

Verslag Monitoronderzoek Leraar, een Kleurrijk Beroep

versie 2021

Author(s)

Koffeman, A.H.

Publication date

2021

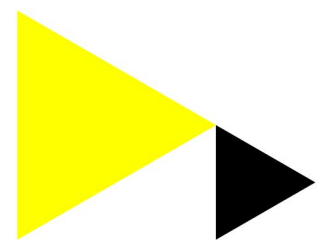
Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Koffeman, A. H. (2021). *Verslag Monitoronderzoek Leraar, een Kleurrijk Beroep: versie 2021*.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



Verslag Monitoronderzoek Leraar, een kleurrijk beroep versie 2021.

Datum

21 december 2021

Contactpersoon

André Koffeman (A.Koffeman@uva.nl)

Verslag Monitoronderzoek Leraar, een kleurrijk beroep. Versie 2021

Inleiding

In 2018 startte – in het kader van het actieplan Lerarentekort Amsterdam – een project met als doel de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar in Amsterdam te versterken om daarmee te stimuleren dat Amsterdamse leraren met plezier en passie in het (Amsterdamse) onderwijs blijven werken. Het belangrijkste aangrijpingspunt hiervoor is het vergroten van de mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling van leraren, daarbij geïnspireerd door het *Beroepsbeeld voor de leraar*¹. De premisse is dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden leidt tot meer arbeidssatisfactie en – als gevolg daar van – tot retentie, tot het willen blijven werken in het onderwijs.

In dit verslag, dat als een vervolg kan worden gezien op het verslag van 2020, rapporteren we over twee soorten activiteiten:

I. Een herhaling van het (vragenlijst)onderzoek van vorig jaar, maar dan voor de nieuwe deelnemers, dus van cursusjaar '20- '21. Deze deelnemers zijn “opgeteld” bij die van vorig jaar. In dit verslag rapporteren we dus de geaccumuleerde data van '19-'20 en '20-'21.

II. Een vervolgonderzoek waarbij een aantal van de deelnemers van de leergangen van vorig jaar bevraagd zijn op de impact van het volgen van een leergang een jaar na dato. Het gaat hier dus om het langetermijneffect van de leergangen. De zes respondenten zijn bovendien in meer algemene zin bevraagd op de premisses van het project.

In CIMO²-termen zien de beoogde uitkomsten van de leergangen er als volgt uit:

[**outcome**] docenten meer voldoening/ stimulans in hun werk te doen ervaren...

[**mechanisme**] door docenten meer ontwikkelmogelijkheden te doen ervaren (aantrekkelijker, 'kleurrijker')...

[**interventie**] via leergangen I, II en III (pedagogisch expert, didactisch expert en gedeeld leiderschap)...

[**context**] in de complexe context van docent zijn in Amsterdam

Het hier gepresenteerde monitoronderzoek dient opnieuw ter evaluatie van de inspanningen: doen de leergangen wat ze moeten doen; wat leveren ze daadwerkelijk op in termen van het ervaren van meer mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling? Ze worden – waar relevant – verslagen in

¹ Zie www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl

² Zie Aken, J. van & Andriessen, D. (red.) (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Boom Lemma Uitgevers.

CIMO-termen, zodat er ook zicht ontstaat op de mechanismes onder de opbrengsten. De uitkomsten van dit onderzoek worden daarmee bruikbaar voor het vervolg van het project.

De vraag is dus in welke mate deze *outcomes* nu bewerkstelligd zijn; welk inzicht is er ontstaan ten aanzien van loopbaanperspectief en -ontwikkeling? Wat doen de docenten daarmee/ wat zijn ze voornemens te doen? Waar lag dat vooral aan, en wat zou nog beter kunnen?

Vraagstelling:

De onderzoeksvraag die we hier bespreken is daarmee: **of en hoe activiteiten rond loopbaanontwikkeling zoals de projectactiviteiten de aantrekkelijkheid van het beroep vergroten**. Deze hoofdvraag is uitgewerkt in de volgende deelvragen:

1. Op welke manier heeft het volgen van de leergang bijgedragen aan een nieuw perspectief op de loopbaan van de leraar?
2. Hoe heeft dit nieuwe perspectief bijgedragen tot nieuwe of andere handelingen/gedrag/rol? En: hoe zien deze handelingen/gedrag/rol er dan uit?
3. Hoe hebben de leerlingen, collega's en de school kunnen profiteren van dit nieuwe gedrag/beleid/instrument? Wat is de opbrengst van dit nieuwe gedrag op de leerlingen, de collega's, de school, het Amsterdamse onderwijs?

Om deze vragen te beantwoorden hebben we

- I. *vragenlijsten* ontwikkeld voor de deelnemers, bestaand uit een aantal gesloten (schaal, retrospectief) en een aantal open vragen.
- II. Daarnaast zijn *focusgroepgesprekken* georganiseerd rond een vijftal stellingen.

Bij het construeren van de instrumenten hebben we gebruik gemaakt van bestaande data (intakegegevens en eerdere vragenlijsten) en van specifieke literatuur. Naast rapportage van de data, zal eerst een selectie van relevante literatuur verslagen worden om zo een verdieping in het inzicht in de mechanismes te verkrijgen. NB: dit is hetzelfde theoretische kader dat gepresenteerd werd in de rapportage over cohort '19-'20.

Theoretisch kader Leraar worden, leraar blijven

Het overkoepelend actieplan Lerarentekort Amsterdam is gericht op twee ambities: het trekken van meer leraren (*leraar worden*), en het vasthouden van die leraren voor het beroep (*leraar blijven*). In een recente studie van het Kohnstamm Instituut bespreken Boogaard, Glaudé, Schenke, Weijers en Snoek (2018) hoe Nederland niet het enige land is waar lerarentekorten zich aankondigen. Veel landen in Europa proberen de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar te verhogen. Dat gebeurt onder meer door professionaliseringsprogramma's, die soms ook leiden tot een volgende stap in de loopbaan en meer salaris. De Europese Commissie benadrukt dat "het leraarschap beschouwd moet worden als een continuüm van professionele ontwikkeling. Bij dat continuüm hoort ook de mogelijkheid om te groeien in taken en verantwoordelijkheden" (in

Snoek & Laurens, 2019, p. 4). De gedachte daarbij is dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden de aantrekkelijkheid van het beroep doet toenemen, en dat is precies wat met deze leergangen wordt beoogd. In dit theoretische kader bespreken we een aantal factoren die raken aan het verband tussen ontwikkelmogelijkheden en de motivatie voor het beroep. In het empirische deel kijken we vervolgens hoe de onderzoeksgroep zich tot die factoren verhoudt.

Om de thematiek goed te kunnen plaatsen is het belangrijk eerst een paar ontwikkelingen te schetsen: er zijn aanwijzingen dat de aantrekkelijkheid van het beroep in belangrijke mate samenhangt met de waardering die leraren ervaren. Het gaat daarbij zowel om waardering van buitenaf (bijvoorbeeld door de schoolleiding), als om zelfwaardering. Deze beide factoren kunnen worden gestimuleerd door het ervaren van ontwikkelmogelijkheden – het mechanisme waarop de interventie draait. Om te begrijpen waarom waardering juist in deze tijd belangrijk is, zoomen we eerst uit en kijken we naar hoe de waardering, ervaren door docenten, steeds meer onder druk komt te staan. Vervolgens bespreken we een aantal manieren waarop ervaren waardering, werkplezier, en ontwikkelingsmogelijkheden elkaar kunnen versterken.

Status en waardering van leraren

Hoewel berichten in de pers soms anders doen vermoeden (zie bijv. Sikkes, 2015), kunnen we stellen dat het wereldwijd nog nooit zo goed is gegaan met het onderwijs, niet alleen in termen van onderwijskwaliteit (Macbeath, 2019), maar ook als het gaat om het welbevinden van leerlingen. Onderzoek suggereert dat goed onderwijs wereldwijd geleid heeft tot economische voorspoed (zie bijv. Fraser, Kennedy, Reid & Mckinney, 2007; Grift, 2010) en zelfs tot betere gezondheid (OECD, 2009). Tegelijkertijd zien we dat op veel plaatsen in de wereld het beroep van leraar steeds ingewikkelder wordt, en dat van leraren steeds meer wordt verwacht (Day & Gu, 2007; Hargreaves, 2000; Vermunt, 2006). Het eisenpakket voor leraren breidt al jaren uit (zie bijv. Hummel, Hooftman, & Schelvis, 2019) en dat zet het beroep onder druk (Snoek, De Wit & Dengerink, 2020). Onderzoek suggereert dat het daarbij niet alleen gaat om het tegemoetkomen aan verwachtingen van de maatschappij, maar dat vooral het ervaren van de ‘afrekencultuur’ stressverhogend werkt: het gevoel verantwoordelijk gehouden te worden voor zaken waarop de leraar weinig invloed heeft. Het gaat daarbij overigens niet alleen om de leerprestaties van de leerlingen (Chiong, Menzies, & Parameshwaran, 2017), maar ook om problematisch leerlinggedrag (Department of Education, 2018; Hummel, Hooftman, & Schelvis, 2019; Gibb, 2019).

