

## Onderzoek

### Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden.

*André Koffeman (Universiteit van Amsterdam), Hester van de Kuilen (Vrije Universiteit en OCW) en Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam).*

### Samenvatting

*Grote werkdruk, onrealistische verwachtingen, een beperkt ontwikkelperspectief en een toenemende complexiteit van de professie: het zijn allemaal redenen waarom sommige leraren het beroep voortijdig dreigen te verlaten. Aandacht voor ontwikkeling kan mogelijk tegenwicht bieden en zorgen voor hernieuwde energie en inspiratie (Boogaard et al., 2018; Aelterman & Engels, 2003; Van der Aa et al., 2017). Lerarenopleidingen en scholen kunnen bijdragen aan zulke ontwikkel- en groeimogelijkheden door middel van ontwikkeltrajecten en leergangen. In dit artikel doen we verslag van een onderzoek naar het verband tussen ontwikkeltrajecten en het behoud van leraren, uitgevoerd onder deelnemers (N=51) aan leergangen die ontwikkeld werden als onderdeel van een strategie om leraren te behouden voor het beroep. Middels schaal- en open vragen, en via focusgroepgesprekken vroegen we deelnemende leraren naar het verband tussen professionele ontwikkeling en werkplezier. De resultaten zijn veelbelovend: onder bepaalde voorwaarden blijkt professionele ontwikkeling inderdaad bij te dragen aan werkplezier.*

### Context

In Amsterdam liep van 2018-2023 het project 'Leraar, een kleurrijk beroep' waarin lerarenopleidingen, schoolbesturen en de gemeente Amsterdam nauw samenwerken. Eén van de doelen van het project is om leraren een aantrekkelijk loopbaanperspectief te bieden, om ze zo voor het beroep te behouden. Daartoe werden – in samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen – verschillende leergangen ontwikkeld. Deze cursussen hadden betrekking op expertrollen zoals teacher leader en pedagogisch-didactische expert. Ze waren gericht op het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de deelnemers, het versterken van hun professionele zelfbeeld en het koppelen van inhouden van de leergangen aan individuele leervragen en aan wat er speelt in de school. De leergangen hadden elk een omvang van tien dagen, verspreid over het schooljaar. Deelname kwam tot stand door afstemming tussen de betrokken leraar en diens leidinggevende.

Onderdeel van het project was een flankerend onderzoek, niet alleen om de impact van de leergangen in kaart te brengen, maar ook om zicht te krijgen op de premisse van het project: dat professionele ontwikkeling bijdraagt aan werkplezier en zo aan het behoud van leraren voor het beroep. In dit artikel bespreken we wat het onderzoek ons daarover geleerd heeft. Zicht op deze relatie kan scholen en opleidingsinstituten helpen om professionele ontwikkeling gericht in te zetten als strategie om leraren te behouden.

## Theoretisch kader

Nederland is niet het enige land dat kampt met lerarentekorten (Boogaard et al., 2018). Veel landen in Europa proberen de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar te verhogen. Dat gebeurt onder meer door professionaliseringsprogramma's. De Europese Commissie (2020, p.14) stelt het volgende vast: *'to ensure [teachers] stay dedicated and passionate over time. For this, growth, development, variation and recognition are essential.'* De gedachte is dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden de aantrekkelijkheid van het beroep doet toenemen. In dit theoretisch kader bespreken we een aantal concepten die daarbij een rol spelen. We vatten ze samen in een model: een balans die visualiseert hoe deze factoren met elkaar samenhangen en bepalend zijn voor het behoud van leraren.

## Intrinsieke en altruïstische redenen als bron voor werkplezier

De keuze voor werken in het onderwijs komt volgens Chiong et al. (2017) voort uit een combinatie van intrinsieke en altruïstische redenen. Intrinsiek wil hier zeggen dat leraren plezier hebben in vakinhoud en in het onderwijzen daarvan. Altruïstisch betekent dat ze het beroep als sociaal betekenisvol ervaren en zich betrokken voelen bij hun taak. Extrinsieke zaken als vakanties en salaris doen er ook wel toe, maar spelen een minder belangrijke rol. Ashiedu en Scott-Ladd (2012) benadrukken het 'ertoe willen doen' van leraren – ze willen het verschil maken.

