

# Professionele ontwikkeling van samenwerkende universiteitsdocenten

De relaties tussen bevlogenheid, self-efficacy en resources in professionele  
ontwikkeling

Bachelorthese Onderwijskunde

Door Karin Snijder

13 augustus 2015

1<sup>ste</sup> begeleider: I. Gast

2<sup>de</sup> begeleider: M.D. Endedijk



## Abstract

In de huidige maatschappij waarin mensen hun kennis overal vergaren verschuift de rol van universiteiten van kennisaanbieder naar aanbieder van coaching op projectbasis zonder vaststaande vakgebieden. De rol van docenten verandert daarmee ook. Het Twentse Onderwijsmodel-geïmplementeerd op de Universiteit Twente- is met deze nieuwe structuur ingericht. Er zijn elf modulecoördinatoren in deze onderwijsinnovatie geïnterviewd die ook onderwijs gaven. Daarbij is onderzocht op welke manier de praktijkervaring van docenten, self-efficacy, bevologenheid en job resources een rol hebben binnen de professionele ontwikkeling van docenten. Doordat er intensieve samenwerking was tussen docenten bleek automatisch wederzijdse steun en feedback te ontstaan. Belemmeringen werden gevonden die de bevologenheid van docenten wegnamen en daarmee verdere inspanningen om professioneel te ontwikkelen in de weg stonden. Er kon geen eenduidige relatie worden gevonden tussen self-efficacy en de inzet voor professionele ontwikkeling. De conclusies uit dit onderzoek leidden tot een aantal aanbevelingen voor theorie en praktijk <sup>1</sup>.

## Inleiding

Studenten van nu, zullen in de toekomst functies hebben in industrieën die nu nog niet bestaan (Universiteit Twente, 2013). Ook vervullen mensen niet meer één functie, maar blijven zij zich ontwikkelen en switchen zij tussen verschillende functies (Universiteit Twente, 2013). Een leven lang leren is de standaard geworden (De Kanter, 2006). In plaats van onderwijs gericht op specifieke vakinhoudelijke informatie, hebben studenten behoefte aan vaardigheidstraining hoe in de toekomst de benodigde kennis wetenschappelijk verantwoord te vergaren (Simons, Van der Linden, & Duffy, 2000; Walraven, Brand-Gruwel & Boshuizen, 2009). Er bestaat onder wetenschappers een consensus dat de professionele ontwikkeling van docenten belangrijk is om de kwaliteit van onderwijs te verbeteren (Darling-Hammond, Chung Wei, Alethea, Richardson & Orphanos, 2009). Docenten zijn traditioneel gewend aan autonomie: individueel een lessenserie opzetten in hun specifieke vakgebied (Oude Groote Beverborg, Sleegers & Van Veen, 2015). Bovenstaande ontwikkelingen vragen echter om een vakoverstijgende onderwijsaanpak waarbij docenten van verschillende vakgebieden samenwerken in teams en inhoud op elkaar afstemmen. Wanneer docenten samenwerken in teams wordt coördinatie gefaciliteerd en docenten krijgen meer leermogelijkheden (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009). Zo'n drastische verandering als het leren effectief in teamverband te werken vergt het één en ander aan professionele ontwikkeling door docenten en is geen gemakkelijke taak (Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007; Guskey, 2002). Aandacht voor hun professionele ontwikkeling is vereist (Guskey, 2002). Bij professionele ontwikkeling van docenten blijken de doceerpraktijk, job resources en psychologische aspecten als self-efficacy en bevologenheid een grote rol te spelen. Self-efficacy wordt sterk in verband gebracht met betere leerlinguitkomsten (Bray-Clark & Bates, 2003) en bevologenheid zorgt ervoor dat docenten uitdagingen in stressvolle situaties beter aankunnen (Salovey, Rothman, Detweiler & Stewart, 2000). Job resources kunnen voor hogere self-efficacy en bevologenheid zorgen (Salanova Lorente, Chambel & Martinez, 2011) en daarmee tot professionele ontwikkeling (Goker, 2006). In het theoretische kader volgt een uitleg wat deze concepten inhouden en hoe zij zich tot elkaar verhouden. Aan de hand van bestaande theorieën is een conceptueel model gevormd over de relaties die deze concepten met elkaar hebben, zodat een duidelijk overzicht ontstond van waaruit geredeneerd kon worden. Er blijkt veel kwantitatief onderzoek verricht te zijn op dit gebied. Er is minder bekend over de mechanismen die achter deze relaties zitten. Om deze reden is in dit onderzoek op kwalitatieve manier aandacht besteed aan de volgende vraag: *Op welke manier spelen job resources, bevologenheid en self-efficacy een rol bij de professionele ontwikkeling van docenten tijdens een invoering van een onderwijsinnovatie?*

---

<sup>1</sup> Het complete onderzoek, inclusief alle bijlagen is op te vragen bij de auteur

## Praktijkervaring

Docenten leren op een constructieve manier door praktijkervaring op te doen (Runhaar, Sanders & Yang, 2010; Fullan & Miles, 1992). Dit proces is vooral probleemgeoriënteerd en vindt plaats in interactie met anderen (Lee, Cawton, & Dawson, 2013; Oude Groote Beverborg, Slegers & Van Veen, 2015). De *praktijkervaring* valt op te delen in een doceerpraktijk waarin de docent acties onderneemt om te doceren en de criteria die hij gebruikt om de uitwerking ervan te beoordelen. Docenten beoordelen onder andere aan de hand van studentgedrag, toetsscores, studentaanwezigheid en samen te reflecteren met andere docenten hoe hun acties het studentleren beïnvloeden (Guskey, 2002; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Frederickson, 1998). Nadat docenten bewijs zien van verbetering of verslechtering vindt er leren plaats (Hastie, McPhail, Calderón, & Sinelnikov, 2004; Guskey, 2002). Wat werkt wordt herhaald; wat niet werkt wordt achtergelaten (Guskey, 2002).

## De rol van job resources voor bevlogenheid

Om het mogelijk te maken een praktijkervaring op te zetten in een professionele ontwikkeling hebben docenten onder andere tijd en ruimte nodig om te kunnen reflecteren op eigen ervaringen (Taylor, 2000). Het is raadzaam te kijken naar de omstandigheden waaronder docenten moeten leren. Het job demands-resource model (JD-R model) van Demerouti, Bakker, Nachtreiner en Schaufeli (2001) deelt werkomstandigheden op in twee categorieën: werkomstandigheden die het werk bemoeilijken- en *job resources*: de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die functioneel zijn in het behalen van doelen, reductie van werkdruk en de stimulans van persoonlijke groei en ontwikkeling. Job resources zijn in het bijzonder relevant in zeer stressvolle situaties omdat zij bevlogenheid bevorderen en daarmee stress kunnen verminderen (Bakker, Demerouti, Hakanen & Xanthopoulou, 2007; Haigh & Anthony, 2012). Onder *bevlogenheid* wordt verstaan het gevoel van voldoening en motivatie dat werk teweeg brengt (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002). Bevlogenheid bestaat uit het doorzettingsvermogen en de mate waarin de persoon zich fit genoeg voelt om zich in te zetten voor het werk (energie), enthousiasme en uitdaging (toewijding) en het op kunnen gaan in het werk (absorptie) (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker 2004). Er is een wederkerige relatie gevonden tussen job resources en bevlogenheid (Simbula, Guglielmi & Schaufeli, 2011). Job resources motiveren. Door motivatie worden docenten bevlogen en aangezet tot het willen volbrengen van doelen (Bakker & Demerouti, 2007). Uit de literatuur blijkt dat de volgende job resources belangrijk zijn voor bevlogenheid in professionele ontwikkeling van docenten:

- Steun vanuit een *supervisor* (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008; Bakker et al., 2007);
- Resources die duidelijkheid geven door middel van *informatievoorziening* (Jackson, Rothman & Van de Vijver, 2006; Bakker et al, 2007; Kelchtermans & Strittmatter, 1999);
- *Groeimogelijkheden/ Carrière mogelijkheden* zoals taakvariatie, leermogelijkheden en onafhankelijkheid (Jackson, Rothman & Van de Vijver, 2006; Fullan & Miles, 1992; Hawley & Valli, 1999);
- *Feedback en steun* van docenten van gelijk niveau (Jackson, Rothman & Van de Vijver, 2006; Durksen & Klassen, 2012; Guskey, 2002). Door meer met elkaar samen te werken reflecteren docenten frequenter en explicieter (Bruce & Ross, 2008);
- *Plaatsvervangende ervaring* van docenten van gelijk niveau (Haigh & Anthony, 2012; Bruce & Ross, 2008). Dan wordt aan de docent getoond hoe iets beter kan, bijvoorbeeld door de docent te laten observeren in colleges van een collega.