Aelterman en Engels (2003) beargumenteren dat veel leraren een disbalans ervaren tussen de toenemende maatschappelijke verwachtingen, het professionele zelfbeeld en de maatschappelijke waardering voor wat zij doen (zie ook Ball, 2003; Cochran-Smith, 2006). Die toenemende druk op docenten heeft een negatief effect op het zelfbeeld van leraren. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013) hebben Nederlandse leraren een positief beeld van hun eigen lesgevende vermogens. Ze zijn echter negatief over het beeld dat de maatschappij van hen heeft (Vermeulen, 2003). De OECD (2016) meldt dat negen van de tien Nederlandse leraren tevreden over zichzelf zijn, terwijl maar vier van die tien het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden door de samenleving. Het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt onderzocht de sociale status van leraren en rapporteerde die in een *beroepenladder*, een instrument waarmee de status van 138 verschillende professies met elkaar vergeleken wordt (Cörvers, Mommers, Van der Ploeg, &

Sapulete, 2017). Het instrument werd voor het eerst ingezet in 1983, vervolgens in 2007, en tenslotte in 2016. Tussen 1983 en 2007 bleef de waardering stabiel (en relatief hoog); in 2016 bleek de VO-leraar echter zo'n twintig plaatsen gedaald naar de posities 43 (eerstegraads) en 50 (tweedegraads). Basisschoolleraars daalden van plaats 42 naar plaats 69 (zie voor een internationale vergelijking Dolton, Marcenaro, De Vries, & She, 2018). In 2015 publiceerde de AOB een rapport waarin onder meer samengevat wordt hoe er in de Nederlandse pers over de status van leraren geschreven wordt (Sikkes, 2015). Het algemene beeld is negatief: volgens de kranten is het bijvoorbeeld steeds slechter gesteld met de kennis van leraren en gaat ook de kwaliteit van lerarenopleidingen achteruit.

Wat dat opleiden van leraren betreft: Aelterman en Engels (2003) vonden dat lesgeven volgens veel Nederlanders iets is dat je al doende leert: het beroep profileert zich volgens hun studie niet als iets waarvoor gespecialiseerde kennis nodig is (zie ook Braun, 2012). Het *Finse model* wordt vaak aangehaald als manier om dit punt te adresseren: hoge kwaliteitseisen aan leraren zouden leiden tot meer waardering en vervolgens ook tot een aantrekkelijker beroep (zie bijv. IBF, 2013). Dat zou een argument kunnen zijn om in te zetten op de kwaliteit van leraren. Meer ontwikkelmogelijkheden voor leraren – en daarmee meer ontwikkeling van leraren – zou zo mogelijk kunnen leiden tot meer maatschappelijke waardering voor de positie van de leraar en ook tot meer zelfwaardering door leraren zelf (zie bijv. Broeks, Bakker, Hertogh, Meeuwen-Kok, & Gondwe, 2018).

Het gaat overigens niet alleen om ervaren maatschappelijke waardering. Van de Berg, Van de Berg en Scheeren (2017) onderzochten de tevredenheid van docenten in het VO. Zij vonden dat de baantevredenheid van het personeel in het voortgezet onderwijs daarnaast wordt beïnvloed door de tevredenheid met de organisatie waar het personeel werkt, de tevredenheid over de inhoud van het werk en de mate waarin het personeel bevlogen is.

Leraar worden, leraar blijven: plezier en betrokkenheid

Een andere ingang vinden we in een Brits onderzoek. Volgens Chiong, Menzies en Parameshwaran (2017) zijn het vooral intrinsieke en altruïstische redenen waarom mensen kiezen voor een baan in het onderwijs. Intrinsiek wil hier zeggen dat ze het plezier hebben in hun vak en in het onderwijzen daarvan. Altruïstisch betekent dat ze het beroep als sociaal betekenisvol ervaren en zich zo betrokken voelen bij hun taak. Extrinsieke zaken als vakanties en salaris doen er wel toe, maar spelen een minder belangrijke rol. Ashiedu en Scott-Ladd (2012) benadrukken dat leraren 'er toe willen doen' – ze willen het verschil maken, een conclusie die ook Snoek, De Wit en Dengerink (2020) trekken: "Voor veel leraren is die directe bijdrage aan de toekomst van nieuwe generaties en de samenleving als geheel een bron van passie en energie" (p. 9).

Guarino, Santibañez en Daley (2006) leggen uit dat om leraren te behouden voor het beroep het dan ook vooral van belang is dat ze die specifieke aantrekkelijkheid blijven ervaren. Ze moeten dus het plezier in het vak en betrokkenheid blijven voelen. Dat betekent bijvoorbeeld dat ze uitdaging moeten kunnen blijven vinden, én ook het gevoel opgewassen te zijn voor die uitdaging. De grootste bedreiging voor werkplezier blijkt werkdruk; de grootste bedreiging voor betrokkenheid is het gevoel niet toegerust zijn voor de taak; onvoldoende vertrouwen te hebben in eigen kunnen (Hummel, Hooftman, & Schelvis, 2019).

Werkdruk en regelruimte

Hummel, Hooftman en Schelvis (2019) combineren die twee punten (plezier, en vertrouwen in eigen kunnen) in hun definitie van werkdruk als “de disbalans tussen taakeisen (dat wat van een medewerker gevraagd wordt) en regelmogelijkheden (de mogelijkheden die een medewerker heeft om aan die vraag te voldoen)” (p. 9). Ze spreken van werkdruk als (1) de disbalans langere tijd aanhoudt, (2) de medewerker hier zelf niets aan kan veranderen, (3) het ten koste gaat van de kwaliteit van het werk. Dat tweede punt – het ervaren van regelruimte – is belangrijk: als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk, werkt dat als een buffer – het compenseert voor werkdruk.

Toenemende werkdruk blijkt – ook internationaal gezien – de grootste klacht van leraren en de belangrijkste gerapporteerde reden om het beroep te verlaten (Sims, 2017; Hilton, 2017; Department of Education, 2018; Geiger & Pivovarova, 2018). Ook Nederlandse leraren worstelen met werkdruk: van het onderwijzend personeel geeft 79 procent aan veel werkdruk te ervaren (Van de Berg, Van de Berg & Scheeren, 2017). Daarbij geldt dat er, in vergelijking met andere beroepen, in het onderwijs veel verzuim is. Dat verzuim wordt met name toegeschreven aan psychosociale arbeidsbelasting (Hummel, Hooftman, & Schelvis, 2019).

Met name beginnende leraren worstelen met de balans tussen dat wat er gevraagd wordt en dat wat ze aan kennis en vaardigheden in huis hebben (Department of Education, 2018; Hummel, Hooftman, & Schelvis, 2019), vooral in relatie met de grootstedelijke context (zoals Amsterdam). Daar vinden leraren het nog complexer om les te geven, en stromen ze vaker uit (Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom, & Volman, 2016). Inductieprogramma's blijken te helpen om dat gat op te vangen voor beginnende leraren (zie bijv. Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra, & Volman, 2015; Kelchtermans, 2017; Ronfeldt & McQueen, 2017). De vraag is hoe ook voor ervaren docenten de balans tussen taakeisen en vertrouwen in eigen kunnen bewaakt kan worden. Immers, ook ervaren leraren hebben behoefte aan ondersteuning, bijvoorbeeld op het gebied van omgaan met ongewenst leerlinggedrag (Department of Education, 2018). Dat vraagt om een werkomgeving die (ook) als sociaal netwerk wordt ervaren (zie bijv. Koffeman & Snoek, 2019); waar voldoende veiligheid wordt ervaren om zich kwetsbaar op te durven stellen (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012). Dat is een conclusie die ook in het TALIS-onderzoek van 2013 getrokken wordt: dat een coöperatieve werkomgeving bijdraagt aan werkplezier (Sims, 2017).

Ontwikkelmogelijkheden

Boogaard et al. (2018) vonden dat leraren die verschillende rollen krijgen niet alleen hun inzetbaarheid zien toenemen, maar ook hun vertrouwen in eigen kunnen en werkplezier. Ook daar zou dus een oplossing kunnen zitten. Aelterman en Engels (2003) rapporteren dat vrijwel alle respondenten in hun Delphi-studie aangeven dat er meer loopbaanperspectieven moeten zijn voor leraren, bijvoorbeeld door andere taken en opdrachten op administratief, pedagogisch of beleidsmatig vlak. Ook Van der Aa, Cörvers, en Schoon (2017), die in kaart brachten welke eerdere projecten en maatregelen hielpen om lerarentekorten te verminderen, noemen ontwikkelmogelijkheden als kansrijk perspectief. Chiong, Menzies en Parameshwaran (2017) bespreken het ontwikkelen van *professional mastery* als belangrijk middel om leraren voor het beroep te behouden: hoe meer iemand het gevoel heeft het vak echt te beheersen, hoe groter de

arbeidssatisfactie. Een kanttekening wordt gemaakt in de studie van Boogaard et al. (2018): niet alle leraren lijken op zoek naar verbreding of verdieping. Er is ook een categorie die het liefst ‘gewoon lesgeeft’. Bosch et al (2019), die de effecten van het lerarenontwikkelfonds (LOF) onderzochten, komen tot de conclusie dat LOF-leraren zich bewuster worden van de impact die zij als leraar hebben op de innovatiecultuur binnen scholen en dat dat resulteert in meer plezier in het werk en ook in een verhoogd gevoel van zeggenschap en eigenaarschap. Wronowski (2018) benadrukt het belang van dat laatste, die ze samenvat in de term *empowerment*.

Leiderschap

Al deze maatregelen en interventiemogelijkheden doen een beroep op de schoolorganisatie. Die moet een vruchtbare plek zijn om tot de besproken ontwikkeling te komen. Met name de leidinggevende speelt daarbij een belangrijke rol, bijvoorbeeld door het samen met leraren vertalen van de onderwijsvisie in concrete doelen, hen inspireren en het bieden van taak- en relatiegerichte steun (Ros, Geijssel, Dengerink, & De Wit, 2020). Een goede schoolleider creëert mogelijkheden voor professionalisering en geeft waardering aan de docenten. Ook op het gebied van HRM is er winst te behalen, niet alleen gericht op toekomstige behoefte aan personeel (Van der Aa, Cörvers, & Schoon, 2017), maar ook gericht op de huidige wensen en behoeftes van leraren (Boogaard et al, 2018).

