes.

Tabel 4

Percentage leerkrachten die negatieve of positieve subjectieve normen noemen binnen verplichte – en zelfgekozen leeractiviteiten en de frequentie van deze codes

	Verplicht (N=20)		Zelfgekozen (N=19)	
	nsnV	psnV	nsnZ	psnZ
Percentage van aantal leerkrachten die de code noemen	80% (16)*	90% (18)*	53% (10)*	89% (17)*
Hoe vaak de code is genoemd	13	14	10	11

*Aantal respondenten die een de bepaalde code noemt

Bij verplichte leeractiviteiten waarbij met andere collega's of een team een leeractiviteit wordt ondernomen bleek dat *positieve reacties vanuit het team en bestuur* als positief werden ervaren. Naast positieve reacties vanuit het team of bestuur werd de beleving van de leerkracht dat de *neuzen binnen het team dezelfde kant op* stonden als positief ervaren. Uit een verdere analyse bleek dat leerkrachten bij verplichte leeractiviteiten eveneens negatieve subjectieve normen worden ondervonden. De *terughoudendheid van collega's en*

het team ten opzichte van een leeractiviteit wat kon resulteren in het niet willen werken aan de leeractiviteit werd negatief ervaren.

“[...]Soms. Ja... [...] Eh..... dat het gaat gewoon niet snel genoeg voor mij. Ik ben gewend dat het heel snel kan gaan in een team en dat iedereen heel snel mee gaat. Meebeweegt. En hier loop je gewoon er tegenaan dat er drie mensen meegaan en de rest blijft zitten en denk nou... wanneer is het tijd om naar huis te gaan en morgen kan ik gewoon weer mijn lesje afdraaien zoals ik gewend was. En ik ga niks veranderen.”

Opmerkelijk was dat leerkrachten negatieve subjectieve normen minder noemden bij zelfgekozen leeractiviteiten dan bij verplichte leeractiviteiten. Vooral *negatieve gevoelens vanuit het team of collega's* werden door de leerkrachten negatief ervaren. Voor anderen binnen school was het onbekend waar de leerkracht op dat moment mee bezig was wat afkeer kon wekken vanwege de afwezigheid van een leerkracht.

Een vergelijking van beide analyses

De data van beide analyses kunnen zowel kwantitatief als kwalitatief met elkaar worden vergeleken. De onderwerpen die leerkrachten noemen binnen het inventarisatie gedeelte van de codes zijn op verschillende wijze terug te vinden binnen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten. Cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk (negatief/positief) zijn kwantitatief gelijk gebleven per setting. Positieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk zijn het vaakst genoemd door de leerkrachten. De verkregen praktische tools, bewustwording en meer inzicht in eigen capaciteiten werden als positief ervaren. Bij de tweede analyse werd duidelijk dat leerkrachten binnen zowel verplichte als zelfgekozen leeractiviteiten deze positieve cognitieve valenties voor hen persoonlijk ervaren. Na de eerste analyse bleek dat na positieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk, negatieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk het vaakst genoemd. Leerkrachten hadden het in beide settings over negatieve cognitieve valenties voor hen persoonlijk. Zij hadden het met name over tijdsinvestering en de tegenstelling tussen de theorie en praktijk. Verschillende onderwerpen werden genoemd door leerkrachten met de nadruk dat binnen zelfgekozen leeractiviteiten er meer negatieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk werden ervaren.

Vanuit analyse van niet-persoonlijke cognitieve valenties werd duidelijk dat positieve cognitieve valenties voor de school en leerlingen door meer leerkrachten werden genoemd dan negatieve cognitieve valenties. Leerkrachten spraken vooral over positieve cognitieve valenties voor de school. In het bijzonder bij verplichte leeractiviteiten waar het aanhouden

van een doorgaand curriculum binnen de school als positief werd ervaren. Leerkrachten hadden het minder over cognitieve valenties voor de leerlingen. Als het ging over cognitieve valenties voor de leerlingen was dat vooral positief. Binnen verplichte leeractiviteiten spraken leerkrachten vooral over inzicht in zijn of haar leerlingen.

Wat betreft subjectieve normen ondervonden meer dan de helft van de leerkrachten positieve subjectieve normen. Zowel bij verplichte als bij zelfgekozen leeractiviteiten werd de code bijna even vaak genoemd. Positieve reacties die expliciet door het team of bestuur werden genoemd, werden als positief ervaren. Negatieve subjectieve normen werden met name genoemd bij verplichte leeractiviteiten waar het anderen zouden kunnen zijn die negatief stonden ten opzichte van verplichte leeractiviteiten.