Guarino et al. (2006) leggen uit dat om leraren te behouden voor het beroep het dan ook van belang is dat ze beide dimensies blijven ervaren. Ze moeten dus zowel het plezier in de vakinhoud blijven ervaren, als het gevoel dat ze sociaal betekenisvol zijn. Dat laatste betekent dat ze uitdaging moeten ervaren, maar wel met het gevoel toegerust te zijn voor die uitdaging. De grootste bedreiging voor werkplezier blijkt werkdruk; de grootste bedreiging voor betrokkenheid is het verlies van self-efficacy: het gevoel niet toegerust te zijn voor de taak;

onvoldoende vertrouwen te hebben in eigen kunnen (Hummel et al., 2019). Professionele ontwikkeling zou dat gevoel van toerusting kunnen ondersteunen.

### **Werkdruk en autonomie**

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; Geiger & Pivovarova, 2018). Ook Nederlandse leraren worstelen met werkdruk: van het onderwijzend personeel geeft 79 procent aan veel werkdruk te ervaren (Van de Berg et al., 2017). Hummel et al. (2019) definiëren werkdruk als “de disbalans tussen taakeisen (dat wat van iemand gevraagd wordt) en regelmogelijkheden (de mogelijkheden die iemand heeft om aan die vraag te voldoen)” (p. 9). Het ervaren van autonomie is belangrijk: als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk, werkt dat als een buffer – het maakt dat werkdruk minder snel ervaren wordt.

Dit sluit aan bij het Job-Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2007), waarin de verwachtingen vanuit het werk (job demands), betrokkenheid en motivatie (engagement) en gevoel van competentie en sturingsmogelijkheden (resources) effect hebben op de kwaliteit van het werk (outcomes) en de energie die dat oplevert of kost (stress of burnout).

### **Verwachtingen en waardering van leraren**

Er zijn aanwijzingen dat de aantrekkelijkheid van het beroep ook afhangt van de waardering die leraren ervaren (Cörvers et al., 2017). Waardering hangt samen met de verwachtingen die mensen hebben van leraren, én met de mate waarin het leraren lukt om aan die verwachtingen te voldoen. Nu wordt het beroep van leraar steeds ingewikkelder, en van leraren wordt steeds meer verwacht (Day & Gu, 2007; Hargreaves, 2000; Vermunt, 2006). Het eisenpakket voor leraren breidt uit (Hummel et al., 2019) en dit alles zet docenten onder druk (Snoek et al., 2020). Aelterman en Engels (2003) beargumenteren dat veel leraren een disbalans ervaren tussen wat de maatschappij van hen verwacht en de waardering die erop volgt (Ball, 2003; Cochran-Smith et al., 2017). Die toenemende druk op docenten heeft een negatief effect op het zelfbeeld van leraren. 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. Dat beeld wordt bevestigd door nationaal onderzoek naar de sociale status van leraren door Cörvers et al. (2017). Meer ontwikkelmogelijkheden voor leraren – en daarmee meer ontwikkeling van

leraren – zou mogelijk kunnen leiden tot meer maatschappelijke waardering voor de positie van de leraar en ook tot meer zelfwaardering door leraren zelf (Broeks et al., 2018).

### Conceptueel model

De hierboven genoemde factoren laten zich samenvatten in een balansmodel (zie fig. 1). Aan de linkerkant van de weegschaal staan de twee clusters van redenen om leraar te worden/te blijven met als intrinsieke beweegredenen het plezier in de vakinhoud en in het onderwijzen daarvan, en als altruïstische overwegingen het betekenisvol willen zijn. Aan de rechterkant vinden we de bedreigingen die bij elk van deze clusters passen: redenen om het beroep te verlaten. Intrinsieke drijfveren worden bedreigd door ervaren werkdruk: zowel kwantitatief (veel uren; veel leerlingen) als kwalitatief (een brede agenda). Dat laatste vormt een belemmering om met de vakinhoud 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 agency of self-efficacy afneemt (2).