Bij innovaties zijn de omstandigheden niet optimaal om te leren. Er zijn vaak zoveel processen tegelijk gaande dat er van docenten wordt verwacht dat zij tegelijkertijd leren en toepassen (Martin & Kragler, 2009). De professionele groei wordt bedreigd door te weinig tijd en stress (Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005; Durksen & Klassen, 2012; Martin & Kragler, 2009). Hoewel uitdagingen in het werk niet negatief hoeven te zijn, kunnen zij stressfactoren worden wanneer werknemers zoveel moeite moeten doen dat zij niet goed kunnen herstellen (Meijman & Mulder, 1998; Noe, Tews & Dachner, 2010). Docenten zijn dan minder in staat iets te bereiken (Maslach & Jackson volgens Jackson, Rothman & Van de Vijver, 2006).

### **De rol van bevlogenheid in het professionele ontwikkelingsproces**

Mensen die bevlogenheid ervaren kunnen in plaats van stress plezier ervaren in het omgaan met stressoren (Wojdylo, Baumann, Fischbach & Engeser, 2014). Door aandacht te schenken aan bevlogenheid wordt uitgegaan van de kracht van docenten. Deze kracht kan ervoor zorgen dat docenten het in stressvolle situaties aankunnen om leeractiviteiten te ondernemen (Salovey, Rothman, Detweiler & Stewart, 2000). Er is een relatie gevonden tussen bevlogenheid en de wil om leerdoelen op te stellen en er wat mee te doen (Braakman, 2011). Bevlogenheid wordt positief gelinkt aan prestatie en actief leren vooral bij mensen die bewust bezig zijn met ontwikkeling (Bakker, Demerouti & Ten Brummelhuis, 2012). Bevlogenheid en leren is volgens Xanthopoulou, Bakker, Demerouti en Schaufeli (2009) een wederkerige relatie. Leren helpt doelen te bereiken. Dat zorgt voor voldoening en daar worden mensen bevlogen van. Bevlogenheid zorgt voor het makkelijk kunnen herkennen, activeren of creëren van job resources. Het raadplegen van job resources zorgt voor leren (Xanthopoulou et al., 2009). Verder is de relatie tussen bevlogenheid en het leerproces nog niet duidelijk gedefinieerd (Hollingsworth, 2014).

### **De rol van self-efficacy in het professionele ontwikkelingsproces**

Self-efficacy blijkt een belangrijke rol te spelen bij de bevlogenheid van docenten in professionele ontwikkelactiviteiten (Bandura, 1997; Kampermann, 2010; Wojdulo, Baumann, Fischbach & Engeser, 2014). Sommige onderzoeken onderschrijven de hypothese dat self-efficacy de relatie tussen job resources en bevlogenheid volledig medieert (Salanova Lorente, Chambel Martinez, 2011), hoewel in andere onderzoeken deze relatie niet gevonden is (Little, 2011; Tims, Bakker & Xanthopoulou, 2011). *Self-efficacy* is een waardeoordeel dat een docent heeft van zijn of haar mogelijkheden om leerlingen te betrekken en te laten leren zelfs als ze ongemotiveerd zijn (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) maken onderscheid tussen drie factoren waar docenten in hun docerpraktijk mee te maken hebben en waar verschillende niveaus van self-efficacy waar te nemen zijn:

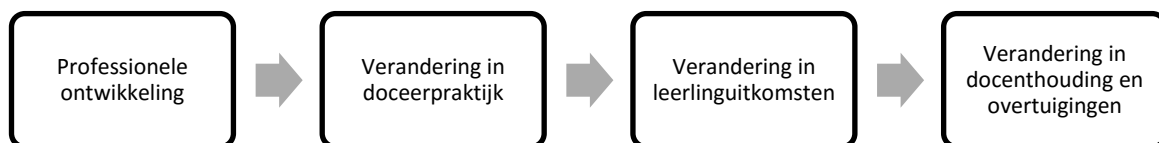
- Instructiestrategie: de manier van assessment, de aanpak bij studenten die het niet begrijpen, goede vragen stellen aan studenten, reageren op lastige vragen van studenten, aanpassen aan het niveau van individuele studenten en begrip bij studenten peilen;
- Klassenmanagement: storend gedrag aanpakken, regels laten volgen, student met storend gedrag kalmeren, je eigen verwachtingen duidelijk maken over studentengedrag, routine en activiteiten die de boel draaiende houden en;
- Studentbevlogenheid: studenten laten geloven dat ze het kunnen, studenten motiveren die geen interesse tonen, een student kritisch leren denken, studentcreativiteit ondersteunen en doordringen tot de moeilijkste studenten.

Het waardeoordeel wordt gevormd door het gevoel dat de docent heeft in hoeverre succes of falen aan hem of haar te danken is of dat andere factoren daarvoor gezorgd hebben (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Bandura, 1997). Dit wordt ook wel locus of control genoemd. Er is een

wederkerige relatie gevonden tussen bevlogenheid en self-efficacy (Simbula, Guglielmi & Schaufeli, 2011). Een hoge mate van self-efficacy correleert met moeite steken in de doelen die gesteld worden en doorzettingsvermogen. Het wordt in verband gebracht met het gedrag in de klas en de implementatie van instructieverandering (Haney, Wang, Keil & Zoffel, 2007; Mc Kinney, Sexton & Meyerson, 1999; Timperley & Phillips, 2003). Wanneer docenten een hogere self-efficacy hebben zorgt dit voor een hogere bevlogenheid (Durksen & Klassen, 2012) onder andere voor professionele ontwikkelingsactiviteiten als informatie delen, sociale reflectie, zelfreflectie en experimentatie (Oude Groote Beverborg, Slegers & Van Veen, 2015; Lee, Cawthon & Dawson, 2013). Een lage self-efficacy zorgt voor weinig motivatie om zich in te zetten en een hoge self-efficacy voor meer bevlogenheid om te verbeteren (Bandura, 1996; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ten aanzien van de implementatie van nieuwe instructiepraktijk heeft self-efficacy veel invloed op de bereidheid om te willen veranderen. Hoge self-efficacy zorgt ervoor dat mensen kansen zoeken en benutten om zich te kunnen ontwikkelen (Scribner, 1999). Self-efficacy steunt de succesvolle implementatie van een nieuwe strategie en door te implementeren ontstaat praktijkervaring. Die ervaring zorgt voor een herbeoordeling van self-efficacy (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

### Professionele ontwikkeling van docenten in model

Nu de concepten duidelijk zijn en relaties getrokken zijn kan een basis worden gelegd voor een conceptueel model. Hierbij zijn modellen over het ontwikkelingsproces van docenten met elkaar vergeleken en met de overige bevindingen die uit de literatuur naar voren kwamen. In Figuur 1 staat het model van docentverandering opgesteld door Guskey (2002).

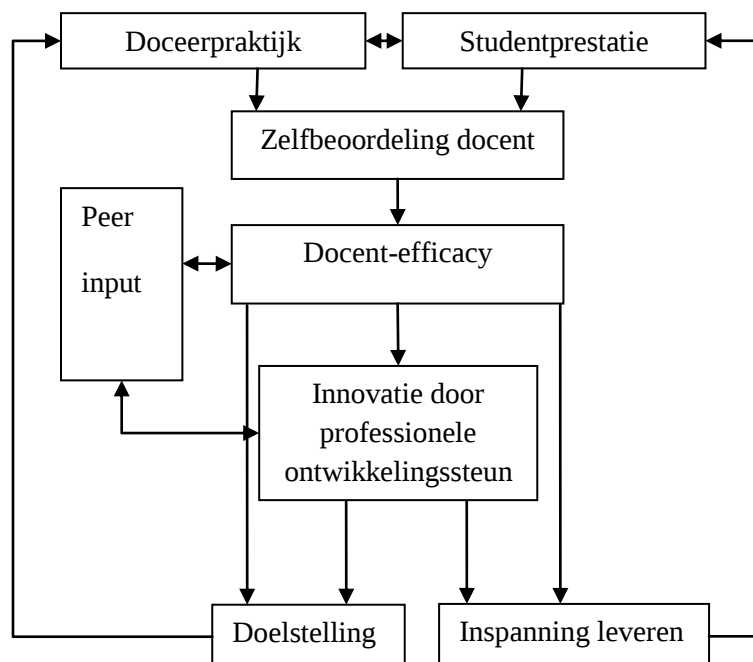


*Figuur 1. Model van Docentverandering. Vertaald en overgenomen uit " Professional Development and Teacher Change" door T.R. Guskey, 2002, Teachers and Teaching: Theorie and Practice, 3/4, p. 383.*

Guskey (2002) noemde het idee om te veranderen en de doelstelling om te veranderen samen professionele ontwikkeling. De verandering wordt doorgevoerd in de praktijk. De praktijkervaring wordt opgedeeld in de veranderingspoging zelf en de verandering die plaatsvindt in leerlinguitkomsten. Het model geeft weer hoe professionele ontwikkeling ontstaat door praktijkervaring. Docenten voeren met een bepaalde intentie een verandering door. Dit leidt tot een verandering in leerlinguitkomsten en aan de hand van die uitkomsten vindt een verandering in houding en overtuiging van de docent plaats. Guskey (2002) zet de praktijkervaring goed uiteen maar zijn model laat niet al zijn bevindingen zien. Hij noemt in zijn tekst wel dat self-efficacy ermee te maken heeft maar zet dat niet in zijn model waardoor onduidelijk blijft hoe self-efficacy invloed uitoefent op het proces. Ook zegt hij dat het proces iteratief is maar ook dat blijkt niet uit zijn model. Zijn model is onduidelijk over hoe de relatie tussen de verandering in uitkomsten en de verandering in houding van docenten in elkaar zit en hoe verandering in houding leidt tot professionele ontwikkeling.