Discussie

In dit onderzoek is nagegaan of er verschillen bestaan tussen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten wat betreft cognitieve valenties die leerkrachten in het primair onderwijs daaraan toekennen. Daarnaast is bestudeerd welke rol subjectieve normen daarbij spelen. De resultaten wijzen erop dat positieve cognitieve valenties en met name persoonlijke positieve cognitieve valenties de overhand hebben bij zowel verplichte als zelfgekozen leeractiviteiten. Dit gaat in tegen de resultaten van Glastra (2013) waarbij leerkrachten over het algemeen zeer kritisch zijn over verplichte leeractiviteiten vanwege de ontbrekende aandacht voor individuele verschillen tussen leerkrachten. Ondanks het feit dat de omstandigheden waaronder leerkrachten zich dienen te professionaliseren niet altijd optimaal zijn, spreken leerkrachten toch over positieve cognitieve opbrengsten van leeractiviteiten (Hildebrandt & Eom, 2011).

Er zijn verschillen gevonden in cognitieve valenties die leerkrachten toekennen aan verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten. Cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk worden veruit het meest genoemd door de leerkrachten in vergelijking tot cognitieve valenties voor de school en voor de leerlingen ongeacht een verplichte of zelfgekozen setting. Het lijkt erop dat leerkrachten na deelname aan leeractiviteiten, verplicht of zelfgekozen, de opbrengsten en de kosten eerst en vooral evalueren vanuit het perspectief van persoonlijk nut. Negatieve cognitieve valenties ervaren de ondervraagden leerkrachten meer bij zelfgekozen leeractiviteiten. Leerkrachten hebben het voornamelijk over de hoeveelheid niet-beschikbare tijd die zij dienen te investeren tijdens of na de leeractiviteit en spreken daarbij over de

afwezigheid van praktische aspecten waardoor leerkrachten het geleerde niet kunnen implementeren in de klas. De afwezigheid van praktische aspecten die leerkrachten noemen wordt ook vermeld in de literatuur. Lieberman (2005) en Timperly (2008) wijzen erop dat veel van de leeractiviteiten voor leerkrachten te weinig aansluiten bij de leerbehoeften, doordat leeractiviteiten van tevoren al zijn vastgelegd. Daarnaast zouden vanwege de keuze die leerkrachten in eigen handen hebben bij zelfgekozen leeractiviteiten de verwachtingen ten aanzien van een leeractiviteit een rol kunnen spelen. Wanneer de verwachtingen die leerkrachten hadden niet overeenkomen met het daadwerkelijke resultaat zou dat als negatief kunnen worden ervaren. Schwartz (2004) stelt in zijn onderzoek over keuzes dat de beschikbaarheid van veel keuzemogelijkheden zal leiden tot hoge verwachtingen terwijl met weinig keuzes (verplichte leeractiviteit) er minder verwachtingen zullen zijn. In dit onderzoek is wel gevraagd naar de verwachting van leerkrachten ten opzichte van een leeractiviteit, maar omdat gebruik werd gemaakt van een retrospectief interview was het voor de respondenten mogelijk lastig om zich de verwachtingen vooraf nog (correct) voor de geest te halen. In volgend onderzoek zouden verwachtingen en uitkomsten met betrekking tot leeractiviteiten nader onderzocht kunnen worden door de aard en de hoogte van een verwachting vooraf goed te meten. Achteraf zou kunnen worden nagegaan of de criteria die een leerkracht vooraf had bij de nabespreking van een leeractiviteit worden genoemd.

Positieve cognitieve valenties voor de school verschillen voor verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten. Volgens leerkrachten hebben de meeste verplichte leeractiviteiten als uitkomst dat er een doorgaand curriculum binnen gehele school wordt opgesteld of dat er met Leerkrachten verwijzen ook naar het ontstaan van inzicht op teamniveau na het volgen van verplichte leeractiviteiten. Persoonlijke winst en vaardigheden als gevolg van leeractiviteiten die ten goede komen kunnen komen aan school worden door leerkrachten genoemd bij een zelfgekozen setting. Negatieve cognitieve valenties voor de school en voor de leerlingen zijn aanzienlijk minder genoemd bij zelfgekozen leeractiviteiten. Voor cognitieve valenties met betrekking tot leerlingen zijn tussen de settingen geen grote tegenstellingen gevonden.