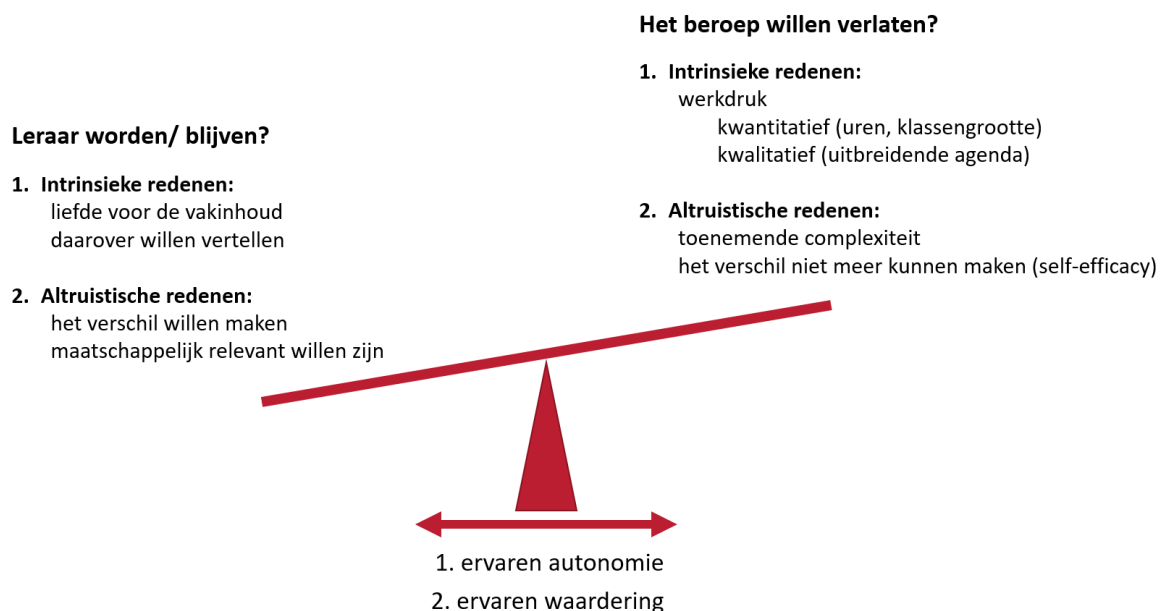


Fig.1: het werkplezier-balansmodel

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, als ze 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 (Koeslag-Kreunen, 2021; Koffeman, 2020).

## Onderzoeksopzet

Om zicht te krijgen op de impact van de leergangen, en op de vraag of professionele ontwikkeling bijdraagt aan werkplezier en zo aan het behoud van leraren voor het beroep, is onderzoek uitgevoerd. In dit artikel gaan we vooral in op die tweede onderzoeksambitie, die we vertaalden in twee vragen: *Welke factoren zijn van belang voor het behoud van leraren?* en *Wat is de impact van de leergangen op die factoren?* We onderzochten dat met vragenlijsten en met focusgroepen.

deelvraag	instrument	respondenten
<i>Welke factoren zijn van belang voor behoud van leraren?</i>	<i>vragenlijst (open)</i>	<i>Alle deelnemers (N=51)</i>
	<i>focusgroepgesprek</i>	<i>3+3 deelnemers (n=6)</i>
<i>Wat is de impact van de leergangen op die factoren?</i>	<i>vragenlijst (schaal)</i>	<i>Alle deelnemers (N=51)</i>
	<i>focusgroepgesprek</i>	<i>3+3 deelnemers (n=6)</i>

Tabel 1. onderzoeksopzet.

De deelnemers (N=51) aan de leergangen waren ervaren professionals (gem. 12,5 jaar werkervaring) met voltijdse banen (gem. 0,84 fte), vooral in het voortgezet/secundair onderwijs.