Het punt van leiderschap raakt aan een mogelijke paradox: leraren hebben zowel behoefte aan sturing als aan autonomie, en die twee staan soms op gespannen voet. Snoek, Hulsbos en Andersen (2019) adresseren die paradox door te sturen op *teacher leadership*: “het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega’s, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal” (p. 8). Ook Boogaard et al. (2018) benoemen het belang van de eigen verantwoordelijkheid van de docent voor de loopbaan, bijvoorbeeld door initiatief te nemen, aan te geven welke rol voor hen aantrekkelijk is en door zich daarin te professionaliseren. Die vorm van leiderschap doet een aanvullend beroep op de competenties van leraren, en dat rechtvaardigt een verdere aandacht voor de ontwikkelmogelijkheden van leraren.

Aangescherpte onderzoeksvragen

Bovenstaand leidt tot de volgende aanvulling en aanscherping van de onderzoeksvragen:

1. Welke opbrengsten van het volgen van de leergangen ervaren de deelnemers in relatie tot:
 - a. De arbeidssatisfactie
 - b. De waardering
 - c. De mate van afwisseling in het werk
 - d. De regelruimte
 - e. De betrokkenheid
 - f. De *self-efficacy* (het vertrouwen in eigen kunnen)
 - g. De werkdruk

2. Levert het volgen van de leergangen nieuwe kansen op voor de deelnemer?
3. Wat heeft de deelnemer vooral zelf geleerd van de leergangen?
4. Wat was de opbrengst van het volgen van de leergangen op leerlingen, collega's en de school?
5. Hoe kunnen docenten voor het beroep behouden blijven?

In bijlage 1 is een operationaliseringstabel opgenomen.

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, zijn twee instrumenten ingezet: een vragenlijst en focusgroepgesprekken. Hieronder wordt eerst het vragenlijstonderzoek (methode en resultaten) besproken; daarna volgt een aparte paragraaf over de focusgroepgesprekken

Methode onderzoek I (vragenlijst):

Om deze vragen te kunnen beantwoorden en zo opbrengsten van de leergangen in kaart te brengen, is in eerste instantie gebruik gemaakt van een vragenlijst. Het voordeel daarvan is dat zo alle deelnemers bevestigd konden worden. Het nadeel van vragenlijsten is dat niet doorgevraagd kan worden. Om dat nadeel te beperken zijn niet alleen schaalvragen gesteld, maar ook veel open vragen, om zo naast kwantitatieve ook kwalitatieve data te verzamelen. Het is daardoor wel een relatief lange vragenlijst geworden. In totaal waren er 31 (ronde '19-'20) en 20 (ronde '20-'21) respondenten die – zo bleek – allen uitgebreid zijn ingegaan op de open vragen.

De vragenlijst bestond uit drie delen. In het eerste deel stelden we de deelnemers een aantal vragen om te zien wie ze precies zijn: hoeveel werkervaring ze hebben, waarom ze kozen voor de leergangen, hoe ze ervan hoorden, wat hun verwachtingen waren en in welke mate die zijn uitgekomen, etc. De antwoorden op deze vragen geven niet zozeer antwoord op de onderzoeksvraag, maar zijn wel relevant: ze kunnen helpen om volgende uitvoeringen van de leergangen nog preciezer te laten aansluiten op de behoeften van de deelnemers, en ook aanwijzingen te vinden hoe toekomstige deelnemers het best te benaderen zijn.

Het tweede deel van de vragenlijst was gericht op het beantwoorden van de hoofdvraag. We stelden een aantal specifieke schaalvragen (vijf-punts) om zo een uitspraak te kunnen doen over de ervaren opbrengsten van de leergangen, waarbij “1” stond voor “helemaal niet” en “5” voor “helemaal wel”. We hadden daartoe – op basis van de besproken literatuur – eerst een aantal dimensies geïdentificeerd: deelonderwerpen die elk relevant zijn in het licht van wat de leergangen beogen, zoals bijvoorbeeld werkplezier en ervaren waardering. In bijlage 1 is een operationaliseringstabel opgenomen. Daarin is te zien hoe elk van die deelonderwerpen is vertaald naar een vraag of naar een cluster van meerdere vragen. Dat laatste gold de wat complexere dimensies, om zo de validiteit en de betrouwbaarheid van de vragenlijst te optimaliseren.

Omdat we met dit deel van de vragenlijst zicht wilden krijgen op de opbrengsten van de leergangen, was het noodzakelijk een referentiepunt te vinden: om een uitspraak te doen over het verschil dat de leergangen maakten, moesten we de situatie ‘na de behandeling’ kunnen vergelijken met die van ‘voor de behandeling’. We hebben dat bewerkstelligd door gebruik te maken van een zogenaamde *retrospectieve voormeting*. Dat komt erop neer dat we de

respondenten niet alleen vroegen te scoren hoe ze er nu – dus na het volgen van de leergangen – voor staan, maar ook te scoren hoe ze er – met de kennis van nu – voor stonden vóór ze met de leergangen begonnen. Door die twee waardes (voor en na) met elkaar te vergelijken is een uitspraak te doen over het ervaren verschil dat het volgen van de leergangen heeft gemaakt. Een belangrijke kanttekening daarbij is dat het gaat om zelfrapportage: de respondenten rapporteren hoe ze het ervaren.

Verder hebben we gekeken naar correlaties, om zo inzicht te krijgen in het verband tussen de scores op de verschillende dimensies. Om tot zulke uitspraken te komen, zijn de volgende berekeningen gedaan:

1. Eerst is de *Cronbachs alfa* berekend voor elk van de clusters vragen om zo te verifiëren of elk van de vragen in zo'n cluster wel (ongeveer) hetzelfde meet. Daarbij is een ondergrens van 0,7 gehanteerd. Bijna alle clusters zaten rond of boven die grens en waren daarmee voldoende coherent, met als uitzondering het cluster *Afwisseling – NU*, met een CA van 0,6.
2. Vervolgens zijn de gemiddeldes en standaarddeviaties berekend per cluster/ vraag, en de *effect sizes*. Een effect size is een gestandaardiseerde maat die helpt effecten met elkaar te kunnen vergelijken. Hattie (2009), die vele duizenden effectstudies met elkaar vergeleek, kwalificeert effect sizes vanaf 0,4 als de moeite waard. Waardes boven de 0,6 kwalificeert hij als hoog. In deze studie volgen we deze kwalificaties.
3. Daarna is met behulp van een T-toets berekend of de ervaren verschillen significant zijn. Daarbij is een ondergrens gehanteerd van 0,05: waardes daaronder kwalificeren we als significante verschillen.
4. Tenslotte is gekeken of er relevante correlaties te vinden waren tussen de verschillende (cluster)scores. Waar dat het geval was, wordt dat gerapporteerd.

In het derde deel van de vragenlijst hebben we nog een aantal open vragen gesteld over de invloed die het volgen van de leergangen heeft gehad, en de onderliggende mechanismen die de uitkomsten kunnen verklaren. Op die manier is er ook kwalitatieve data beschikbaar om de kwantitatieve data van deel 2 goed te kunnen interpreteren.

Tot slotte hebben we met de laatste twee vragen in de lijst de respondenten laten reflecteren op wat zij denken dat nodig is om leraren voor het beroep te behouden. Strikt genomen vallen die twee vragen buiten de directe scope van de onderzoeksvraag, maar de antwoorden zijn uiteraard wel relevant in het licht van het overkoepelende project.

Resultaten

Hieronder zijn de geaccumuleerde cijfers te zien: de nieuwe data ('20-'21) zijn opgeteld bij de oude data. Om het verschil te kunnen zien zijn steeds de waarden van vorig jaar ('19-'20) tussen haakjes gezet achter de opgetelde (dus oud + nieuw). In '19-'20 waren er 31 respondenten; in '20-'21 waren er 20, dus in totaal 51.

Deel 1: algemene vragen

NB: onderstaande vragen waren open vragen. De verschillende antwoorden zijn waar mogelijk gecategoriseerd om overzicht te krijgen.

Hoe lang ben je in het onderwijs werkzaam?

- De gemiddelde onderwijsservaring is 12,5 (12,4) jaar (SD=6,5)

Wat is je taakomvang (in fte)? [OPEN]

- De gemiddelde taakomvang van de deelnemers is 0,84 (0,85) fte (SD=0,13)

Beginsituatie [SCHAAL³]

- De respondenten scoren gemiddeld 4,08 (4,00) (op een 5-puntsschaal) op de vraag of ze voldoende ontwikkelmogelijkheden ervaren in hun werk. De scores op [Ontwikkelmogelijkheden] blijken vrij hoog te correleren met die op het cluster [Arbeidssatisfactie nu] ($r=,675$; $p=,000$; $N=51$) en [Afwisseling nu] ($r=,631$; $p=,000$; $N=51$). Dat lijkt ondersteunend aan de premisse dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden de aantrekkelijkheid van het beroep vergroot.
- Ze scoren 3,84 (3,87) op de verwachting nog lang te blijven werken op hun huidige school.
- Ze scoren 4,31 (4,48) op de verwachting nog lang te blijven werken in het onderwijs. Dat is een hoge score (een van de hoogste in de vragenlijst). Dat is goed nieuws in algemene zin, maar mogelijk problematisch in de zin dat de leergangen met name bedoeld zijn om docenten voor het onderwijs te behouden. Deze groep lijkt – met deze score – niet tot de risicogroep te behoren, waarbij overigens geldt dat cohort '19-'20 iets hoger scoorde (4,48) dan cohort '20-'21 (4,05).

Hoe hoorde je over dit leertraject? [OPEN]

- Via leidinggevende: 26 (18)
- Via nieuwsbrief: 6 (4)
- Via collega: 8 (2)
- Anders of ongespecificeerd (bijv. “via mail”): 14 (9)

³ NB: voor alle schaalvragen gold: 1=helemaal niet; 5=helemaal wel

Op wiens initiatief heb je je (vooral) aangemeld? [OPEN]

- Eigen initiatief: 29 (18)
- Op advies van leidinggevende: 12 (8)
- Anders (via collega/ combinatie): 6 (3)

Waarom heb je aangemeld voor de leergangen? [OPEN]

- 30 (19) antwoorden geven een individuele ambitie aan (bijv.: “Om mezelf te ontwikkelen”)
- 14 (11) antwoorden laten een school/ teamambitie zien (bijv.: “We zitten met onze school in een vernieuwingstraject en willen graag...”)