Verder variëren de rollen van subjectieve normen voor de verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten en kan er antwoord worden gegeven op de deelvragen wat betreft de verschillen in subjectieve normen. Negatieve subjectieve normen worden vaker genoemd bij verplichte leeractiviteiten. Leerkrachten spreken over een sceptische houding van collega's of het team ten aanzien van verplichte leeractiviteiten of merken dat deze niet willen

meewerken. Het taak-specifieke motivatiemodel veronderstelt dat subjectieve normen die leerkrachten ervaren mede bepalend kunnen zijn voor motivatie voor een leeractiviteit. (De Brabander & Martens, 2014; Schepers & Wetzels, 2007). Ongeacht het feit dat leerkrachten negatieve waarderingen van collega's of bestuur ervaren, lijkt het erop dat leerkrachten vanuit een positief perspectief leeractiviteiten ondernemen. De mate waarin leerkrachten de subjectieve norm ervaren wordt beïnvloed door belangrijke anderen die eveneens betrokken zijn bij de deelname aan een concrete leeractiviteit. Interessant zou zijn om na te gaan wie leerkrachten als hun belangrijke anderen zien vanwege de negatieve subjectieve norm die zij ervaren.

Voor positieve subjectieve normen zijn tussen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten geen verschillen gevonden. Leerkrachten hebben het in beide settingen over positieve reacties die worden uitgesproken door het team of bestuur ten opzichte van leeractiviteiten.

Samenvattend kan gesteld worden dat positieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk ongeacht verplichte of zelfgekozen setting de overhand hebben. Negatieve cognitieve valenties voor de leerkracht persoonlijk worden ervaren bij zelfgekozen leeractiviteiten. Verschillende onderwerpen zoals invoeren van een doorgaande lijn binnen de school en inzicht en bewustwording als gevolg van de leeractiviteit noemen leerkrachten voor positieve valenties voor de school binnen verplichte en zelfgekozen leeractiviteiten. Een verschil is gevonden voor subjectieve normen binnen verplichte leeractiviteiten waar negatieve subjectieve normen een grote rol spelen, maar leerkrachten vanuit een positief perspectief leeractiviteiten ondernemen.

Wat betreft aanbevelingen zouden toekomstige professionaliseringsactiviteiten moeten inspelen op de vraagstukken en problemen van leerkrachten die zij ervaren binnen en buiten de klas. Wanneer professionaliseringsactiviteiten persoonlijk leerwinst bieden voor de leerkrachten zou het eveneens ten goede komen aan de school en aan de leerlingen zou menen de leerkrachten in dit onderzoek. De vraag is alleen hoe professionaliseringsactiviteiten, afgestemd op de wensen van leerkrachten, gerealiseerd zouden kunnen worden.

Referenties

Algemene Onderwijs bond (2014). Meer onbevoegden, minder kwaliteit. *Onderwijsblad*, 11, 18-21. Geraadpleegd op: <http://www.aob.nl/doc/18-21-hob11.pdf>

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek Amsterdam* [Bijlage]. Geraadpleegd op:<http://www.analysereninkwalitatiefonderzoek.nl/documenten/stappenplan.pdf>
- Brabander, C.J. de, Martens, R.L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. Open University of the Netherlands. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Bryman, A. (2008). *Social Research methods* (3rd ed.). New York, USA: Oxford University Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Diepstraeten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Verkregen van Ruud de Moor Centrum: Open Universiteit Nederland website: <http://www.ou.nl/documents/14300/64a50a59-364c-4e08-8a5d-8f424243f779>
- Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering: validering en certificering van informeel leren door leraren*(Rapport nr 5.) Geraadpleegd op: Ruud De Moor Centrum, Open Universiteit website: <http://www.ou.nl/documents/14300/569ac8e9-c884-4b72-80b6-ae4b644fdf98>
- Dzubay, D. (2001). *Understanding motivation & supporting teacher renewal*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Faculteit Sociale Wetenschappen Universiteit Leiden. (1997). *Protocol ethiek voor wetenschappelijk onderzoek en richtlijnen voor het handelen bij (vermeend) wetenschappelijk wangedrag*. Geraadpleegd op: <http://media.leidenuniv.nl/legacy/Protocol%20ethiek%20FSW%201997.pdf>
- Glastra, F.J. (2013). Leersturing tussen overheidsbeleid en autonomie: Veranderingen in het werk en leeractiviteiten van leerkrachten in het primair onderwijs.

- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040.
- Inspectie van het onderwijs (2012). *Onderwijsverslag 2010-2011: Kwaliteit van leraren*. Geraadpleegd op: <http://www.onderwijsinspectie.nl>
- Jochems, W., Sloep, P., & Vermeulen, M. (2013). *Professionalisering van leraren onderzocht. Ontwerponderzoek naar effectieve vormen van professionalisering*. Verkregen van Open Universiteit: Leraren Universiteit website: http://www.ou.nl/documents/238021/1832956/Onderzoekprogramma+Lerarenuniversiteit+26-4-2013_eindversie.pdf
- KPC Groep. (2009). *Professionalisering in het basisonderwijs onder de loep genomen*. Geraadpleegd op: [http://www.kpcgroep.nl/primair onderwijs/organisatie-en personeel/~/_/media/Files/DocumentenPO/OnderzoeksrapportProfessionaliseringPO.aspx](http://www.kpcgroep.nl/primair%20onderwijs/organisatie-en%20personeel/~/_/media/Files/DocumentenPO/OnderzoeksrapportProfessionaliseringPO.aspx).
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lieberman, A. (2005). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221
- Little, J.W. (2012). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School, in M. Kooy and K. van Veen (eds.): *Teaching Learning that Matters*. International Perspectives. Routledge.
- Martens, R. (2009). *Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R. L. (2010). *Zin in Onderzoek: Docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R. & Hooijer, J. (2011). De leervitale leraar: een paradox verklaard. *Onderwijsinnovatie Open Universiteit*, 1,(3).
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2012). *Nota werken in het Onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW. (OCW41.063/08DW2011B015). Geraadpleegd op: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/23/nota-werken-in-het-onderwijs.html>
- Neut, I. van der, Nijman, D.J., Teurlings, C., Hijkoop, S., Boer, P. den, Horst, J. van der, Hövels, B. (2011). *Professionalisering in het primair onderwijs*. Verkregen van Ruud de Moor Centrum: Open Universiteit Nederland website: http://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/2011%20Rapporten/WEB_rapport_13.pdf#page=116
- Nieuwenhuis, L., Vink, R. & Neut, I. van der (2013). *Docentprofessionalisering*

met ICT. Geraadpleegd op: http://www.iva-onderwijs.nl/resources/js/tinymce/plugins/imagemanager/files/Rapporten_2013/eindrapport_professionalisering_van_docenten_met_ICT.pdf

Rijksoverheid (2011). *Actieplan leraar 2020*. Geraadpleegd op: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>

Schepers, J., & Wetzels, M. (2007). A meta-analysis of the technology acceptance model: Investigating subjective norm and moderation effects. *Information & Management*, 44, 90–103.

Schwartz, B. (2004). The Tyranny of Choice, *Scientific American Mind*, 14 (5), 44-46.

Timperley, H. (2008). 'Teacher professional learning and development'. In *The Educational Practices Series – 18*. Ed. Jere Brophy. International Academy of Education & International Bureau of Education: Brussels.

Timperley, H., Wislon, A., Barrer, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Geraadpleegd op: <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Bijlagen

Informed consent



Universiteit Leiden

Faculteit der Sociale Wetenschappen
Instituut Pedagogische Wetenschappen
Onderwijsstudies

Leiden, 19 april 2013

Betreft: Deelname interview

Geachte heer, mevrouw,

U heeft aangegeven geïnteresseerd te zijn in deelname aan een onderzoek van de Universiteit Leiden. Dit onderzoek zal worden uitgevoerd door M. Geldermans en V.C Robeer in het kader van de opleiding Onderwijskunde. In dit formulier zal kort informatie worden gegeven over het onderzoek en tot slot uw toestemming tot participatie worden gevraagd.

Het onderzoek behelst onder meer een semigestructureerd interview waarbij de nadruk zal worden gelegd op de verschillende leeractiviteiten waaraan u als leerkracht heeft deelgenomen. Tijdens het interview zal ook worden gevraagd om een twee keer een korte vragenlijst in te vullen wat betreft de leeractiviteiten. Het interview willen wij door middel van audio-apparatuur opnemen. Deze opnamen en uw antwoorden op de vragenlijsten zijn alleen bestemd voor het onderzoeksdoeleinden. Onderzoeksgegevens zullen zo behandeld worden dat zij niet naar personen herleidbaar zijn.