## Instrumenten

We kozen er in eerste instantie voor met vragenlijsten te werken. Het voordeel daarvan was dat zo alle deelnemers bevestigd konden worden. Het nadeel van vragenlijsten is dat niet doorggevraagd kan worden (De Vaus, 2002). Om dat nadeel te beperken, stelden we niet alleen schaalvragen, maar ook veel open vragen, om zo naast kwantitatieve ook kwalitatieve data te verzamelen. In totaal

waren er 31 (ronde '19-'20) en 20 (ronde '20-'21) respondenten die uitgebreid ingingen op die open vragen. Een jaar later werd met behulp van twee focusgroepgesprekken (n=3; n=3) teruggeblikt op het traject, om ook zicht te krijgen op de duurzaamheid van de impact, en om verder door te kunnen vragen op het verband tussen ontwikkelmogelijkheden en het behouden blijven voor het beroep (Williams & Katz, 2001).

De vragenlijst bestond uit drie delen. In het eerste deel stelden we de deelnemers een aantal vragen om te zien wie ze precies zijn, zoals hoeveel werkervaring ze hebben, waarom ze kozen voor de leergangen, etc. Het tweede deel van de vragenlijst was gericht op het in kaart brengen van de impact van de leergangen om zo deelvraag 2 te kunnen beantwoorden. We stelden een aantal specifieke schaalvragen (vijfpunts) om 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 elk van de in het theoretisch kader besproken concepten vertaald naar een vraag of naar een cluster van meerdere vragen (zie tabel 3). Dat laatste gold voor de wat complexere dimensies, om zo de validiteit en de betrouwbaarheid van de vragenlijst te optimaliseren (Vaus, 2002).

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 deden dat door gebruik te maken van een retrospectieve voormeting (Young & Kallemeyn, 2019). We vroegen de respondenten niet alleen 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 het mogelijk om een uitspraak te doen over het ervaren verschil dat het volgen van de leergangen heeft gemaakt.

We deden de volgende berekeningen: eerst werd de Cronbach Alfa berekend voor elk van de clusters om zo te verifiëren of elk van de vragen in zo'n cluster wel (ongeveer) hetzelfde meet, met 0,7 als ondergrens (Cortina, 1993). Alle clusters zaten rond of boven die grens en waren daarmee voldoende coherent.

Vervolgens werden de gemiddelden en standaarddeviaties berekend per cluster/vraag, en de effect sizes (of Cohen's d). Een effect size is een gestandaardiseerde maat die helpt effecten met elkaar te kunnen vergelijken (Hattie, 2009). Hattie, 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 volgden we deze kwalificaties. Daarna werd met behulp van een T-toets berekend of de ervaren verschillen significant waren. Daarbij hanteerden we een ondergrens van 0,05. Tenslotte keken we of er relevante correlaties te vinden waren tussen de verschillende (cluster)scores.

In het laatste deel van de vragenlijst stelden we een aantal open vragen over de invloed van het volgen van de leergangen en de onderliggende mechanismen die de uitkomsten zouden kunnen verklaren, om zo deelvraag 1 te kunnen beantwoorden. Op die manier kwamen er bovendien kwalitatieve data ter beschikking om de kwantitatieve data van deel 2 goed te kunnen interpreteren. Met de laatste twee vragen in de lijst hebben we de respondenten laten reflecteren op wat zij denken dat nodig is om leraren voor het beroep te behouden. Op deze manier kon deelvraag 1 nog verder onderzocht worden. Om ook zicht te krijgen op de impact van de leergangen op langere termijn, werden de deelnemers van de eerste leergangronde ('19-'20) een jaar later per mail benaderd om deel te nemen aan een focusgroepgesprek. Dat leverde een tweetal groepjes van elk drie respondenten op. De reden voor twee groepjes was dat het niet mogelijk bleek alle respondenten op hetzelfde moment bij elkaar te brengen. De gesprekken, die 30-40 minuten duurden, werden digitaal gevoerd (via Zoom) en opgenomen, en vervolgens getranscribeerd. De analyses werden gemaakt met behulp van het programma MAXQDA. Eerst werden de fragmenten open gecodeerd; daarna axiaal. Die axiale codes zijn vervolgens in een logische volgorde gegroepeerd om zo tot de structuur van een narratief te komen. Dat narratief werd als member-check voorgelegd per mail aan de beide focusgroepen. Dat leidde niet tot aanpassingen: de respondenten herkenden zich in het verhaal.