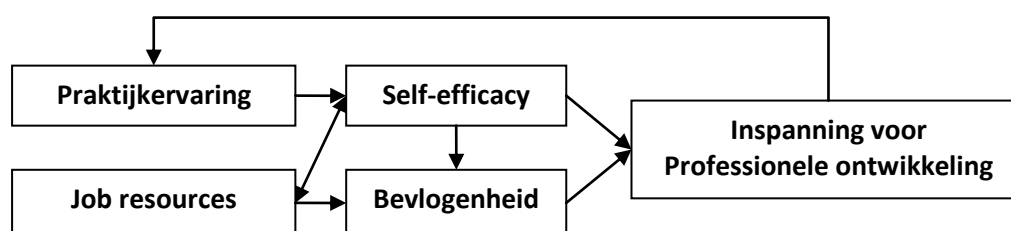
Bruce en Ross (2008) leggen in Figuur 2 uit dat de praktijkervaring (door Bruce en Ross doceerpraktijk genoemd) wordt beoordeeld door de docent en dat dit leidt tot self-efficacy. Samen met mededocenten (door Bruce en Ross peer input genoemd) - een belangrijke job resource- zorgt self-efficacy voor het idee om te veranderen (door Bruce en Ross innovatie genoemd). Dit idee zorgt voor doelstellingen die doorgevoerd worden in de praktijk. Het idee van Bruce en Ross (2008) om inspanning en studentprestaties los te zien van de doelstelling en het invoeren in de doceerpraktijk wordt in dit onderzoek niet overgenomen. Bevlogenheid blijkt namelijk te correleren met self-efficacy, job resources en inspanning willen leveren om ervoor te zorgen dat er daadwerkelijk iets in de praktijk wordt doorgevoerd (Simbula, Guglielmi & Schaufeli, 2011; Demerouti et al., 2001; Bakker, &

Demerouti 2007; Kampermann, 2010; Wojdulo et al., 2014). De inspanning van docenten lijkt een mediërende rol te spelen tussen het idee en de uitvoering van de doelstelling.



*Figuur 2. Herziend Model van Docentverandering: Activiteiten en Relaties die Efficacy Beïnvloeden. Vertaald en overgenomen uit "A Model for Increasing Reform Implementation and Teacher-efficacy: Teacher Peer Coaching in Grades 3 and 6 Mathematics." door Bruce & Ross, 2008, Canadian Journal of Education, 31, p 364.*

Om een duidelijk beeld te vormen over de gevonden relaties in de literatuur zijn de hiervoor genoemde bevindingen - met name van het JD-R model (Bakker & Demerouti, 2007), het model van docentverandering (Guskey, 2002) en het herziend model van docentverandering (Bruce & Ross, 2008) - samengebracht in het in Figuur 3 getoonde conceptuele model van het professionele ontwikkelingsproces van docenten.



*Figuur 3. Conceptueel model van het professionele ontwikkelingsproces van docenten*

De praktijkervaring bestaat dus volgens Guskey (2002) uit een poging en het resultaat van de poging van de docent. Dit is de poging om op een bepaalde manier instructie te geven, de klas te managen en studenten bevoegen te maken en de resultaten die hij daaruit meet, zoals toetsuitslagen, studentgedrag en studentaanwezigheid (Darling Hammond & McLaughlin, 2011; Frederickson, 1998). Die metingen worden door de docent gebruikt om een beoordeling over zijn functioneren te maken. Die beoordeling geeft de docent een bepaald gevoel van self-efficacy (Bruce & Ross, 2008). Hoge self-efficacy zorgt in combinatie met - door job resources verworven - bevoegenheid voor durf en wil om uitdagingen aan te gaan en te experimenteren (Bruce & Ross, 2008). Deze docenten stellen hoge doelen voor zichzelf en ontwikkelen zich. Door een hoge self-efficacy kan de docent ook minder noodzaak voelen zich te ontwikkelen, waardoor professionele ontwikkeling stopt. Lage self-efficacy zorgt voor een noodzaak

om zich te ontwikkelen en de docent raadpleegt job resources. Het raadplegen van de job resources zorgt ervoor dat docenten reflecteren en zien hoe zij de situatie kunnen verbeteren. Dit zorgt voor een hogere self-efficacy waarmee docenten nieuwe manieren van experimenteren hebben en zo kunnen leren. Lage self-efficacy kan er ook toe leiden dat er geen motivatie is om te veranderen omdat de docent het gevoel heeft geen invloed te hebben. In dat geval vindt er geen professionele ontwikkeling plaats. Self-efficacy kan voor bevlogenheid zorgen. Bevlogenheid maakt dat docenten zich in willen zetten voor professionele ontwikkeling. Een hoge mate van self-efficacy en bevlogenheid zijn dus samen nodig om docenten te motiveren zich professioneel te ontwikkelen. Door te experimenteren in de praktijk vindt een nieuwe ervaring plaats. Door te reflecteren op dat experiment vindt leren plaats.

### **Doel van dit onderzoek**

De onderzoeken waarop het conceptuele model gebaseerd is zijn vooral kwantitatief. Kwantitatief onderzoek is vooral geschikt om verbanden tussen de variabelen in dit model in kaart te brengen, maar vertelt minder over de mechanismen die erachter zitten. In dit onderzoek wordt de volgende vraag kwalitatief onderzocht: *Op welke manier spelen bevlogenheid en self-efficacy een rol bij de professionele ontwikkeling van docenten tijdens een invoering van een onderwijsinnovatie?* Hierbij wordt ingegaan op de in de literatuur gevonden relaties: de relatie tussen de praktijkervaring en self-efficacy, de wederzijdse relatie tussen job resources en self-efficacy, de relatie tussen job resources en bevlogenheid, de relatie tussen self-efficacy en de inspanning voor professionele ontwikkeling, de relatie tussen bevlogenheid en de inspanning voor professionele ontwikkeling en de relatie tussen de inspanning voor professionele ontwikkeling en veranderingen in de praktijk. Door middel van dit onderzoek kan een bijdrage worden geleverd aan de behoefte die er volgens Klassen, Tze Betts en Gordon (2011) in de wetenschap bestaat om meer zicht te krijgen op de mechanismen achter efficacy en bevlogenheid binnen de professionele ontwikkeling van docenten. Door middel van interviews met elf docenten is kwalitatief in kaart gebracht of de factoren uit het model daadwerkelijk met elkaar in verband worden gebracht en hoe de mechanismen in elkaar zitten die zorgen dat deze factoren elkaar beïnvloeden. Kwalitatief onderzoek is daarvoor uitermate geschikt want participanten kunnen dan immers aangeven welke activiteiten, resources en gevoelens voor hen belangrijk zijn en waarom ze het belangrijk vinden. Deze vrijheid heeft men niet bij kwantitatief onderzoek.

### **Context TOM**

Om duidelijk te krijgen hoe docenten zich bij een cultuuromslag ontwikkelen is gekeken naar een onderwijsinnovatie die de Universiteit Twente in 2013 invoerde: het Twentse Onderwijsmodel (TOM). Dit model tracht aan te sluiten op de veranderde behoeften door niet meer specifieke vakinhoud te onderwijzen maar een brede academische basis te bieden voor een domein. In het TOM wordt lesgegeven in modules van tien weken met een afgebakend project. De vakken worden om dit project heen gecoördineerd ter ondersteuning om het project tot een goed einde te brengen (Universiteit Twente, 2013). Om vakken voor het project op elkaar aan te laten sluiten is er sprake van collectief curriculumontwerp. Per module ontwerpt een moduleteam samen de module en voert deze uit. Het moduleteam bestaat uit een aantal docenten waarbij één docent - de modulecoördinator – de taak heeft de samenwerking te coördineren. Deze manier van lessen opzetten vergt meer coördinatie en samenwerking met mededocenten die in andere vakgebieden lesgeven. Bovendien moeten docenten vaardig worden in het begeleiden van individuele studenten met ieder hun eigen leertraject in de vorm van tutorschap (Universiteit Twente, 2013) en ervoor waken dat studenten bepaalde onderdelen van de module niet laten liggen (Universiteit Twente, 2013).