Wat waren de belangrijkste redenen om voor (juist) deze leergang te kiezen? [OPEN]

- Paste bij individuele leerwensen (bijv.: “Ontwikkelen van mijn leiderschaps- en procesvaardigheden”: 30 (16)
- Paste bij schoolontwikkelingen (bijv.: “Ik wilde graag meedenken over het versterken van het team”: 18 (15)

Wat waren je belangrijkste verwachtingen? [OPEN]

- Vooral concrete handvatten aangereikt krijgen t.b.v. praktijk: 12 (9)
- Vooral theoretisch onderbouwing: 16 (9)
- Vooral kennis over innovatie: 11 (6)
- Vooral uitbreiding van het eigen repertoire: 9 (4)
- Vooral persoonlijke groei: 5 (3)

In welke mate zijn die verwachtingen uitgekomen? [OPEN]

- Helemaal: 30 (17)
- Grotendeels: 6 (4)
- In redelijke mate: 7 (5)
- Enigszins: 5 (4)
- Niet: 1 (1)

Wat zou er in een volgende ronde beter kunnen? [OPEN]

- meer aandacht voor persoonlijke ontwikkeling: 11 (10)
- meer structuur (de antwoorden hier gaan vooral over de planning en logistiek): 11 (8)
- diversen (bijv.: elkaars school bezoeken en meer collega's erbij betrekken): 11 (6)
- meer aandacht voor individuele cases: 5 (4)

- graag fysieke bijeenkomsten 4 (0)
- meer gedifferentieerd (bijv. door keuzemogelijkheden): 3
- minder reflectie: 1

Zou je collega's aanraden dit traject te volgen? Met welke argumenten?

- ja, het is erg leerzaam (alg.): 22 (15)
- ja, het levert veel nieuwe inzichten op: 14 (10)
- ja, je leert vooral ook veel over jezelf: 7 (6)
- dat ligt eraan (bijv. aan hun specifieke leervraag): 6 (4)
- ja, je leert vooral het samen te doen: 4 (2)

Deel 2: de opbrengsten van het volgen van de leergangen (n=51)

Hieronder zijn de geaccumuleerde cijfers te zien: de nieuwe data (cohort '20-'21) zijn opgeteld bij de oude data (cohort '19-'20). Om het verschil te kunnen zien zijn steeds de waarden van vorig jaar tussen haakjes gezet achter de nieuwe, opgetelde data.

Vraagcluster 1: arbeidssatisfactie

Onder deze dimensie zitten vragen over werkplezier, uitdaging en variatie. Deze dimensie laat – met een effect size van 0,6 (was 0,7) – het grootste van alle effecten zien. Het werkplezier, de ervaren uitdaging en variatie in het werk scoren allemaal substantieel hoger in de “NU”-scores, dus na het volgen van de leergangen. Wat daarbij opvalt is dat de ‘voorheen’-scores met een gemiddelde van rond de 4 (op een 5-puntsschaal) al hoog waren. Dat roept net als vorig jaar vragen op over de representativiteit van de respondenten: hebben de leergangen misschien vooral deelnemers getrokken die al relatief veel arbeidssatisfactie ervaren? Deze observatie (hoge ‘voorheen’-scores) geldt voor veel van de vragen en vraagclusters.

			schaal: ARBEIDSSATISFACTIE
CRONBACH'S ALFA	NU		0,77
	VOORHEEN		0,84
CLUSTERGEMIDDELDE	NU		4,48 (4,49)
	VOORHEEN		4,04 (3,95)
	T-Test		0,000
	EFFECT SIZE		0,61 (0,70)

Vraagcluster 2: waardering

Onder deze dimensie zitten vragen over waardering door leidinggevende, collega's en maatschappij. We zien een klein, maar significant positief effect van de leergang op het gevoel gewaardeerd te worden. Wat opvalt in de scores op de individuele vragen is dat "*Ik voel me gewaardeerd als professional door de maatschappij*" (voor de leergangen) met een score van 3,55 (3,48) laag scoort in vergelijking met andere waardes. Daar zit mogelijk een probleem in het licht van wat in het theoretische kader werd besproken over het belang van het gevoel ertoe te doen. We komen hier later nog op terug in bespreking van deel 3.

			schaal: WAARDERING
CRONBACH'S ALFA	NU		0,67
	VOORHEEN		0,74
CLUSTERGEMIDDELDE	NU		4,05 (4,02)
	VOORHEEN		3,82 (3,83)
	T-Test		0,000
	EFFECT SIZE		0,25 (0,22)

Vraagcluster 3: afwisseling

Onder deze dimensie zitten vragen over afwisseling tussen leren en werken, en afwisseling door verschillende taken en rollen. De dimensie laat een positief effect zien. Respondenten waarderen met name de toename in afwisseling tussen leren en werken. Er blijkt een redelijk grote correlatie tussen [Afwisseling nu] en [Arbeidssatisfactie nu] ($r=,654$; $p=,000$; $N = 51$).

		schaal: AFWISSELING
CRONBACH'S ALFA	NU	0,6
	VOORHEEN	0,66
CLUSTERGEMIDDELDE	NU	4,24 (4,34)
	VOORHEEN	3,78 (3,73)
	T-Test	0,000
	EFFECT SIZE	0,50 (0,68)

Vraag 4: regelruimte (één vraag)

Hier is maar één vraag gesteld: of voldoende ruimte wordt ervaren om zelf te beslissen in welk tempo men werkt, in welke volgorde en met welke prioriteiten. We zien hier een medium effect. [Regelruimte] correleert middelmatig met het cluster [Arbeidsatisfactie nu] ($r=,571$; $p=,000$; $N = 51$) en met het cluster [Afwisseling nu] ($r=,663$; $p=,000$; $N = 51$).

		vraag: REGELRUIMTE
GEMIDDELDE	NU	3,88 (3,94)
	VOORHEEN	3,55 (3,55)
	T-Test	0,000
	EFFECT SIZE	0,38 (0,45)

Vraag 5: betrokkenheid (één vraag)

Ook hier is maar één vraag gesteld: of de respondent voldoende verantwoordelijkheid ervaart voor zijn/ haar werk. Het gemeten effect is klein en bovendien niet significant. Wat opvalt is dat zowel

de voor- als na-scores behoorlijk hoog zijn: respectievelijk 4,4 en 4,5 op een 5-puntsschaal. Dat roept weer de vraag op naar representativiteit: hebben we met deze groep respondenten vertegenwoordigers van de “risicogroep” te pakken – potentiële afhakers – of zou het kunnen dat juist de al erg betrokken docenten hebben gekozen voor het volgen van deze leergangen?

		vraag:
		BETROKKENHEID
GEMIDDELDE	NU	4,49 (4,52)
	VOORHEEN	4,40 (4,42)
	T-Test	0,100 (0,132) (niet sign.)
	EFFECT	0,13
	SIZE	

Vraag 6: self-efficacy/ vertrouwen in eigen kunnen (één vraag)

Ook hier is maar één vraag gesteld: of de respondent voldoende kennis en vaardigheden heeft om het werk goed te doen. Het effect is redelijk groot: de leergangen lijken een positieve invloed te hebben op het vertrouwen in eigen kunnen van de deelnemers.

		vraag: SELF-
		EFFICACY
GEMIDDELDE	NU	4,40 (4,42)
	VOORHEEN	4,00 (3,94)
	T-Test	0,000 (0,000)
	EFFECT	
	SIZE	0,53 (0,59)

Vraag 7: werkdruk (één vraag)

Deze vraag gaat over de ervaren werkdruk. Het is van belang te letten op de volgorde van deze vraag: de respondenten ervaren minder werkdruk aan het eind de leergangen dan daarvoor. Het verschil is klein en niet significant. Dat zou als positief uitgelegd kunnen worden: het volgen van de (intensieve!) leergangen lijkt niet voor meer werkdruk gezorgd te hebben.

		vraag: WERKDRUK
GEMIDDELDE	NU	3,70 (3,65)
	VOORHEEN	3,75 (3,74)
	T-Test	-0,284 (-0,163) (niet sign.)
	EFFECT SIZE	-0,05 (-0,11)

Diverse vragen

De laatste vragen van dit deel van de vragenlijst zijn niet retrospectief (d.w.z. voor en na de leergangen) gesteld, maar alleen in algemene zin: hoe de deelnemer het nu ervaart. Het referentie punt zit daarbij in de vraag: “Het volgen van deze leergang vergroot ...”

Het volgen van deze leergang vergroot de kans op een andere rol of functie.

- Antwoord: 3,71 (3,71) (SD 1,20). Ter herinnering: de waarde “1” staat voor “helemaal oneens”; de waarde “5” voor “helemaal eens.” Als we bedenken dat de middenwaarde van een 5-puntsschaal een score van 3 is, dan lijkt er een (klein) positief effect op de geschatte kans op een nieuwe rol of functie. Een kanttekening: deze vraag is niet normatief bedoeld: het krijgen van een nieuwe rol of functie kan een ambitie zijn (en dan is een hoge score positief), maar dat hoeft natuurlijk niet.

Het volgen van deze leergang vergroot de kans op meer salaris.

- Antwoord 2,41 (2,26) (SD 1,17). Een hoger salaris lijkt niet aan de orde.

Het volgen van deze leergang vergroot mijn invloed op de schoolcultuur.

- Antwoord 3,76 (3,84) (SD 0,97). Hier is de verwachting licht positief. Bij de open vragen bespreken we hoe dat gebeurt.