In het resultatenhoofdstuk hieronder vertellen we eerst iets over de respondenten (N=51) en bespreken we hun antwoorden op de open vragen naar wat nodig is voor lerarenbehoud in algemene zin. Daarna verslaan we de schaalvragen die gingen over de leergangen zelf: welke invloed die hadden op de

factoren die met lerarenbehoud geassocieerd worden. Tenslotte bespreken we de opbrengsten van de focusgroepgesprekken, om zo tot een verdieping van de resultaten te komen. We eindigen met conclusies en aanbevelingen.

## **Resultaten**

Al voor de deelnemers begonnen waren ze positief over de ontwikkelmogelijkheden op hun werk (4,1 op een vijfpuntsschaal), en ze rapporteerden nog lang in het onderwijs te willen blijven werken (4,3). 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 ook daadwerkelijk toe te passen.

### ***Welke factoren zijn van belang voor het behoud van leraren?***

We stelden de respondenten twee overkoepelende open vragen:

- 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 werden hun antwoorden eerst gelabeld en geteld (zie tabel 2). Hieronder lichten we de vaakst voorkomende van die labels verder toe.



	<i>Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs?</i>	<i>Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs?</i>	<b>TOTAAL</b>
<i>loopbaanontwikkeling/ groeimogelijkheden</i>	14	12	<b>26</b>
<i>minder werkdruk</i>	4	14	<b>18</b>
<i>meer waardering</i>	5	12	<b>17</b>
<i>meer salaris/ onkostenvergoeding</i>	3	9	<b>12</b>
<i>nieuwe uitdagingen</i>	5	4	<b>9</b>
<i>meer regelruimte/ autonomie</i>	3	6	<b>9</b>
<i>meer studiemogelijkheden</i>	3	5	<b>8</b>
<i>meer ondersteuning</i>	-	8	<b>8</b>
<i>combinatie van lesgeven en andere taken (afwisseling)</i>	4	2	<b>6</b>
<i>minder administratie</i>	3	3	<b>6</b>
<i>een nieuwe rol - beleid/ leiding</i>	5	-	<b>5</b>
<i>Overig (≤ 3 maal genoemd)</i>	18	9	<b>27</b>
<b>TOTAAL</b>	<b>73</b>	<b>84</b>	<b>157</b>

Tabel 2. De aspecten die volgens leraren nodig zijn om ze te behouden voor het onderwijs (N=51).

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). 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 benoemen is: meer aandacht voor loopbaanontwikkeling (26 maal), zowel om hen zelf voor het beroep te behouden (14 maal), als om andere leraren voor het beroep te behouden (12 maal). Eén respondent benoemt het heel stellig: *“Het moment dat ik uitontwikkeld ben, dan ben ik weg”*. Vijf respondenten noemen dat 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 anderen (12) dan op zichzelf (5). *“Meer inspraak van de docenten op de alledaagse praktijk. Docenten willen gehoord worden”*, stelt een respondent. Meer salaris wordt (iets) minder vaak vermeld als reden om voor het onderwijs behouden te blijven (resp. 3 en 9 maal genoemd). Uit de andere vragen kwam naar voren dat met name maatschappelijke waardering als relatief laag 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. *“[heb] Meer vertrouwen in het onderwijs en alle mensen die daarin werkzaam zijn”*, aldus één respondent. De roep om meer waardering is niet alleen gericht aan de maatschappij. *“Hen goede leidinggevendenden 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 leraren wordt relatief vaak (8 maal) genoemd, net als regelruimte/autonomie (9 maal). *“Leraren zouden meer verantwoordelijkheid en autonomie moeten krijgen,”* stelt een respondent. *“Eigenaarschap”* noemt een ander het.

### Wat is de impact van de leergangen op die factoren?

Om zicht te krijgen op de impact van de leergangen op de factoren die in het theoretisch kader werden geïdentificeerd, stelden we een aantal schaalvragen. We deden dat retrospectief: we vroegen naar hoe de respondenten de situatie nu, dus na de leergangen ervaren, en hoe ze – met die kennis van nu – zichzelf zouden scoren vóór de leergangen. Daarnaast stelden we enkele algemene vragen. In Tabel 3 zijn de relevante clusterscores opgenomen.