Het belang voor u tot deelname aan dit onderzoek is dat resultaten van belang zijn. In het onderzoek zouden aanbevelingen kunnen worden gedaan over de invulling van de leeractiviteiten waar u als leerkracht mee te maken heeft zodat er een betere afstemming zou kunnen komen tussen de wensen van de leerkrachten en de leeractiviteiten.

Alle informatie die tijdens het onderzoek zal worden verzameld, zal vertrouwelijk behandeld worden. De eindresultaten van het onderzoek zullen worden verwerkt in de vorm van een afstudeerscriptie. Uw deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. Indien u nog vragen heeft vooraf of na het interview kunt u contact opnemen met Dr. F.J. Glastra, Glastra@FSW.leidenuniv.nl.

Hierbij geef ik toestemming tot deelname aan het onderzoek

Datum.....

Handtekening.....

Interviewleidraad

Semigestructureerd Interview

Geanonimiseerde Code: Datum: Tijd: Onderzoeker:
--

Introductie:

‘ In dit interview zal worden ingegaan op leeractiviteiten die u als leerkracht in het primair onderwijs de laatste jaren heeft ondernomen en op de ervaringen die u daarmee heeft opgedaan.

Het interview bestaat uit een aantal open vragen en een lijstje gesloten vragen. Het onderzoek zal ongeveer 30 à 40 minuten zijn’

N.B: Geef aan dat het interview zal worden opgenomen door middel van audioapparatuur voor de latere uitwerking van het onderzoek. De geïnterviewde blijft anoniem.

Achtergrondkenmerken:

‘Voordat we beginnen met het daadwerkelijke interview zou ik aan u wat korte algemene vragen willen stellen’.

1. Sekse: M/V
2. Schoolnaam: _____
3. Schoolsoort: (*openbaar, katholiek, protestants, etc*) _____
4. Aan welke groep geeft u dit jaar les? Groep _____
5. Part time/ Full Time _____
6. Totaal aantal jaren ervaring in het onderwijs _____ (exclusief onderbreking voor zwangerschap, zorgverlof, enz.)

Leeractiviteiten:

7. Kunt u aangeven aan welke leeractiviteiten u heeft deelgenomen afgelopen jaar/periode? (*Doorvragen: Formeel / informeel eventueel voorbeelden geven en leerkrachten op ideeën brengen*)

8. U heeft net aangegeven aan welke leeractiviteiten u heeft deelgenomen. Kunt u aangeven hoe de keuze van deze leeractiviteiten tot stand is gekomen? (*Verplicht / niet verplicht – individueel, schoolleiding of de overheid?*)

‘Van de leeractiviteiten waarover u zojuist heeft verteld, zou ik (onderzoeker) twee leeractiviteiten verder onder de loep willen nemen’.

! – De keuze van de twee leeractiviteiten komt tot stand door een selectie te maken van de genoemde leeractiviteiten. 2 concrete leeractiviteiten: een verplichte en niet verplichte leeractiviteit.

1. Verplichte leeractiviteit – naam noemen:

Kunt u iets meer vertellen over de leeractiviteit (noem de naam van de leeractiviteit)?

1. Hoe heeft deze activiteit (noem de naam van de leeractiviteit) ervaren?

2. Kwam het overeen met uw verwachtingen?

3. Wat voor gevolgen heeft deze leeractiviteit gehad?

4. Heeft de leeractiviteit iets opgeleverd?

Checkpunten bij de vragen 1 t/m 4

Affectieve valentie:

- gevoelswaarde positief - waarom, wanneer en hoe
- gevoelswaarde negatief - waarom, wanneer en hoe
- Criteria voor plezier etc.

Cognitieve valentie:

- gevolgen positief – waarom, wanneer en hoe
- gevolgen negatief - waarom, wanneer en hoe
- Criteria voor gevolgen/voldoening/nut – waar komen ze vandaan?
- Nut voor jezelf, school en leerling.

5. Hoe denkt u dat anderen in school(collega's, leiding) of het thuisfront tegen het volgen van deze leeractiviteit hebben aangekeken?

checkpunten

- Positief
- Negatief
- Wie, wat wanneer?