Deel 3: de leeropbrengsten van de leergang (n=51)

In dit deel van de vragenlijst zijn open vragen gesteld over de leeropbrengsten van de leergang. Het gaat daarbij zowel over de individuele leerwinst, als over de impact die de leergangen hebben gehad op de werkomgeving van de deelnemers. Als bepaalde onderdelen vooral voor bepaalde leergangen golden, dan is dat apart vermeld.

Wat heb je vooral geleerd door deze leergang?

- Zelfkennis (bijv. wat een deelnemer motiveert): 12 (8) maal
- Communicatie (bijv. gesprekstechnieken): 11 (9) maal genoemd
- Kennis over innovatie/ veranderingsprocessen: 10 (7) maal
- Theoretisch onderbouwing: 10 (5) maal
- Metakennis (bijv. over organisatie, over 'helikopteren'): 8 (6) maal
- Kennis over leiderschap: 7 (6) maal
- Perspectiefwisseling: 4 maal

Wat was daarbij helpend?

- De behandelde theorie was interessant/ relevant: 20 (14) maal genoemd
- De uitwisseling met elkaar, met collega's en met andere scholen: 16 (13) maal
- De gehanteerde didaktiek (werkvormen/ begeleiding): 13 (8) maal
- Specifieke sprekers/ masterclasses: 8 maal
- De verwerkingsopdrachten: 4 maal

Hebben jouw leerlingen/ de leerlingen op je school iets gemerkt van het feit dat je deze leergang volgde? Zo ja: wat vooral?

- Nee, niet of nog niet: 21 (10) maal genoemd
- Nee, behalve dan dat ze geen les van me hadden: 9 (8) maal
- Indirect of een beetje: 7 (3) maal
- Ja (vooral in nieuwe didaktiek): 13 (9) maal

Hebben jouw collega's iets gemerkt van het feit dat je deze leergang volgde?

- Nee: 14 (1) maal genoemd
- Enigszins/ een enkeling: 6 (6) maal
- Ja, 24 (22) maal

Heeft je school iets gemerkt van het feit dat je deze leergang volgde?

- Nee: 11 (5) maal genoemd
- Nee, *nog* niet: 6 (3) maal
- Ja, door/ in gesprekken met collega's: 5 (5) maal
- Ja, door/ in gesprekken met MT: 6 (5) maal

- Ja, ik laat meer initiatief zien: 7 (4) maal
- Ja, omdat ik een andere rol heb gekregen: 5 (4)
- Ja (divers): 9 (3)

Heeft jouw volgen van de leergang een effect gehad op het HR-beleid bij jou op school?

- Dat weet ik niet: 10 (7) maal genoemd
- Nee: 34 (22) maal
- Ja/ enigszins: 3 (1) maal

Leraar blijven

Tenslotte hebben we de respondenten twee overkoepelende vragen gesteld:

- Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs?
- Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs?

Om inzicht te krijgen in de overwegingen van de leraren zijn hun antwoorden eerst gelabeld en de labels zijn vervolgens geteld (zie tabel 1 op pagina 20). Hieronder lichten we de vaakst voorkomende van die labels verder toe.

We hadden in deel 1 van de vragenlijst al gezien dat de respondenten zelf voornemens zijn nog lang te blijven werken in het onderwijs (score 4,05 (4,48)). Je zou daarmee verwachten dat de eerste vraag (Wat zou er vooral moeten gebeuren *om jou* te behouden voor het onderwijs) veel minder antwoorden zou opleveren dan de tweede vraag (Wat zou er vooral moeten gebeuren *om leraren* te behouden voor het onderwijs). Toch noemen de respondenten in die eerste categorie veel zaken die voor hen persoonlijk gelden (73). Wat de respondenten vooral noemen als manier om leraren te behouden voor het beroep is *meer aandacht voor loopbaanontwikkeling* (26 maal genoemd), zowel om hen zelf voor het beroep te behouden (14 maal), als om andere leraren voor het beroep te behouden (12 maal). Dat sluit aan bij de uitgangspunten achter de leergangen. Ter herinnering: in het vorige deel rapporteerden we dat respondenten gemiddeld 4,1 (op een 5-puntsschaal) scoorden op de vraag of ze voldoende ontwikkelmogelijkheden ervaren in hun werk. Dat lijkt te suggereren dat het gemiddeld genomen met hun eigen ontwikkelingsmogelijkheden wel goed zit. Verder was de score op de vraag “Het volgen van deze leergang vergroot de kans op een andere rol of functie” 3,7. Ook dat suggereert dat de deelnemers na de leergangen nog iets meer loopbaanmogelijkheden ervaren dan ervoor.

Respondenten noemen in hun toelichting veel zaken die bij gezond HRM thuishoren (zonder overigens dat woord te gebruiken). Ter herinnering: maar drie respondenten scoorden (enigszins) positief op *Heeft jouw volgen van de leergang een effect gehad op het HRM-beleid bij jou op school?* Het gaat ze hier om mogelijkheden zich verder te ontwikkelen zowel binnen hun baan als leraar om zo beter toegerust te zijn voor hun taak, als ook naar aanvullende rollen binnen hun schoolorganisatie. Eén respondent benoemt het heel stellig: “Het moment dat ik uitontwikkeld ben, dan ben ik weg”, Vijf respondenten noemen dat (zie onder *een nieuwe rol - beleid/ leiding*) ook expliciet: ze zouden graag doorgroeien naar een managementfunctie, of een rol spelen in het

begeleiden van nieuwe leraren. Uit de antwoorden is niet direct af te leiden bij wie het initiatief hiertoe zou moeten liggen, maar de antwoorden bij het label [*meer studiemogelijkheden*] (8 maal genoemd) suggereren dat het wat hen betreft vooral een zaak is van de schoolleiding. Eén respondent verwoordt het bijvoorbeeld als volgt: “Investeren in goede leraren door leraren te laten werken aan hun professionaliteit.”

Ook de andere veel genoemde factoren sluiten aan bij wat we in de literatuur vonden: *minder werkdruk* wordt vaak genoemd (18), maar – en dat is opvallend – vooral gericht op leraren in het algemeen (14), en niet zozeer om henzelf voor het beroep te behouden. Bijna net zo hoog scoort *waardering* (17), en ook hier meer gericht op “Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs” (12) dan op “Wat zou er vooral moeten gebeuren om *jou* te behouden voor het onderwijs” (5). “Meer inspraak van de docenten op de alledaagse praktijk. Docenten willen gehoord worden,” stel een respondent.

Opvallend is dat meer salaris (iets) minder vaak vermeld wordt als reden om voor het onderwijs behouden te worden (resp. 3 en 5 maal genoemd). Het is overigens goed mogelijk dat de vraag naar meer salaris eigenlijk een vraag is om meer waardering. Uit de eerdere vragen kwam naar voren dat met name maatschappelijke waardering als matig ervaren wordt (gemiddelde score 3,55) en de roep om meer salaris zou daar mee samen kunnen hangen. De drie respondenten die het laagst (score 2) scoorden op maatschappelijke waardering, noemen alle drie salarisverhoging als manier om leraren vast te houden. Een respondent zegt: “de maatschappij weet niet wat docenten doen. ‘En wat doe jij?’ ‘Ik ben docent.’ ‘Oh ja.’ Dat vertelt genoeg over het imago van docenten.” Ook het label [vertrouwen] raakt aan een ervaren gebrek aan waardering (4 maal genoemd). “[heb] Meer vertrouwen in het onderwijs en alle mensen die daarin werkzaam zijn” verwoordt één respondent het. De roep om meer waardering is niet alleen gericht aan de maatschappij. “Hen goede leidinggevendens geven die ze weten te waarderen, motiveren en enthousiasmeren voor het onderwijs,” noemt een respondent als manier om leraren voor het beroep te behouden. Een ander stelt: “Ik denk dat het belangrijk is voor docenten dat ze geïnspireerd blijven. Een school kan dat organiseren door docenten weer belangrijk te maken.”

Ook *ondersteuning voor* (met name beginnende) *leraren* wordt relatief vaak (8 maal) genoemd, net als *regelruimte* (9 maal). “Leraren zouden meer verantwoordelijkheid en autonomie moeten krijgen,” stelt een respondent. “Eigenaarschap” noemt een ander het. Het antwoord “helpen bij vertrouwen en zelfsturing; leren op tijd los te laten” suggereert dat autonomie niet vanzelf ontstaat, maar ontwikkeld wordt in interactie met anderen.

Tabel 1. De aspecten die volgens leraren nodig zijn om ze te behouden voor het onderwijs.

	Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs?	Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs?	TOTAAL
loopbaanontwikkeling/ groei­mog.	14 (7)	12 (7)	26 (14)
minder werkdruk	4 (2)	14 (8)	18 (10)
meer waardering	5 (2)	12 (7)	17 (9)
meer salaris/ onk.verg.	3 (3)	9 (5)	12 (8)
nieuwe uitdagingen	5 (2)	4 (4)	9 (6)
meer regelruimte	3 (2)	6 (3)	9 (5)
meer studiemogelijkheden	3 (2)	5 (4)	8 (6)
meer ondersteuning	-	8 (5)	8 (5)
<i>[ik blijf in het onderwijs]</i>	6 (5)	-	6 (5)
combinatie van lesgeven en andere taken (afwisseling)	4 (3)	2 (1)	6 (4)
minder administratie	3 (2)	3 (1)	6 (3)
een nieuwe rol - beleid/ leiding	5 (5)	-	5 (5)
combinatie met ander werk	3 (3)	1 (1)	4 (4)
diversen	3 (3)	1 (1)	4 (4)
meer vertrouwen	2 (2)	2 (2)	4 (4)
meer tijd krijgen voor leerlingen	3 (2)	1	4 (3)
Meer dialoog		2 (0)	2 (0)
meer inzet op onderwijskwaliteit	2 (2)	-	2 (2)
meer met ouders kunnen doen	2 (2)	-	2 (2)
nieuwe rol - collega's begeleiden	2 (2)	-	2 (2)
nieuwe rol - onderwijsontwikkeling	1 (1)	-	1 (1)
vakanties behouden	-	1	1
Systeem wijzigen		1 (0)	1 (0)
TOTAAL	73 (52)	84 (51)	157 (103)

Conclusie en discussie Onderzoek I ('19-'20 en '20-'21))

Samenvattend kunnen we stellen dat de deelnemers aan de leergangen ervaren professionals zijn (12,5 jaar werkervaring als leraar) die gemiddeld volle banen hebben (0,84fte). Ze werden door hun leidinggevende op het spoor van de leergangen gezet, maar besloten zich op eigen initiatief in te schrijven. Al voor ze begonnen waren ze positief over de ontwikkelmogelijkheden op hun werk (4,1 (4,0)), en ze verwachtten nog lang in het onderwijs te blijven werken (4,3 (4,5)). Ze kozen voor de leergangen vanuit persoonlijke ambitie of om de school te helpen ontwikkelen en ze waren vooral op zoek naar verdieping van hun kennis en naar concrete manieren om die kennis te ook daadwerkelijk toe te passen. De leergangen voldeden aan die verwachting. Wel hadden ze nog wat meer aandacht voor hun individuele situatie willen zien, en was de planning niet altijd ideaal, onder meer door de Covidsituatie. Ze zouden de leergangen aan hun collega's aanraden, omdat ze leerzaam waren en veel nieuwe inzichten opleverden.

Als we nog wat preciezer kijken naar de resultaten, dan blijkt het merendeel van de respondenten positieve opbrengsten van de leergangen heeft ervaren op vrijwel alle onderzochte dimensies. De deelnemers geven aan door de leergangen meer werkplezier te ervaren, en ze rapporteren iets meer waardering te beleven. Ook zeggen ze meer afwisseling en regelruimte te ervaren. Hun betrokkenheid lijkt niet beïnvloed, maar hun gevoel van self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) is wel fors toegenomen. De respondenten rapporteren geen verschil in ervaren werkdruk voor en na de leergangen.

De leergangen voldeden daarmee aan de verwachtingen van verreweg de meeste respondenten en ze zouden de leergangen dan ook aanraden bij hun collega's. Ze vonden de stof interessant en relevant en ook de gehanteerde didactiek en verwerkingsopdrachten. Een beperkt aantal van de respondenten verwacht dat het volgen van de leergangen nog een vervolg krijgt, dan wel in hun invloed op de schoolcultuur, dan wel in een andere rol of functie. Deelnemers hebben wat ze leerden gedeeld met collega's, vooral in gesprekken. Een relatief klein deel zegt dat ook hun leerlingen hebben geprofiteerd van hun verworven kennis. Wat de aard van die verworven kennis betreft: het ging daarbij met name om kennis over communicatie, over zelfkennis, over kennis van organisatie en leiderschap, en over verdieping van al bestaande kennis. De stof vonden ze interessant en de uitwisseling met elkaar werd als ondersteunend ervaren. Soms was het wel lastig de leergangen te combineren met de hectiek van het werk op school.

Kanttekeningen

Er zijn ook een paar kanttekeningen. De gedachte achter de leergangen is dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden de aantrekkelijkheid van het beroep doet toenemen. De data lijken dat verband te bevestigen, getuige bijvoorbeeld de correlatie tussen het ervaren van ontwikkelmogelijkheden en arbeidssatisfactie. De respondenten lijken het beroep echter al behoorlijk aantrekkelijk te hebben gevonden vóór het volgen van de leergangen: ze scoorden behoorlijk hoog op ontwikkelmogelijkheden en op de verwachting in het onderwijs te blijven werken. Dat roept de vraag op of en hoe deelnemers te rekruteren zijn die (nog) meer baat zouden kunnen hebben bij het volgen van de leergangen.

De literatuur suggereert dat het ontberen van (voldoende) waardering een mogelijk belangrijke factor is in de beleving van leraren en daarmee van invloed op de kans dat leraren op enig moment besluiten het beroep te verlaten. Er zijn in de data aanwijzingen gevonden dat waardering er inderdaad toe doet. Het item [Waardering maatschappij] correleert bijvoorbeeld redelijk hoog met [Aantrekkelijkheid van het beroep nu] ($r = ,59$; $p = ,000$; $N = 51$). Het zou overigens kunnen dat respondenten het feit dat ze werden gefaciliteerd om de leergangen te volgen ervaren hebben als vorm van waardering, al is meer en ander onderzoek nodig om dat verband te evalueren: vervolgenterventies en -onderzoek zouden kunnen helpen om nog meer zicht te krijgen op dat verband en hoe waardering en/of de perceptie daarvan de arbeidssatisfactie zou kunnen vergroten.

Leraren in dit onderzoek geven aan dat zij het deelnemen aan de leergangen als positief hebben ervaren, en dat zij zich hierdoor verder hebben ontwikkeld. Dat zijn positieve opbrengsten. Tegelijkertijd laat de literatuur ook zien dat positieve (leer)opbrengsten van professionaliseringsprogramma's niet zonder meer duurzaam zijn (zie bijv. Gaikhorst, Volman, Zijlstra, & Beishuizen, 2016). Daarvoor is het nodig dat leraren ook binnen scholen zelf verder aan de slag kunnen met hun nieuwverworven expertise, bijvoorbeeld vanuit nieuwe rollen in de school. Het is dus, naast het aanbieden van de leergangen, ook van belang dat er in de schoolorganisatie zelf ruimte wordt geboden aan leraren om zich verder te kunnen ontwikkelen. In het volgende hoofdstuk rapporteren we hoe een kleine groep respondenten uit cohort '19-'20 een jaar na dato terugblijkt op de impact van de leergangen om zo meer zicht te krijgen op het lange termijn-effect van de leergangen.

Wat de methodologie betreft: alle data bestaan uit zelfrapportage: we hebben niet onderzocht hoe dingen werkelijk zijn, maar hoe de respondenten het ervaren. Verder hadden we het liefst een meerdere vragen voor alle dimensies gesteld, maar dat zou de gebruikersvriendelijkheid van de (toch al lange) vragenlijst niet ten goede zijn gekomen. Wat opviel bij de scores is dat de 'voorheen'-scores met een gemiddelde van rond de 4 (op een 5-puntsschaal) al hoog waren. Dat roept vragen op over de representativiteit van de respondenten: hebben de leergangen misschien vooral deelnemers getrokken die al relatief veel arbeidssatisfactie ervaren? Deze observatie (hoge 'voorheen'-scores) geldt voor veel van de vragen en vraagclusters.) Dit zou een relevant punt zijn bij vervolgonderzoek: wie kiezen voor de leergangen, en zitten er verschillen tussen de beleving van de verschillende groepen respondenten: profiteren die allemaal op een vergelijkbare manier van de leergangen?

II. FOCUSGESPREKKEN COHORT '19-'20: EEN JAAR NA DATO

De vragenlijst leverde vooral kwantitatieve data op, die vrij kort op de gevolgde leergangen werd gegeneerd. Om ook de woorden achter de cijfers te vinden is besloten om – een jaar na dato – een aantal focusgroepgesprekken toe te voegen aan het oorspronkelijke onderzoeksdesign. Die gesprekken zijn bovendien gevoerd met deelnemers die aan de eerste ronde mee hebben gedaan - meer dan een jaar geleden. Dat helpt zo ook zicht te krijgen op de lange(re) termijneffecten van de leergangen.

Samenvatting/ aanvulling theoretisch kader

Het theoretisch kader dat past bij dit deelonderzoek is gelijk aan dat van het eerste deel van het onderzoek en hier vatten we dat nog een keer samen. In het theoretisch kader wordt onder meer besproken wat voor aspirant-leraren de belangrijkste motieven zijn om te kiezen voor het beroep van leraar (*leraar worden*). Vervolgens bespraken we hoe die motieven onder druk kunnen komen te staan in het verloop van de carrière van de leraar, en ook hoe die druk kan worden geadresseerd om zo leraren voor het beroep te behouden (*leraar blijven*). Hieronder staan de voor dit deel van het onderzoek relevante bevindingen in een (aangescherpt) 'weegschaal' overzicht:



Aan de linkerkant van de weegschaal staan de twee clusters van redenen om leraar te worden/ leraar te blijven met als intrinsieke beweegredenen het plezier in het vak en in het onderwijzen daarvan, en als altruïstische overwegingen het betekenisvol willen zijn. Aan de rechterkant vinden we de bedreigingen die bij elke van deze clusters passen: redenen om het beroep te verlaten. Allereerst gaat het om ervaren werkdruk: de disbalans tussen taakeisen (dat wat van een leraar gevraagd wordt) en regelmogelijkheden (de mogelijkheden die een leraar heeft om aan die vraag te voldoen). Kwantitatieve (veel uren; veel leerlingen) en kwalitatieve (een brede agenda) werkdruk vormen een bedreiging om met het vak bezig te zijn (1). Wat betreft de bedreigingen voor de altruïstische redenen: de toenemende complexiteit van het beroep en van de doelgroep

kunnen maken dat leraren zich niet (meer) toegerust voelen om het verschil te maken; dat hun *self-efficacy* afneemt (2).

Onder de weegschaal vinden we twee *moderators*, twee factoren die invloed hebben op de balans. Als ze toenemen, verschuift het scharnierpunt naar rechts en dat vergroot de kans dat de balans positief uitpakt. Als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk (autonomie ervaren) werkt dat als een buffer – het compenseert voor werkdruk. Ook als leraren zich gewaardeerd voelen, heeft dat een positief effect, en wel op hun *self-efficacy*; het voedt hun gevoel ertoe te (kunnen) doen (zie bijv. Koeslag-Kreunen, 2021; Koffeman, 2020).