<i>Werkplezier</i>	<i>Ik ervaar plezier in mijn werk</i>	4.0	4.5	0.61
<i>Werkdruk</i>	<i>Ik ervaar werkdruk</i>	3.8	3.7 (niet sig.)	-
<i>Self-efficacy</i>	<i>Ik heb voldoende kennis en vaardigheden om het werk goed te doen.</i>	4.0	4.4	0.53
<i>Autonomie</i>	<i>Ik ervaar voldoende ruimte om zelf te beslissen in welk tempo ik werk, in welke volgorde en met welke prioriteiten.</i>	3.6	3.9	0.38
<i>Waardering</i>	<i>Ik voel me gewaardeerd als professional door mijn leidinggevende.</i>	3.8	4.1	0.25
<i>Ontwikkelmogelijkheden</i>	<i>Ik ervaar voldoende ontwikkelmogelijkheden in mijn werk.</i>	X	4.1	X
<i>Behoud voor beroep</i>	<i>Ik verwacht nog lang te blijven werken op mijn huidige school.</i>	X	3.8	X

Tabel 3: resultaten schaalvragen (N=51; vijfpuntsschaal).

Het merendeel van de respondenten rapporteert positieve opbrengsten van de leergangen op vrijwel alle onderzochte factoren. De deelnemers geven aan door

de leergangen meer werkplezier te ervaren, en ze rapporteren iets meer waardering te beleven. Ook zeggen ze meer autonomie te ervaren en is hun gevoel van self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) fors toegenomen. De respondenten rapporteren geen verschil in ervaren werkdruk voor en na de leergangen, terwijl die leergangen een forse tijdsinvestering vroegen.

Er zijn daarbij twee interessante correlaties te zien. Werkplezier correleert redelijk sterk met autonomie ( $r=,57$ ;  $p=,000$ ;  $N=51$ ). Ook Ontwikkelmogelijkheden blijkt vrij hoog te correleren met het cluster Werkplezier ( $r=,68$ ;  $p=,000$ ;  $N=51$ ). De suggestie is dus dat het ervaren van autonomie en ontwikkelmogelijkheden voorspellend zijn voor werkplezier.

Om tot meer achtergrond bij deze resultaten te komen, en om zicht te krijgen op de duurzaamheid ervan, organiseerden we een jaar later focusgroepgesprekken. Wat opviel in deel 1 van de vragenlijst 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 met autonomie, 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.

Dat kwam ook naar voren in de bespreking van het thema aantrekkelijkheid van het beroep. 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 ook andere factoren van belang. De relatie met leerlingen werd daarbij gemeld als energiebron (ertoe doen), en daarnaast waardering, autonomie, of het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal. Als negatieve factoren werden werkdruk benoemd en het statische karakter van het beroep: *“je werkbeschrijving verandert dus ook eigenlijk niet; je bent allemaal leraar.”* In die – meer algemene – zin zagen de docenten dus wel het verband tussen het hebben van ontwikkelmogelijkheden en werkplezier – dat werd unaniem benadrukt.

Het punt van een ondersteunende schoolleiding is daarbij belangrijk. Een docent legde uit dat het daarbij van twee kanten moet komen: de schoolleiding moet faciliteren, maar de docent moet er ook wel zin in hebben. Dat raakt aan het punt van autonomie. “Het is iets wat je krijgt en wat je neemt, hè? Het is een soort wisselwerking,” aldus één van de docenten. 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 initiatief tonen, en sommige mensen 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 functionerings-gesprekken, en dat gebeurt nu nog te weinig, aldus een docent.

Ook in deze focusgesprekken werd waardering 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.

## Conclusies en aanbevelingen

De vragen die we in deze studie onderzochten zijn: *Welke factoren zijn van belang voor het behoud van leraren?* en *Wat is de impact van de leergangen op die factoren?* Het balansmodel (zie fig. 1) kan dienen als een visuele samenvatting van wat we vanuit de theorie weten over deze factoren, en het model wordt grotendeels ondersteund door de uitkomsten van dit onderzoeksproject. De resultaten van de focusgroepgesprekken en de vragenlijsten laten zien dat de leergangen de factoren versterkten die helpen om de balans positief uit te laten pakken. De