6. Welke vrijheid heeft u ervaren tijdens de keuze en de uitvoering van deze leeractiviteit?

Checkpunten autonomie

- Deelname aan deze leeractiviteit was verplicht, hoeveel ruimte bood de uitvoering ervan voor uw eigen inbreng
- Bleef deelname aan deze leeractiviteit een verplicht nummer, of heeft u de indruk dat u er zelf wat van gemaakt heeft

7. Hoe haalbaar was de leeractiviteit voor u?

Checkpunten verwachte haalbaarheid:

- Stimulerende factoren – wie of wat (dwz actor en factor), hoe, zowel in de omgeving als in de respondent (toerusting van de respondent)
- Belemmerde factoren – wie of wat, hoe, zowel in de omgeving als in de respondent

8. Zijn de ervaringen die u zojuist heeft besproken heel sterk gebonden aan deze specifieke leeractiviteit (naam noemen) of gelden ze ook voor andere verplichte leeractiviteiten?

Als gevolg op het beantwoorden van de vragen over de (noem: naam verplichte leeractiviteit) zou ik u willen vragen om de eerste vragenlijst in te willen invullen.

Voor de onderzoeker: vragenlijst 1 verplichte leeractiviteiten

2. Niet verplichte leeractiviteit:

U heeft het net gehad over de (naam niet- verplichte leeractiviteit). Kunt u nu iets meer willen over (naam leeractiviteit)

1. Hoe heeft deze activiteit ervaren?

2. Kwam het overeen met u verwachtingen?

3. Wat voor gevolgen heeft deze leeractiviteit had?

4. Heeft de leeractiviteit iets opgeleverd?

Checkpunten bij de vragen 1 t/m 4

Affectieve valentie:

- gevoelswaarde positief - waarom, wanneer en hoe
- gevoelswaarde negatief - waarom, wanneer en hoe
- Criteria voor plezier etc.

Cognitieve valentie:

- gevolgen positief – waarom, wanneer en hoe
- gevolgen negatief - waarom, wanneer en hoe
- Criteria voor gevolgen/voldoening/nut – waar komen ze vandaan?
- Nut voor jezelf, school en leerling.

5. Hoe denkt u dat anderen tegen het volgen van deze leeractiviteit hebben aangekeken?

checkpunten

- Positief
- Negatief
- Wie, wat wanneer?

6. Welke vrijheid heeft u ervaren tijdens de keuze en uitvoering van deze leeractiviteit?

Checkpunt

- hoe kwam de keuze tot stand, keuze volledig vrij, kiezen uit een lijstje van de leiding, onderhandelde deelname
- Gevoel over de uitvoering: programma van leeractiviteit als gegeven grootheid of zelf samenstellen van leeractiviteiten

7. Hoe haalbaar was de leeractiviteit voor u?

Checkpunten verwachte haalbaarheid:

- Stimulerende factoren – wie of wat (dwz actor en factor), hoe, zowel in de omgeving als in de respondent (toerusting van de respondent)
- Belemmerde factoren – wie of wat, hoe, zowel in de omgeving als in de respondent

8. Zijn de ervaringen die u zojuist heeft besproken heel sterk gebonden aan deze specifieke leeractiviteit (naam noemen) of gelden ze ook voor andere niet-verplichte leeractiviteiten?

Indien nog niet aanbod gekomen: Habitus vragen:

1. Zijn er veranderingen geweest voor u, in het vak als onderwijzer?

2. Hebben die veranderingen u aanleiding gegeven om bij te leren?

3. Hoe heeft u deze veranderingen ervaren? Wat hebben deze veranderingen u opgeleverd? Wat hebben ze gekost (*in symbolische zin*), of wat verwacht u dat ze gaan kosten?

Tot slot op het beantwoorden van de vragen over (noem: naam niet verplichte leeractiviteit) zou ik u willen vragen om de tweede vragenlijst in te willen vullen.

Voor de onderzoeker: Vragenlijst 2 Niet-verplichte leeractiviteiten.

Zijn er tot slot nog dingen die nog niet aan bod zijn gekomen en die u nog wilt vermelden?

Ik dank u voor uw medewerking aan ons onderzoek

Onderzoeker:

- Geanonimiseerde code toevoegen aan de opname van het interview
- Let op: ook aan de uitgeschreven tekst van het interview