## Methode

Om een goede afspiegeling te krijgen van de variatie in de docentpopulatie zijn elf modulecoördinatoren geïnterviewd. Modulecoördinatoren werken nauw samen met andere docenten en hebben ook zicht op wat collega-docenten doen. De modulecoördinatoren waren van vijf verschillende opleidingen van vijf verschillende faculteiten: communicatiewetenschap, technische natuurkunde, technische wiskunde, technische bedrijfskunde en civiele techniek. De respondenten zijn per e-mail benaderd. Docenten die niet binnen twee weken reageerden kregen een herinnering. Één docent die daarop niet reageerde is mondeling benaderd. Er zijn in totaal dertien docenten benaderd, waarvan er twee afzagen van participatie.

Er zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen. De docenten zijn bevraagd over hun professionele ontwikkelproces binnen het TOM. Daarbij is gevraagd om één module in gedachten te nemen en aan de hand daarvan te beantwoorden wat in hun ogen goed en fout ging, op basis waarvan ze die beoordeling maakten en of ze zichzelf in staat achtten om hun werkzaamheden te verrichten op het gebied van instructiestrategie, klassenmanagement en studentbevlogenheid. Daarna werd gevraagd hoe job resources hen hielpen in hun professionele ontwikkeling, waar ze bevlogen van werden en hoe hun professionele ontwikkeling nog verder kon worden ondersteund. Om er zeker van te zijn dat de gestructureerde vragen het gesprek in de juiste richting brachten is een proefinterview gehouden. Om te verduidelijken wat er bedoeld werd met job resources is een lijstje uitgereikt met de voorbeelden van job resources die in de literatuur werden benoemd. Daar is bij vermeld dat dit slechts voorbeelden zijn en dat zij ook andere job resources mochten noemen. Een overzicht van de gestructureerde interviewvragen en het lijstje met job resources dat getoond is, kan bij de onderzoeker worden opgevraagd.

De opnames van de interviews zijn letterlijk getranscribeerd. Aan de hand van elementen uit de literatuur zijn codes gemaakt van gespreksonderwerpen die logischerwijs ter sprake komen bij de beantwoording van de vragen. Zo horen bij de vraag over het gebruik van resources codefamilies over het soort resource en de aard van de hulp die geboden wordt. Een vraag over self-efficacy heeft weer de onderwerpsgebieden van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) als codefamilie, een familie self-efficacy en locus of control et cetera. Op deze manier is een aantal codefamilies ontstaan. Hierna volgt een lijst met de factoren uit het conceptmodel en de bijbehorende codefamilies die opgesteld zijn.

1. Uitkomsten die de docent meet: Beoordelingscriteria;
2. Beoordeling van het gegeven onderwijs: oordeel gegeven onderwijs en onderwerpsgebied;
3. Self-efficacy van de docent: self-efficacy, onderwerpsgebied en locus of control;
4. Job resources: resources, aard van de hulp en verdere ondersteuning;
5. Bevlogenheid en;
6. Ontwikkelingsdoelstellingen: verandering naar aanleiding van het geleerde.

Alle codes zijn voor gebruik beschreven en gedefinieerd in een lijst. Per tekstfragment konden meerdere codes worden toegewezen. De interviews zijn op deze manier deductief gecodeerd. Wanneer een onderwerp naar voren kwam dat niet in de codelijst voorkwam is inductief gecodeerd zodat er geen belangrijke informatie verloren zou gaan. Nieuwe codefamilies waren: belemmeringen, interactie met studenten, openstaan voor feedback en verschil voor en na TOM. In een tweede coderingsronde zijn de relaties tussen de genoemde factoren per tekstfragment samengevat. Overeenkomsten in deze samenvattingen hebben tot de resultaten geleid.

Om objectieve conclusies te kunnen trekken moeten meetinstrumenten betrouwbaar en valide zijn. Door tijdens de interviews door te vragen en te parafraseren wat de respondent bedoelde is getracht de validiteit te verhogen. De codes die opgesteld zijn aan het begin van het onderzoek werden niet als

zijnde compleet bestempeld. Door zowel inductief als deductief te coderen is de validiteit eveneens verhoogd. Tevens heeft er een interbeoordeling plaatsgevonden met vier van de elf interviews. De Cohen's kappa bij de eerste codering bleek onvoldoende om het coderingsschema in stand te laten. Afwijkingen van de codering werden met elkaar besproken om tot consensus te komen over samenvoegingen van codes en codedefinities. Na deze aanpassingen aan het coderingsschema bleek er over de vier gecodeerde interviews een Cohen's kappa bereikt te zijn van 0,72. Om te controleren of deze overeenstemming ook kon worden bereikt zonder onderling overleg is van een vijfde interview de kappa berekend. Dit leidde tot een kappa van 0,75. Het coderingsschema van vijftig codes is daarmee betrouwbaar en valide genoeg bevonden om te gebruiken voor beschrijving van de relaties. De overeenkomsten in de samenvattingen zijn eveneens interbeoordeeld. Hier kwam een kappa uit van 0,83.

## Resultaten

### *De relaties tussen de praktijkervaring, self-efficacy, job resources en de inspanning om zich professioneel te ontwikkelen*

In Tabel 1 staat een overzicht van de beoordelingscriteria die genoemd werden op basis waarvan respondenten hun oordeel over hun docerpraktijk vormden. Respondenten oordeelden niet aan de hand van één criterium maar een combinatie van criteria. Evaluatieformulieren (grotendeels kwantitatieve vragenlijsten waarbij studenten een oordeel moeten geven over een bepaald onderdeel) en informele gesprekken met studenten werden het meest gebruikt.

Tabel 1.

*Aantal respondenten dat het beoordelingscriterium gebruikt*

| Beoordelingscriterium     | Aantal respondenten dat het gebruikt |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Evaluatieformulier        | 8 (73%)                              |
| Informeel gesprek student | 7 (63%)                              |
| Studentprestatie          | 5 (45%)                              |
| Toetsuitslag              | 5 (45%)                              |
| Panelgesprek              | 4 (36%)                              |
| Studentaanwezigheid       | 3 (27%)                              |
| Oordeel collega           | 3 (27%)                              |
| Eigen gevoel              | 2 (18%)                              |

Eén respondent geeft aan dat de cijfers uit het evaluatieformulier geen beeld verschaffen over beweegredenen van student en daarom niet zinvol zijn. Respondenten gaven aan dat zij met gesprekken met studentassistenten, informele gesprekken met studenten en met het houden van panelgesprekken een dieper begrip konden krijgen van het perspectief dat studenten hebben op hun onderwijs en waarom ze dingen vinden. Een panelgesprek houdt in dat docenten met een aantal studenten om de tafel zitten om het onderwijs mondeling met elkaar te evalueren. In het oordeel dat respondenten geven is onderscheid gemaakt in de factoren die ze beoordeelden. Andere beoordelingscriteria waren studentprestaties, toetsuitslagen, studentaanwezigheid en het oordeel van collega's. Twee docenten gaven aan hun gevoel te volgen zonder er een criterium aan te verbinden. Dit duidt erop dat docenten criteria hanteren waar ze zelf niet bewust van zijn.

Alle respondenten geven aan over het algemeen genoeg self-efficacy te hebben zeker wat betreft instructiestrategie en studentbevlogenheid. Sommigen geven aan minder self-efficacy te hebben op het gebied van klassenmanagement. Op dat gebied blijkt ook minder geoordeeld te worden dan op het gebied van instructiestrategie en studentbevlogenheid. Wanneer ernaar gevraagd werd, gaven respondenten aan dat het voor een deel niet binnen hun macht lag om er iets aan te doen – een lage self-efficacy - en dat bij volwassenenonderwijs de verantwoordelijkheid bij studenten wordt gelegd.

Respondent7: Ik [zeg] aan het begin van de colleges: De laptop gaat dicht en de mobiel gaat uit. Die van mij ook. (...) Als je tweehonderd man hebt (...) dan kan ik niet zien wat er achterin de zaal gebeurt en het is ook gewoon rumoerig. Dus als je zegt: dat is een regel; nee, die wordt met zo'n grote groep niet nageleefd. Kijk, en voor de rest is het natuurlijk allemaal vrij redelijk vrijblijvend. Als studenten niet op een hoorcollege komen en zeggen: ik kan het gewoon zelf met de materialen die we hebben op Blackboard en het boek(...). Moet je doen.