uitbreiding van expertise versterkt de self-efficacy van docenten en ondersteunt daarmee hun werkplezier, en zo de kans op behoud voor het beroep, in lijn met wat Chiong et al. (2017) vonden. Het gaat daarbij zowel om expertise gericht op leerlingen als op expertise gericht op collega's, een conclusie die ook Ashiedu et al. (2012) trokken. Het hebben van ontwikkelmogelijkheden geeft echter geen garantie op werkplezier; het vraagt om een meedenkende, aanmoedigende en faciliterende schoolleiding (Guarino et., 2006), waarbij er sprake is van wederkerigheid tussen vraag en aanbod. Lerarenopleidingen zouden daar goed een rol in kunnen spelen als kennismakelaars. Het is overigens opmerkelijk dat lerarenopleidingen niet expliciet benoemd worden door de respondenten. Mogelijk is de rol van lerarenopleidingen in het bijdragen aan expertiseontwikkeling niet evident voor ervaren leraren. Dat is opmerkelijk: de onderzochte leergangen werden ontwikkeld en deels uitgevoerd door lerarenopleiders. Dit is een punt dat nader onderzoek verdient.

Succesvolle professionaliseringsactiviteiten kunnen indirect bijdragen aan waardering door leerlingen, als het bijvoorbeeld leidt tot beter lesgeven of begeleiden (Chiong et al., 2017). Wat betreft die waardering: het zou goed zijn als schoolleiders stilstaan bij de vraag of en hoe georganiseerd wordt dat leraren zich gewaardeerd voelen. De modererende variabele autonomie kan zowel onderdeel zijn van het probleem als van de oplossing (Koffeman, 2021). Als autonomie ingezet wordt als recht om isolement 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. Hoe dat het beste zou kunnen – onder welke condities en met welke steun van schoolleiders of collega's, zou ook een mooi thema voor vervolgonderzoek kunnen zijn.

### **De rol van de lerarenopleidingen bij het behoud van leraren**

In het kader van het lerarentekort wordt veelal een appel gedaan op de lerarenopleidingen om flexibele en verkorte routes aan te bieden om nieuwe doelgroepen snel toe te leiden naar het beroep. Veel minder expliciet wordt hen een rol toegedicht ten aanzien van het behoud van leraren gedurende hun loopbaan. Met dit onderzoek hebben we laten zien dat het ontwikkelen en aanbieden van specialisatie-leergangen voor leraren gedurende hun loopbaan een belangrijke bijdrage kan leveren aan het behouden van werkplezier en daarmee het behoud van leraren. Daarbij is een nauwe samenwerking met scholen van groot belang, omdat dergelijke trajecten niet alleen leiden tot

nieuwe competenties en meer werkplezier, maar ook tot de verwachting die nieuwe competenties betekenisvol in te kunnen zetten in de school. En dat vraagt van scholen en schoolleiders het waarderen, erkennen en het benutten van die competenties.

De onlangs toegekende Groeifondsaanvraag *Landelijke Aanpak Professionalisering Leraren* biedt een mooie kans om die rol van lerarenopleidingen bij het behoud van leraren verder te versterken door een systematische betrokkenheid bij trajecten voor doorgaande ontwikkeling en specialisering van leraren.

### **Limitaties en kanttekeningen**

Het behoud van leraren voor het beroep is een buitengewoon complex vraagstuk en de onderzoekers realiseren zich dat deze beperkte studie met slechts een beperkt aantal respondenten (n=51) daarop niet het complete antwoord biedt, maar slechts een aantal mogelijke aanwijzingen op een rij zet. Dat beperkte aantal respondenten betekent bovendien dat de uitkomsten van de kwantitatieve data-analyse gerelativeerd moeten worden.

Wat opviel in de resultaten was dat de respondenten al relatief hoog scoorden op ontwikkelmogelijkheden en werkplezier voor ze met de leergangen begonnen. Het maakt dat de groep respondenten wellicht niet representatief is voor de hele doelgroep. Ook wat betreft de methodologie is er een belangrijke kanttekening: de data bestaan uit zelfrapportage. We hebben niet onderzocht hoe dingen werkelijk zijn, maar hoe de respondenten het op een specifiek moment zeiden te ervaren. Om te bepalen of respondenten ook doen wat ze zeggen (het beroep verlaten of ervoor behouden blijven) is meer en ander soort onderzoek nodig. Het hier gepresenteerde onderzoek kan mogelijk als aangrijpingspunt voor zulk onderzoek ingezet worden.