Methode

De deelnemers van de eerste leergangronde ('19-'20) werden een jaar na dato benaderd om deel te nemen aan de focusgroepgesprekken. Met degene die reageerden werd een moment geprikt (27 oktober 2021) waarop zoveel mogelijk van hen beschikbaar waren. Dat leverde een tweetal groepjes van elk drie respondenten op die in parallelsessies een vijftal stellingen bespraken (zie bijlage 2). Dat gebeurde zonder de aanwezigheid van een moderator. Dat heeft als voordeel dat maximale openheid uitgelokt wordt (en dat maakt de kans op rijke data groter), maar betekent ook dat respondenten wat af kunnen wijken van de agenda.

De gesprekken, die 30-40 minuten duurden, werden digitaal gevoerd (via Zoom) en opgenomen, en vervolgens getranscribeerd. De analyses hieronder zijn gemaakt met behulp van het programma MAXQDA. Eerst zijn de fragmenten open gecodeerd; daarna axiaal. Die axiale codes zijn vervolgens in een logische volgorde gegroepeerd om zo tot de structuur van onderstaande tekst te komen. De tekst hieronder is als member-check voorgelegd aan de beide focusgroepen. Dat leidde niet tot aanpassingen: de respondenten herkenden zich in het verhaal.

Resultaten

Vooraf

Een kanttekening die we bij de vragenlijsten maakten was dat de respondenten al voor de leergangen hoog scoorden op werkplezier en het ervaren van ontwikkelmogelijkheden. Hoewel er niet om gevraagd werd (in de te bespreken stellingen), werd dit punt in beide focusgroepen benoemd. *“Wij hebben niet voor niets die leergangen gedaan. Dus in principe zijn wij al collega's die, hè, bezig zijn met die autonomie pakken, bezig zijn met een leidersrol, een kartrekkersrol, we zien de mogelijkheden in het onderwijs, maar we zien ook de mogelijkheden binnen onze eigen ontwikkeling,”* aldus één van de docenten.

Aantrekkelijkheid van het beroep

Dat kwam ook naar voren in de bespreking van het thema aantrekkelijkheid van het beroep (in het licht van de leergangen). De docenten benoemden dat de leergangen tot meer werkplezier hadden geleid, maar dat dat niet direct leidde tot meer ervaren aantrekkelijkheid van hun beroep in brede zin. Daarvoor zijn andere factoren meer van belang. Het vaakst werd de relatie met leerlingen genoemd als energiebron, en daarnaast waardering, autonomie, of het ontwikkelen van nieuw

lesmateriaal. Als negatieve factoren werden werkdruk benoemd en het statische karakter van het vak “*je werkbeschrijving verandert dus ook eigenlijk niet; je bent allemaal leraar.*”

Aantrekkelijkheid van het beroep door ontwikkeling

In die – meer algemene zin – zagen de docenten dus wel het verband tussen het hebben van ontwikkelmogelijkheden en de aantrekkelijkheid van het beroep: het werd door allen benadrukt. Drie van de respondenten werken op een relatief nieuwe en innovatieve school waar al veel ruimte is voor ontwikkeling en dat benoemden ze als aantrekkelijk. “[Het] wordt volop gestimuleerd en gefaciliteerd. Je krijgt er dagdelen of een hele dag voor, dus dat wordt echt wel opgenomen in je rooster. Het wordt ook elk jaar aangemoedigd. Je mag ook zelf het initiatief nemen, als je een leergang wil volgen of een andere opleiding. Dat kun je makkelijk bespreken met de schoolleiding en zij doen er echt alles voor om dat mogelijk te maken voor jou, dus in die zin is het wel een luxe-situatie.” Het punt van een meedenkende schoolleiding werd verder besproken: een docent benoemde dat het niet goed werkt als de schoolleiding algemene studiedagen organiseert met externen: dat zorgt zelfs voor weerstand en werkt dus averechts. Het laten verzorgen van de studiemiddagen door collega’s werkt veel beter, omdat de herkenbaarheid veel groter is. Een andere docent legde uit dat het wel van twee kanten moet komen: de schoolleiding moet faciliteren, maar de docent moet er ook wel zin in hebben.

Aantrekkelijkheid van het beroep door autonomie

“*Het is iets wat je krijgt en wat je neemt, hè? Het is een soort wisselwerking,*” aldus één van de docenten. Een docent van de innovatieve school bevestigde dat: zo gaat het daar inderdaad en dat is ideaal. Beide focusgroepen bespraken uitgebreid dat autonomie een ingewikkeld begrip is: er lijkt een forse groep collega’s te zijn die hun autonomie gebruiken om zich bewust niet te ontwikkelen: “*En dan kun je wel zeggen: ja je moet uit je comfortzone stappen en dan dus ook meer regie over je eigen handelen en je, hè initiatief tonen, en sommige mensen die doen dat gewoon liever niet.*” Een docent vatte het samen als: “*autonomie kan ook zijn van nou ja, ik ben een volger.*” In zo’n geval staat autonomie dus in de weg van ontwikkeling. Een docent legde uit dat het te maken heeft met het systeem: het beroep van leraar heeft een strenge ingangseis, maar daarna kun je ervoor kiezen stil te blijven staan – docenten hebben veel autonomie. Dat is problematisch, want “*dingen veranderen continu in de wereld en je wil je onderwijskwaliteit daarin ook bewaken en hooghouden.*” Autonomie zou daarom eigenlijk gebalanceerd moeten worden door een schoolleiding die er actief beleid op voert, bijvoorbeeld in functioneringsgesprekken. Dat gebeurt nu nog te weinig, aldus een docent.

Waardering

Ook waardering werd als belangrijk benoemd, hoewel de docenten er verschillend over bleken te denken: de één benadrukte de rol van de schoolleiding (“*er wordt nooit tegen me gezegd dat ik mijn werk goed doe*”); de ander benoemde de waardering van de leerlingen als belangrijkste energiebron: “*Hé juf, wat leuk dat we weer les van u hebben, of: juf, u legt het zo leuk uit.*” Wat leerlingwaardering betreft: die is goed op te roepen door leerlingen te vragen feedback te geven, aldus één van de docenten.

Leiderschap

De rol van leiderschap werd in beide focusgroepen besproken. Op de innovatieve school gaat dat goed: docenten worden aangemoedigd en gefaciliteerd om zich te ontwikkelen. De docenten benoemden dat het onderwijssysteem wel zijn grenzen heeft: het onderwijs is “*star*” en “*ouderwets*”; “*het is eigenlijk af en toe net een tank*” en de werkdruk is hoog met veel lessen. Daarbij: je ontwikkelen kost veel tijd en energie. Dat moet gefaciliteerd worden, net als de mogelijkheid om met elkaar te overleggen.

Opzet en Impact leergang

In die zin werden deze leergangen gewaardeerd: er was daar veel gelegenheid voor uitwisseling (“*Je leert andere mensen kennen, je leert hoe andere scholen dingen aanpakken*”), en de manier waarop ze georganiseerd waren was “*qua opzet uniek in zijn soort*”; “*inhoudelijk heel prettig*”; “*gedegen*”. Als werkzame ingrediënten werden naast uitwisseling ook de koppeling met de dagelijkse praktijk genoemd. Een docent benoemde dat de leergang niet alleen als een update voelde, maar er ook voor gezorgd heeft dat de docent nu veel vaker bronnen en kanalen raadpleegt. Ook rapporteerden de docenten de impact voor hun omgeving: ze deelden hun expertise schoolbreed of benoemden hoe “*je als docent meer een rol pakt om dingen in verandertrajecten en dan mensen mee te krijgen*”. Het meest genoemd werd de impact op de leerlingen/ lessen: docenten zijn scherper geworden, geduldiger, reflectiever en ze hebben meer oog voor het effect van hun handelen op de leerlingen (die gaan “*aan*”).

CONCLUSIES Onderzoek II

De resultaten van de focusgroepgesprekken bevestigen wat uit het vragenlijstonderzoek naar voren kwam: de leergangen werden gewaardeerd om de koppeling met de praktijk, de uitwisseling met anderen en de theoretische verdieping, en in die zin voldeden ze aan wat we uit onderzoek weten over effectieve professionalisering (zie bijv. Koffeman & Snoek, 2019). De gerapporteerde effecten waren positief: zowel als uitbreiding van de eigen expertise (gericht op leerlingen) en als ontwikkeling van *teacher leadership* (gericht op collega's/ organisatie). Het werkplezier nam erdoor toe, maar indirect: het sec hebben van ontwikkelmogelijkheden is geen garantie op werkplezier; het vraagt om een meedenkende, aanmoedigende en faciliterende schoolleiding, waarbij er sprake is van wederkerigheid tussen vraag en aanbod. Dat het complex kan zijn, bleek uit de discussies over autonomie. Autonomie kan zowel onderdeel zijn van het probleem als van de oplossing. Als autonomie ingezet wordt als recht om isolatie te zoeken, dan gaat het niet goed. Docenten zouden uitgedaagd of verleid moeten worden om geregeld uit hun comfortzone te stappen, om zichzelf ter discussie te stellen. De leergangen deden dat voor deze deelnemers: het leidde tot wat in de literatuur omschreven wordt als de ‘*de-privatisation of ideas and practices*’ (zie bijv. Macbeath, 2019), waardoor hun perspectieven aangevuld of uitgebreid werden.