De relatie tussen de beoordeling van het onderwijs en self-efficacy werd niet door alle respondenten gemaakt. Drie respondenten maakten de koppeling wel en één respondent vond het ontbreken van terugkoppeling van studenten tot onzekerheid leiden over de self-efficacy. De directe koppeling tussen de beoordeling van het onderwijs, het inschakelen van job resources en daaropvolgend een verandering doorvoeren werd vaker gemaakt. Acht respondenten gaven aan dat een lage beoordeling van het onderwijs leidde tot reflectie samen met het team en dat op basis daarvan kleine veranderingen worden doorgevoerd waar dat mogelijk is. Één respondent gaf zelfs een directe relatie tussen praktijkervaring en leren wanneer studenten hem aan het denken zetten. Tabel 2 laat zien dat wanneer de self-efficacy in individuele situaties afgezet werd tegen het al dan niet inzet vertonen tot professionele ontwikkeling de relatie tussen self-efficacy en de inzet voor professionele ontwikkeling niet duidelijk naar voren kwam.

Tabel 2

*De relatie tussen de mate van self-efficacy en het tonen van inzet*

|                    | Wel inzet | Niet inzet |
|--------------------|-----------|------------|
| Lage self-efficacy | 3         | 3          |
| Hoge self-efficacy | 1         | 4          |

Note: De getallen verwijzen naar het aantal door respondenten beschreven situaties waarin deze combinatie voorkwam.

### *De aard van de hulpvraag en het soort job resource geraadpleegd*

De respondenten blijken diverse job resources te raadplegen. Naast de door de interviewer aangedragen resources - supervisor (1 respondent), cursus (4 respondenten), zelfstudie (3 respondenten), feedback mededocenten (10 respondenten), plaatsvervangende ervaring (5 respondenten) en groeimogelijkheden worden ook studentassistenten (2 respondenten) en onderwijskundigen (4 respondenten) aangewezen als resources die gebruikt worden. Tabel 3 geeft een overzicht per respondent welke resources geraadpleegd worden.

Tabel 3

*Job resources die gebruikt worden*

|                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Gebruikt | Zou moeten |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----------|------------|
| Cursus                     | • |   | • |   | X | • |   | x |   |    | •  | 4        | 2          |
| Documenten                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    | •  | 1        | 0          |
| Steun/feedback docent      | • | • | • | • | • | • | • | • | • | •  |    | 10       | 0          |
| Plaatsvervangende ervaring | • |   | x | • | • |   | • | • |   |    |    | 5        | 1          |
| Onderwijskundige           |   | • | • |   | • |   |   | x | • |    |    | 4        | 1          |
| Studentassistent           |   | • |   |   |   | • |   |   |   |    |    | 2        | 0          |
| Supervisor                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    | •  | 1        | 0          |
| Zelfstudie                 |   |   |   | • |   | • |   |   |   |    | •  | 3        | 0          |

Note: Punten geven aan dat de resource gebruikt wordt. Kruisjes geven aan dat hij niet gebruikt wordt maar dat de respondent wel vindt dat het zou moeten. De twee laatste kolommen zijn een optelling van het aantal respondenten dat aangeeft de resource te gebruiken en het aantal respondenten dat aangeeft de resource niet te gebruiken maar wel vindt dat dat eigenlijk zou moeten.

Op de vraag welke resource het waardevolst voor hen is, wordt verschillend geantwoord. Het hangt van de aard van hun hulpvraag af welke resource de respondenten raadplegen. Per resource zal worden beschreven voor welke hulpvraag hij van belang is.

Mededocenten worden het meest geraadpleegd als resource. Dit gebeurt zowel formeel als informeel en docenten praten over een verscheidenheid aan onderwerpen: studentbevlogenheid, instructiestrategie, didactisch en inhoudelijk. Tien van de elf respondenten vinden de input van andere docenten zeer waardevol. Door het ontwerp van het TOM hebben docenten meer onderling contact. Ze overleggen meer met elkaar. Om een goede inhoudelijke en didactische afstemming te krijgen tussen de vakken is bij TOM samenwerking frequenter noodzakelijk. Hierdoor krijgen docenten automatisch meer feedback en terugkoppeling van mededocenten dan in het oude systeem.

Respondent 3: Ik denk ook dat TOM daarin wel een mogelijkheid is (...) dat [het] mensen wat dichter bij elkaar brengt en dwingt om interactie met elkaar aan te gaan en [dat je] daarmee ook van elkaar kunnen leren. Bewust of onbewust.

Deze feedback zorgt niet automatisch voor een verandering in het onderwijs van docenten. Sommige oudere docenten staan volgens een respondent niet open voor feedback en dan vindt er geen verandering plaats. Docenten gaan weinig bij elkaar in college zitten met als doel van elkaar te leren. Dat kost tijd en er bestaat een zekere schroom voor. Respondenten geven wel aan dat het meer zou moeten gebeuren omdat het nuttig kan zijn. Docenten gaan wel bij elkaar in college zitten om inhoudelijk afstemming te kunnen bereiken.

Respondent 11: Ik ga niet zomaar bij een andere docent in zijn collegezaal zitten. Meestal is het zo: mijn collega doet het voor de pauze en ik na de pauze. Dan zie je dus van die collega hoe hij les geeft en na de pauze doe je het zelf. Dus het is niet zo dat ik bij een collega... Ik weet wel dat het kan en er zijn hier ook wel docenten die best wel heel goed college kunnen geven. Daar zou ik zo in de zaal kunnen gaan zitten, maar dat doe ik dan weer niet, want dat is toch weer drie kwartier, anderhalf uur.

De respondenten vinden cursussen goed om te reflecteren op hun onderwijs of hun didactische vaardigheden te verbeteren aan de hand van het oefenen van rollenspellen.

Respondent 3: Wat je doet in die cursussen is uiteindelijk een zelfreflectierapport schrijven. (...) Dingen als onderwijsplannen maken en dat doe je in de praktijk niet altijd. Ik maak niet voor ieder college een lesplan, maar het is wel eens goed als je dat voor één of twee colleges [doet]. (...) Dat je die trainingen doet als een soort bewustwording van waar ben je nou mee bezig?

Alle respondenten geven aan niet het gevoel te hebben veel groeimogelijkheid te hebben. Ze kunnen zich wel verder professionaliseren maar dat is niet erg gestructureerd. Twee respondenten leggen uitvoerig uit dat sommige docenten een label nodig hebben om dit gevoel voor groeimogelijkheid te krijgen en dat er behoefte is aan senior kwalificatie onderwijs.

Respondent 11: Voor mij zou het waardevol zijn als groeimogelijkheden gekoppeld zijn aan een betere docent zijn. (...) Dat je via een paralleltraject ook door kan groeien naar dat het beloond wordt, ook financieel en in je schalen. Ook in je functieprofielen; in je waardering tijdens je functioneringsgesprekken. (...) Als dat gewaardeerd wordt en je zou daar ook in kunnen doorgroeien dan is het interessant, maar niet als onderwijs altijd op een tweede plekje staat. (...) Idealiter zou het een cultuuromslag moeten betekenen.

Respondenten vinden onderwijskundigen handig bij het onderzoeken hoe de inhoud het beste overkomt. Dit kan door de onderwijskundige een structuur voor te leggen en discussies te voeren of door de onderwijskundige te laten observeren. Onderwijskundigen helpen docenten de didactische aspecten van hun college te laten zien, terwijl collega's meer geneigd zijn zich te verliezen in de inhoud.

Respondent 5: Ze kunnen jou vertellen wat nou verkeerd is in de structuur van je presentaties of dat soort dingen. Ze kunnen jou helpen om vanuit een andere standpunt te kijken naar wat je wilt vertellen.

Studentassistenten kunnen administratieve taken verlichten, maar geven ook inzicht in het standpunt van de student en helpen zo bij het goed opzetten van het onderwijs. Een nadeel van studentassistenten is dat zij slechts een tijdelijke resource zijn.

Respondent 6: Wat ik wel heel positief vindt en wat niet vanzelfsprekend is de inzet van studentassistenten. Die je dan ondersteunen bij; nou dat kunnen administratieve dingen zijn. (...) Die zijn zelf soms nog student, dus die kunnen ook achterhalen wat er leeft en die [kunnen] je ook ondersteunen bijvoorbeeld bij de werkcolleges. (...) Ik weet niet of dat mogelijk is maar, als dat wat vaster is (...) dat zou ideaal zijn. Maar ja die doen het er ook gewoon bij en die gaan nog een keer afstuderen en dan [krijgen] ze een echte baan.

Supervisors werden door acht respondenten niet als waardevol gezien. Er is weliswaar begrip vanuit de supervisor om je te ontwikkelen en - wanneer je dit wilt - worden geld en resources beschikbaar gesteld, maar de focus wordt gelegd op onderzoek en de steun is in die zin schijn.