*Dit onderzoek maakte deel uit van het project Leraar in Amsterdam, een Kleurrijk Beroep. Dit project behoorde bij de Taskforce Lerarentekort Amsterdam. De gemeente Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam hebben dit onderzoek gefinancierd.*

### **Auteurs**

**Dr. André Koffeman** werkt als onderzoeker en docent bij de lerarenopleiding van de UvA en is onder meer betrokken bij de Werkplaats Onderwijsonderzoek

Amsterdam, en bij Alfa-gamma-partners. Daarnaast is hij hoofddocent bij de HvA in het domein Leren en Innoveren. Hij doet met name onderzoek naar het leren van (ervaren) leraren.

[A.Koffeman@UvA.nl](mailto:A.Koffeman@UvA.nl)

**Dr. Hester van de Kuilen** werkt als consultant en projectmanager aan vraagstukken die verband houden met de professionele ontwikkeling van leraren, curriculumontwikkeling en het versterken van de verbinding onderzoek-beleid-praktijk. Haar werkgebied strekt zich uit van Nederland tot Afrika, Azië en het Midden-Oosten. Ze is verbonden aan de VU en OCW.

**Dr. Marco Snoek** is lector Leren en Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam. Hij is één van de auteurs van het 'beroepsbeeld voor de leraar', wat de basis is voor het project waar dit onderzoek betrekking op heeft. Binnen dat project was hij ook intensief betrokken bij de leergang Leiderschap voor leraren.

## 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*. CAOP.

Aelterman, A., & Engels, N. (2003). Maatschappelijke waardering en professionaliteit - Componenten van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep? *VELON 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). [doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1)

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007). The Job Demands Resources Model State of the Art. *Journal of managerial psychology* 22(3): 309-328.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. [doi.org/10.1080/0268093022000043065](https://doi.org/10.1080/0268093022000043065)

Berg, D. van den, Berg, D. van den, & Scheeren, J. (2017). *Tevreden werken in het voortgezet onderwijs*. VOION.



- Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D., & Snoek, M. (2018). *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs*. Kohnstamm Instituut/ HvA.
- 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. [doi.org/10.1002/berj.3302](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. [doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061)
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. [doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98](https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98)
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Verkregen op 1-6-'23, via: <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. [doi.org/10.1080/03054980701450746](https://doi.org/10.1080/03054980701450746)
- De Vaus, D. (2002). Constructing questionnaires. *In Surveys in social research*, (Ch. 2, pp 94-121). London: Routledge.
- European Commission (2020). *Supporting teacher and school leader careers: Education and Training*. A Policy Guide. Brussels: European Commission.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 604–625. [doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524)

- 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. [doi.org/10.3102/00346543076002173](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. [doi.org/10.1080/713698714](https://doi.org/10.1080/713698714)
- 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.
- Hummel, L., Hooftman, W., & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. Verkregen op 1-6-'23, via: <http://www.zestor.nl/thema/werkdruk-het-hbo>
- Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Oratie. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren; Lectoraat Werken in Onderwijs
- 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.
- Koffeman, A. H. (2021). *Sources for Learning: Understanding the Role of Context in Teacher Professional Learning*. Proefschrift University College London.
- OECD. (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. [dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en](https://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en)
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention Statistical working paper (Issue November)*. Verkregen op 1-6-'23, via [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)
- Snoek, M., Wit, B. de, & Dengerink, J. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: IVLOS. Verkregen op 1-6-'23, via [https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/18751/Oratie\\_UU\\_JanVermunt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/18751/Oratie_UU_JanVermunt.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).

Young, J., & Kallemeyn, L. (2019). Testing the Retrospective Pretest with High School Youth in Out-of-School Time Programs. *Journal of Youth Development (Online)*, 14(1), 216–229. [doi.org/10.5195/jyd.2019.635](https://doi.org/10.5195/jyd.2019.635)