Referenties:

- Aa, R. van der, Cörvers, F., & Schoon, R. (2017). *Met een blik op het verleden Een inventarisatie van eerdere projecten en maatregelen ter vermindering van lerarentekorten in het po, vo en mbo.*
- Aelterman, A., & Engels, N. (2003). Maatschappelijke waardering en professionaliteit - Componenten van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep? *VELON Tijdschrift Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 24(3), 53–62.
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Berg, D. van den, Berg, D. van den, & Scheeren, J. (2017). *Tevreden werken in het voortgezet onderwijs.*
- Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D., & Snoek, M. (2018). *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs.*
- Bosch, B., Snoek, M., & Verberg, C. (2019). *Uitwerking monitor Lerarenontwikkelfonds 2018 – 2019.* 1–44.
- Braun, A. (2012). Trainee teachers, gender and becoming the 'right' person for the job: care and authority in the vocational habitus of teaching. *Oxford Review of Education*, 38(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.676250>
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Meeuwen-Kok, J. van, & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs.* Utrecht: Berenschot Groep B.V.
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1083–1110. <https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W. C., Cummings Carney, M., Fernández, M. B., Stringer Keefe, E., Miller, A. F., & Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 572–588. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061>

- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. <http://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/11/13811.html>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <http://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Department of Education. (2018). *Factors affecting teacher retention : qualitative investigation* (Issue March). (Engeland)
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P.-W. (2018). *Global Teacher Status. Index 2018*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169. <http://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H., & Volman, M.L.L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57. doi: 10.1080/02619768.2014.902439
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Roosenboom, B.H.W., & Volman, M.L.L. (2016). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher education* , 40(1), 46-61.
- Gaikhorst, L., Volman, M. L.L., Zijlstra, B.J.H., & Beishuizen, J.J. (2016). The sustainability of teacher professional development. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 135-154. doi: 10.1080/0305764X.2015.1125449.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 604–625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Grift, W. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Eindhoven: Drukkerij Lecturis. Geraadpleegd van <https://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderwijs/oratie-van-de-grift.pdf>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. <http://doi.org/10.1080/713698714>

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* (pp. 1–17). Geraadpleegd van [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.

Hilton, G. L. S. (2017). Disappearing Teachers: An Exploration of a Variety of Views as to the Causes of the Problems Affecting Teacher Recruitment and Retention in England. *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World*, 15, 74–85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574197.pdf%0Ahttp://bcsc-conference-books.org/onewebmedia/2017.079-085.Gillian.Hilton.pdf>

Hummel, L., Hooftman, W., & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. <http://www.zestor.nl/thema/werkdruk-het-hbo>

IBF. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (Vol. 2). <https://doi.org/10.2766/41166>

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kelchtermans, G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Oratie. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren; Lectoraat Werken in Onderwijs

Koffeman, A., & Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456–471. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557239>

Koffeman, A. (2020). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën* 97(6), 444–452.

Macbeath, J. (2019). *The future of the teaching profession* (second edition). Education International. <https://doi.org/10.1177/08920206010150030901>

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Geraadpleegd van http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments-first-results-from-talis-executive-summary_9789264072992-en

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

Ros, A., Geijssel, F., Dengerink, J., & Wit, B. de (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren*. Ten Brink Uitgevers.

Sikkes, R. (2015). *Status en salaris. Aanzien en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep* (Issue November).

Sims, S. (2017). *TALIS 2013 : Working Conditions , Teacher Job Satisfaction and Retention Statistical working paper* (Issue November). www.gov.uk/government/publications

Snoek, M., & Lourens, M. (2019). *Hoe kan leiderschap binnen scholen bijdragen aan aantrekkelijke loopbanen van leraren? Verslag van peer learning tussen Europese lidstaten.*

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?*

Snoek, M., Wit, B. de, & Dengerink, J. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld.* Ten Brink Uitgevers.

Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus; de tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs.* Open Universiteit.

Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren.* Utrecht: IVLOS. Geraadpleegd van <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0105-200145/UUindex.html>

Wronowski, M. L. (2018). Filling the Void: A Grounded Theory Approach to Addressing Teacher Recruitment and Retention in Urban Schools. *Education and Urban Society*, 50(6), 548–574. <https://doi.org/10.1177/0013124517713608>

Bijlage 1: Impact van de leergang – operationaliseringstabel

DEELVRAAG	dimensies	sub-dimensies	indicatoren	items
Op welke manier heeft het volgen van de leergang bijgedragen aan een nieuw perspectief op de loopbaan van de leraar?	het volgen van de leergang		Ervaringen: aansluiting bij verwachtingen, verbeterpunten, aandachtspunten, neveneffecten	OPEN Wat waren de belangrijkste redenen om voor (juist) deze leergang te kiezen? Wat waren je belangrijkste verwachtingen? In welke mate zijn die uitgekomen? Wat zou er in een volgende ronde beter kunnen? Zou je collega's aanraden dit traject te volgen? Met welke argumenten?
	een nieuw perspectief op de loopbaan van de leraar	KORTE TERMIJN	Werkplezier Waardering Erkenning Regelruimte Afwisseling aantrekkelijkheid van het beroep NU	Schaal - RETROSPECTIEF (voor-na)⁴ Ik heb plezier in mijn werk Ik ervaar uitdaging in mijn werk Ik ervaar variatie in mijn werk Ik voel me gewaardeerd als professional door mijn leidinggevende Ik voel me gewaardeerd als professional door mijn collega's Ik voel me gewaardeerd als professional door de maatschappij Ik ervaar voldoende afwisseling tussen leren en werken Ik ervaar afwisseling in mijn werk door verschillende taken en rollen Ik ervaar voldoende ruimte om zelf te beslissen in welk tempo ik werk, in welke volgorde en met welke prioriteiten. Ik voel betrokkenheid bij de schoolorganisatie Ik ervaar voldoende verantwoordelijkheid voor mijn werk Mijn kennis en vaardigheden stellen me in staat mijn werk goed te doen. Ik vind dat ik een aantrekkelijk beroep heb Ik ervaar werkdruk
		LANGE TERMIJN (verwachting)	Retentie Perspectief Salaris Rol/ functie	Schaal Het volgen van deze leergang vergroot de kans op andere rol of functie. Het volgen van deze leergang vergroot de kans op meer salaris Het volgen van deze leergang vergroot mijn invloed op de schoolcultuur Ik verwacht nog lang te blijven werken op mijn huidige school

⁴ Bij een retrospectieve meting vraag je achteraf niet alleen hoe iets nu ervaren wordt (= nameting), maar ook het – met de kennis van nu – voor de interventie was (= voormeting). Op die manier ontstaat er een referentiepunt, om zo een uitspraak te kunnen doen over het effect van de interventie

				<p>Ik verwacht nog lang te blijven werken in het onderwijs</p> <p>Ik ervaar voldoende ontwikkelmogelijkheden in mijn werk</p> <p>Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs?</p> <p>Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs?</p>
Hoe heeft dit nieuwe perspectief bijgedragen tot nieuwe of andere handelingen/gedrag/rol? En hoe zien deze handelingen/gedrag/rol er dan uit?	andere handelingen/gedrag	Leerresultaten, verworven bekwaamheden Empowerment Teacher leadership	wat vooral geleerd?	OPEN Wat heb je vooral geleerd door deze leergang? Wat heeft het volgen van de leergang je opgeleverd? Welke elementen/welk element uit de leergang maakte(n) dat jij deze ontwikkeling door kon maken?
	andere rol		hoe zie deze rol er dan uit?	
Hoe hebben de leerlingen, collega's en de school kunnen profiteren van dit nieuwe gedrag/ beleid/ instrument? Of wat is het effect van dit nieuwe gedrag op de leerlingen, de collega's, de school, het Amsterdamse onderwijs?			Effect op leerlingen? Effect op collega's Effect op ...? Effect op HR-beleid? Gaat dat nu anders dan eerst?	<p>Hebben jouw leerlingen iets gemerkt van het feit dat je deze leergang volgde? Zo ja: wat vooral?</p> <p>Hebben jouw collega's iets gemerkt van het feit dat je deze leergang volgde? Zo ja: wat vooral?</p> <p>Heeft je school iets gemerkt van het feit dat je deze leergang volgde? Zo ja: wat vooral?</p> <p>Heeft jouw volgen van de leergang een effect gehad op het HR-beleid bij jou op school? Zo ja: welk effect?</p>

Controlevragen

Wat is je huidige functie

Welke sector werkzaam

Hoe lang in het onderwijs werkzaam

Taakomvang

Waarom aangemeld voor deze leergangen

Op wiens initiatief

Hoe van gehoord?

Welke leergang volg je?

Bijlage 2: Bespreekpunten voor de focusgroepen

Bespreekpunten voor de focusgroepen op 27-10-'21 om 16.00 uur

LET OP: NEEM MAXIMAAL 5 MINUTEN PER ONDERWERP!

1. De leergangen zijn ontworpen met het idee dat het hebben van **ontwikkelmogelijkheden** de **aantrekkelijkheid** van je beroep vergroot. Herkennen jullie dat – wordt je beroep aantrekkelijker van ontwikkelmogelijkheden? In zijn algemeenheid, én voor wat betreft de leergang die je volgde?
2. Het hebben van **ontwikkelmogelijkheden**, is dat in jullie context vooral iets van jou als individu, of is het iets dat vanuit de organisatie gestimuleerd en gefaciliteerd wordt (of zou moeten worden)? Hoe zien jullie dat?
3. We zijn nu een jaar verder. Merk je nog **impact van de leergang**? Wat precies, en wie merkt er wat van (jijzelf, je leerlingen, collega's, je leidinggevende, ...). Hoe zou de impact nog versterkt kunnen worden? Als je impact merkt, doet dat dan nog iets met je werkplezier?
4. Het ervaren van autonomie of regelruimte lijkt ook belangrijk voor werkplezier. Herkennen jullie dat? Is **autonomie** iets wat je krijgt, of wat je neemt? Hoe zou het moeten wat jullie betreft?
5. Uit het vragenlijst-onderzoek kwam een verband naar voren tussen **het ervaren van waardering en werkplezier**. Herkennen jullie dat? Hoe belangrijk is waardering, en hoe zou het gevoel van gewaardeerd te worden versterkt kunnen worden?

Hartelijk bedankt! Als je alle punten besproken hebt kun je ZOOM afsluiten. Er is geen plenair terugkom-moment.