Respondent 11: Als ik het zou willen, zou mijn baas het prima vinden. Zeg maar als jij beter onderwijs gaat geven. Dat vind ik goed. Doe maar. Alleen die tijdsinvestering die doe ik dan zelf. Kosten die daarmee gemoeid zijn worden gewoon door de vakgroep betaald. Dat is geen probleem. Alleen ik heb er zelf niks aan. Want diezelfde baas die kijkt bij mijn functioneringsgesprek eigenlijk primair naar de output. Dus hij is niet tegen. Als hij er maar geen last van heeft. Dus dat is een beetje het idee. De steun is er in die zin wel. Maar het afrekenmechanisme is anders. Vanuit de UT is heel veel steun. Je kan allerlei cursussen volgen en de onderwijskundige dienst heeft ook van allerlei cursussen. Dat kan ik allemaal doen. Ik kan mij gratis inschrijven. Geen probleem. De steun in die zin is er wel. Alleen het afrekenmechanisme in hoeverre is dat voor je carrière eigenlijk van belang? Dat is het dus niet. Dat is alleen maar een schijnsteun die er is.

Drie respondenten geven aan zelfstudie handig te vinden. De manier waarop deze docenten zelfstudie inzetten verschilt. De één gebruikt zelfstudie puur om inhoudelijk te groeien, niet zozeer didactisch, een ander zoekt wel didactische dingen op. Een derde persoon leest wel didactische literatuur uit nieuwsgierigheid, niet om een doel te bereiken. Er viel uit deze data geen samenhang en daarmee een conclusie te destilleren.

### *Bevlogenheid en haar relatie met self-efficacy en job resources*

In Tabel 4 staat per respondent weergegeven waar hij bevlogen van wordt. Bij elke docent is dat een combinatie van factoren. Het meest genoemd (7 respondenten) is de relatie met studentprestatie. Wanneer studenten goed presteren - zo geven de respondenten aan - dan zorgt dat voor een verhoogde self-efficacy. Deze self-efficacy zorgt voor een verhoging in bevlogenheid. Verder worden docenten bevlogen van het samenwerken in een docentteam (5), door interactie het kwartje zien vallen bij studenten (4), studentbevlogenheid (4), de doceerpraktijk in het algemeen en bevlogenheid van collega's.

Respondent 3: Het feit dat jij uiteindelijk in staat bent om iets –hoe je dat dan ook doet- over te brengen op een student. Dat de student uiteindelijk het gevoel heeft van nu ga ik het echt pas snappen. (...) Dat je dan op een gegeven moment al pratend bij studenten het kwartje ziet vallen. Dat zijn de mooiere momenten.

Respondent 9: Naarmate de studenten meer geïnteresseerd zijn in het vakgebied en onderwerp, gaat mijn motivatie ook omhoog. (...)Als je merkt dat driekwart van de collegezaal andere dingen zit te doen; dat motiveert niet echt. Dus het hangt een beetje af van de interactie met en de feedback die je ook ter plekke krijgt van de student.

Drie respondenten geven aan dat job resources hen uitdagen en dat dat voor bevlogenheid zorgt, terwijl één docent vindt dat job resources daar juist niet toe bijdragen.

Tabel4

*Bronnen van bevlogenheid per respondent*

|                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Totaal wel |
|-----------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|------------|
| Verhoogde self-efficacy door studentprestatie |   |   | • |   | • |   | • | • | • | •  | •  | 7          |
| Samenwerken in docentteam                     | • |   | • | • |   | • |   |   | • |    |    | 5          |
| Eurekamomenten van studenten                  | • | • | • |   |   |   | • |   |   |    |    | 4          |
| Studentbevlogenheid                           | • |   |   | • |   |   | • |   | • |    |    | 4          |
| Uitdaging van job resources                   | • |   |   | x | • |   |   |   |   | •  |    | 3          |
| Doceerpraktijk in het algemeen                |   |   |   |   |   |   |   | • | • |    |    | 2          |
| Bevlogenheid van andere collega's             |   |   |   |   |   |   |   | • |   |    |    | 1          |

Note: In de kolommen de respondentnummers. In de rijen de bronnen. De punten geven aan dat de respondent heeft gezegd dat deze bron tot zijn bevlogenheid leidt. Het kruisje geeft aan dat de respondent expliciet genoemd heeft dat deze bron niet tot bevlogenheid leidt. De laatste kolom geeft het totaal aantal docenten dat een positieve relatie legt tussen bevlogenheid en de bron.

In tegenstelling tot de verwachtingen uit het conceptuele model worden andere job resources als supervisors, documenten, onderwijskundigen, studentassistenten en zelfstudie door de respondenten niet in verband gebracht met bevlogenheid. Aangezien eerder in de gesprekken de job resources uitgebreid aan bod zijn gekomen en het vers in het geheugen ligt, ligt het in lijn der verwachting wanneer deze resources wel tot bevlogenheid zouden leiden dat respondenten ze wel genoemd zouden hebben.

#### *Belemmeringen die bevlogenheid en daarmee professionele ontwikkeling afremmen*

Een aantal belemmeringen verhindert dat docenten energie in de interactie met studenten kunnen steken. Alle respondenten geven aan veel tijd tekort te komen. Overhead - zoals het beantwoorden van mailtjes, nakijkwerk het regelen van zalen en roosters - neemt veel tijd in beslag. Docentprestaties worden door de universiteit ook als ondergeschikt gezien aan de taken die de respondenten als onderzoeker moeten doen. Door deze belemmeringen voelen de respondenten zich niet in staat om de activiteiten die hen bevlogen maken of benodigde veranderingen in het curriculum uit te voeren. De belemmeringen worden met een lage bevlogenheid geassocieerd. Ook neemt het de bereidheid weg om tijd en energie te steken in professionele ontwikkeling en daarmee veranderingen door te voeren. Belemmeringen die in dit onderzoek naar voren kwamen waren:

- De prioriteit ligt bij het doen van onderzoek omdat daarop worden afgerekend en niet op het functioneren in het onderwijs.
- Er zijn te weinig groeimogelijkheden als docent waardoor de motivatie om zich in te zetten voor professionele ontwikkeling in het doceren afneemt.

- c. Docenten worden in hoge mate belast met overhead. Dit neemt veel tijd in beslag. Het ontbreken van de tijd maakt dat docenten professionele ontwikkeling die ze eigenlijk wel nodig achten op de lange baan schuiven.

Docenten geven aan geen resources te raadplegen die ze eigenlijk nodig hebben om zich in hun vakgebied te kunnen ontwikkelen. Het afrekenmechanisme in het wetenschappelijke bestel neemt motivatie weg om op het gebied van onderwijs te ontwikkelen. Deze belemmeringen hebben een negatieve impact op het doorvoeren van veranderingen. Overhead slokt zoveel tijd op dat de tijd die overblijft gespendeerd wordt aan onderzoek in plaats van de benodigde resources. Veranderingen worden niet doorgevoerd in verband met tijdgebrek.

Respondent 5: Het proces van ontwikkelen van een cursus van nul of [het] veranderen van een cursus betekent waarschijnlijk één tot anderhalve maand werk. De meesten van ons, kunnen zich [dat] niet permitteren.(...) We zijn allemaal heel erg druk geworden met de komst van TOM en de meesten van ons vinden het heel erg moeilijk om een beetje tijd [vrij] te maken. We zijn voor tachtig procent bezig met allerlei bureaucratische dingen van onderwijs. (...) Als ik vijf minuten of een uurtje ergens vrij kan maken dan gebruik ik die tijd het liefst om een paper van mijn aio te reviewen en hem te vertellen wat hij moet veranderen om het paper geaccepteerd te krijgen in een journal ofzo. En dan ga je niet dat uur spenderen om je sheets van een cursus mooi te maken.

Op de vraag of er nog punten waren waarop zij zichzelf wilden verbeteren wisten vijf respondent niet iets te noemen waaraan ze behoefte hadden om te verbeteren. De overige respondenten noemden wel één of twee verbeterpunten – bijvoorbeeld hoorcolleges interessanter maken of studenten zelf laten redeneren in plaats van voor te schrijven wat ze moeten doen – maar gaven daar soms bij aan dat het niet erg dringend was om er iets aan te doen.

Respondent 8: Ik heb me daar niet in verdiept (...) omdat het ook niet zo dringend is, want studenten zijn op zich niet zo ontevreden. Ik vind dat ik het beter moet doen.

### *Overige bevindingen*

Bij de beoordeling van het onderwijs en de totstandkoming van self-efficacy wordt vaak gesproken in de wij-vorm. Dit suggereert dat docenten automatisch het functioneren van het moduleteam als geheel meenemen in hun oordeel. Zoveel zelfs dat sommigen geen onderscheid maken tussen datgene wat ze zelf doen en datgene wat de rest van het team bijdraagt. In die zin kan er dan gesproken worden van collectieve-efficacy in plaats van self-efficacy. Met collectieve-efficacy wordt bedoeld de mate waarin de docent het team in staat acht om te gaan met uitdagingen die het werk met zich meebrengt.

### **Conclusie**

De onderzoeksvraag die centraal stond in dit onderzoek was: *Op welke manier spelen job resources, bevlogenheid en self-efficacy een rol bij de professionele ontwikkeling van docenten tijdens een invoering van een onderwijsinnovatie?* Door elf modulecoördinatoren te interviewen werden de relaties in het conceptuele model beschreven.

### *De relatie tussen praktijkervaring, self-efficacy en het raadplegen van resources.*

Er is een positieve relatie gevonden tussen de beoordeling van het onderwijs en self-efficacy. De respondenten beoordelen hun praktijkervaringen aan de hand van studentevaluaties, studentprestaties, toetsresultaten, informele gesprekken met studenten en studentaanwezigheid. Verder worden panelgesprekken gehouden en door de constructie van docentteams weegt ook het oordeel van

collega's mee. Wanneer door beoordeling tekortkomingen worden geconstateerd worden er waar mogelijk resources geraadpleegd. De respondenten verschillen in de mate waarin ze een bepaalde resource belangrijk vinden. Op de vraag welke resource het waardevolst voor hen is, wordt verschillend geantwoord. Het hangt van de aard van hun hulpvraag af welke resource zij raadplegen. Mededocenten in het moduleteam blijken een belangrijke resource. Studentassistenten en onderwijskundigen werden naast de in de literatuur bekende resources als nuttig genoemd. Hoewel supervisors wel als waardevolle resource in de literatuur werden genoemd, bleken de respondenten hier weinig waarde aan te hechten.

#### *Bronnen van bevlogenheid.*

Er is een relatie tussen bevlogenheid en self-efficacy gevonden. Goede studentprestaties leiden tot een hoger self-efficacy en daarmee ook tot een bevordering van de bevlogenheid van de respondenten. Bevlogenheid wordt niet alleen bepaald door self-efficacy, maar ook door de intensieve samenwerking met de mededocenten, direct zichtbaar leren van studenten, bevlogenheid van mededocenten en studenten, de uitdaging die respondenten van mededocenten ontvangen en de doceerpraktijk in het algemeen.

#### *De relatie tussen self-efficacy en de inzet om zich professioneel te ontwikkelen.*

Een eenduidige relatie tussen self-efficacy en de inzet voor professionele ontwikkeling kon niet worden vastgesteld. De hoogte van de self-efficacy leek niet samen te hangen met de mate van inzet.

#### *De relatie tussen bevlogenheid en de inzet om zich professioneel te ontwikkelen.*

Bevlogenheid geeft de docenten de motivatie om zich in te zetten voor hun professionele ontwikkeling. Een gebrek aan groeimogelijkheden, tijd en prioriteit intervenueert deze relatie. Hierdoor nemen de respondenten niet de moeite te investeren in tijdrovende reflectie met job resources en plaatsvervangende ervaring. Grote veranderingen doorvoeren en groots experimenteren kost eveneens teveel tijd. Eenvoudige veranderingen kunnen wel worden doorgevoerd.

#### *Overige bevindingen.*

Er is een wederzijds effect tussen de bevlogenheid van de docent en de studentbevlogenheid. Als zodanig is de bevlogenheid van een docent een onderdeel van de doceerpraktijk. De respondenten gaven aan weinig ondersteuning te willen.

### **Discussie**

Om een goede inhoudelijke en didactische afstemming te krijgen tussen de vakken is bij TOM samenwerking frequent noodzakelijk. Respondenten vinden de input van andere docenten zeer waardevol. Dit is in lijn met eerdere bevindingen waarin tachtig procent van de docenten mededocenten als waardevolle resource zien (Beauchamp, L., Klassen, R., Parsons, J., Durksen, T., & Taylor, L., 2014). Door de nauwe samenwerking tussen docenten is de eigen praktijkervaring verweven met de input die andere docenten al dan niet in teamverband aan de docent geven. Dit zorgt ervoor dat docenten tijdens ontwerp en implementatie al automatisch input en steun van docenten krijgen. De structuur van het onderwijs maakt communicatie tussen docenten belangrijk. De stap naar het inschakelen van andere resources dan docenten is een grote en wordt door deze belemmeringen weinig gemaakt. De respondenten in dit onderzoek geven aan weinig extra ondersteuning te willen. Dit kan op twee dingen duiden. Het zou kunnen dat er inderdaad genoeg ondersteuning op de universiteit voorhanden is en dat de steun van docenten voldoende is om zich professioneel te kunnen ontwikkelen. Het zou ook zo kunnen zijn dat docenten - zoals door Martin en Kragler (2009) en Van

Veen, Sleegers en Van de Ven (2005) beschreven – tegelijk moeten leren en uitvoeren waardoor de focus van docenten niet op reflecteren kan liggen en er niet geleerd wordt. Om een conceptuele verandering te overwegen moet een docent ook een aantal stappen ondergaan; Hij moet ontevreden zijn met de huidige doceerpraktijk, een verandering moet begrijpelijk zijn, hij moet de verandering als plausibel verklaren en moet de conceptuele verandering als vruchtbaar zien (Thorley & Stofflet, 1996). De gevonden belemmering dat er niet op professionele ontwikkeling gefocust wordt kan worden verlicht door minder de focus te leggen op onderzoek en docenten een senior kwalificatietraject te bieden.

Er schijnt bij deze innovatie-invoering weinig plaatsvervangende ervaring plaats te vinden waardoor het leerproces niet van de grond komt en docenten zo veel mogelijk hun oude doceervakken en praktijken blijven geven. Docenten gaan wel bij elkaar in college zitten om de inhoud tussen colleges goed op elkaar af te stemmen. Dit bij elkaar in college zitten zorgt er niet voor dat docenten ook bewust de connectie maken om dit als plaatsvervangende ervaring te zien om te leren hun eigen didactiek te verbeteren. Docenten zijn vaker bezig met de inhoud en minder met de didactiek. Dat er een schroom gevonden is om bij andere docenten in college te gaan zitten is in lijn met eerdere bevindingen van Haigh en Anthony (2012). In hun kwalitatieve onderzoek bleken docenten wel de mogelijkheid te hebben andere colleges bij te wonen maar niemand deed dit op een reguliere basis vanwege de werklast van hun collega's en het belasten van de professionele tijd van een ander. Wanneer dit wel gebeurde zorgde dit voor een verhoogd self-efficacy als het gevolgd werd door reflectie en het uitproberen van de nieuwe aanpak. Dit bevestigt het vermoeden van de respondenten uit dit onderzoek dat het nuttig is om dit meer te doen.

#### *Implicaties voor de theorie*

De relatie tussen self-efficacy en de inzet om zich professioneel te ontwikkelen kon niet worden vastgesteld. Dit kan verklaard worden vanuit de redenatie dat een hoge self-efficacy enerzijds zorgt voor het stellen van hogere doelen en anderzijds de noodzaak weg kan nemen om zich verder te professionaliseren. Een lage self-efficacy kan voelen als een noodzaak om zich te ontwikkelen of demotiveren om zich te ontwikkelen. Het zou ook zo kunnen zijn dat door de hechte samenwerking in de docentteams de noodzaak om stil te staan bij de eigen self-efficacy verdwijnt omdat het onderwijs hoe dan ook met elkaar geëvalueerd en gereflecteerd wordt. Self-efficacy lijkt een gedeelte van de bevoegdheid te beïnvloeden, net als job resources. In deze context werden twee andere soorten resources gevonden die nog niet uit de literatuur naar voren kwamen: studentassistenten en onderwijskundigen. Studentassistenten kunnen helpen bij het opzetten van het onderwijs en verschaffen inzicht in het standpunt van studenten. Onderwijskundigen kunnen docenten op een meer didactische manier laten kijken naar hun onderwijs. Omdat bevoegdheid ontstaat door een combinatie van self-efficacy, job resources en doceerpraktijk kan dat een verklaring zijn waarom sommige onderzoekers wel een relatie konden vinden tussen self-efficacy en bevoegdheid en anderen niet. Het vinden van belemmeringen die invloed hebben op de bereidheid om zich professioneel te willen ontwikkelen onderschrijft de constatering van Martin en Kragler (2009) en Van Veen, Sleegers en Van de Ven (2005) dat gebrek aan tijd en aandacht voor professionele ontwikkeling het ontwikkelproces in de weg staan.

#### *Implicaties voor de praktijk*

Deze kwalitatieve studie heeft een beeld geschapen over de situatie waarin docenten moeten werken binnen TOM. Een aantal aanbevelingen kan worden gedaan aan de Universiteit Twente om de professionele ontwikkeling van docenten te bevorderen:

- Meer steun vanuit de supervisor
- Bevorder groeimogelijkheden door het opzetten van senior kwalificatie onderwijs.

- Verschuif de focus van onderzoek naar waardering voor onderwijstaken
- Laat docenten reflecteren op plaatsvervangende ervaringen

Alle respondenten geven aan niet het gevoel te hebben veel groeimogelijkheid te hebben. Docenten kunnen zich wel verder professionaliseren maar dat is niet erg gestructureerd. Sommige docenten hebben een label nodig om dit gevoel voor groeimogelijkheid te krijgen en zich professioneel te willen ontwikkelen. Twee respondenten bespraken dat een oplossing hiervoor kan liggen in het beter opzetten van senior kwalificatie onderwijs. Dit kan gegeven worden door net als het onderzoekstraject een gradatie aan te brengen in de docentcarrière. In deze situatie vindt de inspanning om te veranderen niet plaats. Het ontbreken van daadwerkelijke steun van de supervisor is zorgwekkend. Volgens Oude Groote Beverborg, Sleegers en Van Veen (2015) zouden schoolleiders als rolmodellen moeten functioneren, docenten uitdagen, feedback en coaching geven om het maximale uit docenten te halen. De samenwerkingsstructuur is ideaal voor de creatie van het leren in professionele leercommunities (PLC). PLC's zijn collega's die een visie delen, samen werken en leren, elkaars colleges bijwonen en bijdragen in besluitvorming (Hord, 1997). PLC's worden gezien als krachtige strategie voor professionele ontwikkeling en schoolverbetering (Hord, 1997).

#### *Beperkingen en verder onderzoek*

Dit onderzoek heeft ook een aantal beperkingen dat in acht kan worden genomen bij de beoordeling van de conclusies. In dit onderzoek is zoals vaker bij kwalitatief onderzoek een laag respondentenaantal gebruikt. Dit maakt dat de resultaten beperkt generaliseerbaar zijn. Om dit lage aantal te kunnen compenseren is gekozen om modulecoördinatoren te interviewen aangezien zij waarschijnlijk meer weten over de overige docenten. Dit heeft ten dele geleid tot informatie over andere docenten, maar het heeft mogelijk ook ertoe geleid dat de informatie gekleurd is vanuit het standpunt van modulecoördinatoren. Een onderzoek waarbij naast modulecoördinatoren ook docenten betrokken worden zonder deze functie kan in die zin een objectiever beeld schetsen. Het bleek binnen het beschikbare tijdsbestek niet mogelijk om zo'n breed onderzoek uit te voeren. Wegens het korte tijdsbestek van het onderzoek is in dit onderzoek niet diep ingegaan op de collectieve efficacy. In contexten waarin docenten nauw samenwerken ligt het in de lijn der verwachting dat deze factor wel een grotere rol gaat spelen dan in contexten waarin dit niet het geval is. Wanneer er in het onderwijsstelsel meer innovaties komen die gebruik maken van dit samenwerken tussen docenten is diepgaander onderzoek naar de connectie tussen collectieve efficacy en de professionele ontwikkeling van docenten gewenst. In dit onderzoek is een aantal belemmeringen naar voren gekomen. Deze belemmeringen zijn niet bevraagd en verder onderzoek naar de belemmeringen kan licht werpen op verdere belemmeringen en hoe deze kunnen worden weggenomen of kunnen worden verlicht. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de context van het Twentse Onderwijsmodel. Generalisatie naar contexten buiten het TOM kunnen pas worden gemaakt wanneer soortgelijk onderzoek ook in andere contexten heeft plaatsgevonden. De nieuwe bevindingen dat studentassistenten en onderwijskundigen een goede resource kunnen zijn voor docenten kan verder worden onderzocht. Ook de conclusie dat studenten een rol hebben in het leren van docenten kan verder worden onderzocht. Kwantitatieve studies kunnen deze relaties wellicht op grotere schaal vaststellen.

#### **Referenties**

- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007) The job demand resource model: state of the art. *Journal of managerial psychology*, 22, 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Hakanen, J. J., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. doi:10.1037/0022-0663992274

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Ten Brummelhuis, L. (2012). Work engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Stanford University. New York.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Braakman, N. (2011). *Willen workaholics en bevlogen mensen leren of presteren?* Masterthesis, Universiteit Utrecht.
- Beauchamp, L., Klassen, R., Parsons, J., Durksen, T., & Taylor, L. (2014). *Exploring the development of teacher efficacy through professional learning experiences*. Edmonton: The Alberta Teacher Association.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Bruce, C. D., & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31, 346-370. doi: 10.2307/20466705
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (2011) Kappan Classic: policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92
- Durksen, T. L., & Klassen, R. M. (2012). Pre-service teachers' weekly commitment and engagement during a final training placement: A longitudinal mixed methods study. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 32.
- De Kanter, J. (2006). Innovatie is ook investeren in opleiden. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 30(4), 146-149. doi: 10.1007/BF0371596
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachtreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burn-out. *Journal of applied psychology*, 86, 499-512.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fullan, M.G., & Miles, M.B. (1992) Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.
- Goker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 382-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Haigh, M. A., & Anthony, G. J. (2012). Induction and efficacy: A case study of New Zealand newly qualified secondary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 23(6), 651-671. doi: 10.1007/s10972-012-9285-0
- Hastie, P. A., MacPhail, A., Calderón, A., & Sinelnikov, O. A. (2014). Promoting professional learning through ongoing and interactive support: three cases within physical education. *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2014.924425
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006) Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43 495-513.
- Haney, J. J., Wang, J., Keil, C., & Zoffel, J. (2007). Enhancing teachers' beliefs and practices through problem-based learning focused on pertinent issues of environmental health science. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 25-33.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hamond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hollingsworth, T. K. (2014). *Learning from the Past, Looking into the Future: The Reciprocal Relationship between Self-Directed Learning and Employee Engagement*. Masterthese, George Washington University.

- Hord, S. M. (1997) *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jackson, Rothmann, Van de Vijver (2006) A model of work related well-being for educators in South Africa. *Stress and Health*, 22(4), 263-274. doi: 10.1002/smi.1098
- Kampermann, A. W. T. (2010). *Competentiemanagement: Tussen bevoegdheid en bevlogenheid*. (Proefschrift). Open Universiteit, Heerlen.
- Kelchtermans, G., & Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved school. Guidelines for the prevention of burnout. In R. Van den Berghe & M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (p. 304-314). Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: does the school context make a difference? *Applied psychology: An international review*, 57, 127-151. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x
- Lee, B., Cawthon, S., Dawson K. (2013) Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and teacher education*, 30, 84-98. doi:10.1016/j.tate.2012.10.010
- Little, P. (2011). *Het effect van professionele ontwikkeling op human resource resultaten gemeten via het job demands-resources model*. Masterthesis, Universiteit Utrecht.
- Martin, L. E., & Kragler, S. (2009). School reform: An inside view of professional development. *Literacy Issues During Changing Times: A Call to Action*, 234-247.
- Maslach, C., & Jackson, S.E.(1986). *The Maslach burn-out inventory* (2<sup>e</sup> editie). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and teacher education*, 15(5), 471-485.
- Meijman, T. F., Mulder, G., Drenth, P., & Thierry, H. (1998). Psychological aspects of workload. *Handbook of Work and Organizational Psychology. Volume, 2*.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224. doi: 10.1007/s40299-013-0157-y
- Noe R., Tews M. and Dachner A. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and workplace learning. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 279-315. doi: 10.1080/19416520.2010.493286
- Oude Groote Beverborg, A., Slegers, P. J., & van Veen, K. (2015). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical research in vocational education and training*, 7(1), 1-20.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154-1161. ·doi : 10.1016/j.tate.2010.02.011
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J., & Martínez, I. M. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: the mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256-2266.
- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B., & Stewart, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American psychologist*, 55, 110-121.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burn-out and engagement; a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 1-23. doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of

- engagement and burn-out: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. doi: 10.1177/0013161X06293631
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Simons, R.-J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance *New learning* (pp. 1-20): Springer.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285-328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorley, R.N., & Stofflet, R.T. (1996) Representation of the Conceptual Change Model in science teacher education, *Science Education*, 80, 317-339.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Timperley, H. S., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and teacher education*, 19(6), 627-641.
- Tims, M., Bakker, A.B. & Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement?. *The Leadership Quarterly*, 22, 121-131.
- Universiteit Twente. (2013). *Onderzoeken/ ontwerpen/ organiseren: Het Twents Onderwijsmodel*. Verkregen op 16 oktober 2013 via <http://www.utwente.nl/onderwijsvernieuwingen/>
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers & education*, 52(1), 234-246.
- Wojdylo, K., Baumann, N., Fischbach, L., & Engeser, S. (2014). Live to work or love to work: Work craving and work engagement. doi: 10.1371/journal.pone.0106379
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244.