



Eindrapport 'Learn2be@school'-project in opdracht van 'Evens Foundation' en vzw 'Learn to Be' (december 2013)

**Een evaluatie van een opleiding in de Neurocognitieve en Gedragmatige Methode voor Vlaamse onderwijsprofessionelen uit het basisonderwijs**

***Promotor-coördinator:***

Prof. Dr. Elke Struyf (Universiteit Antwerpen)

***Onderzoeksmedewerker:***

Elien Sneyers (Universiteit Antwerpen)



## Samenvatting

Dit rapport is het evaluatieverslag van 'Learn2be@school', dat werd uitgevoerd in opdracht van de 'Evens Foundation' en vzw 'Learn to Be'. Het pilootproject beoogde een introductie van de Neurocognitieve en Gedragmatige Methode (NGM) in de professionele Vlaamse onderwijscontext, waarbij het verband tussen het hersenfunctioneren en menselijk gedrag centraal staat. 37 (ondersteunende) leerkrachten en directieleden uit zes Vlaamse basisscholen kregen een intensieve opleiding in de NGM. Hierin werd gewerkt rond de thema's van stress en 'prefrontaal' functioneren, agressie en persoonlijkheden en (de)motivatie, met het oog op een verhoogd welzijn en meer sereniteit in onze maatschappij. Meer specifiek was het de intentie van de organisatoren om de deelnemers via de NGM nieuwe inzichten aan te reiken die een positieve omgang met conflicten bevorderen. Deze studie had als doel een evaluatie van de NGM-opleiding. Zo wilden we de impact van de training nagaan op het functioneren van de deelnemers (OV1), alsook hun tevredenheid (OV2) en mate van inzicht in het geleerde (OV3). Bovendien wilden we factoren die van invloed zijn op verschillen in impact (OV1a) en tevredenheid (OV2a) evenals evoluties in ervaren impact (OV1b) en inzichten in het geleerde (OV3a), in kaart brengen. Hiertoe werd gewerkt met twee onderzoeksgroepen, namelijk de deelnemers en niet-deelnemers. Voorts maakten we gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve data op drie meetmomenten, verzameld aan de hand van twee vragenlijsten, diepte-interviews en de vignettenmethode.

Als voornaamste conclusie geldt dat er een impact uitgaat van de training op het professioneel en persoonlijk functioneren van de deelnemers. De meerderheid ervaart de grootste veranderingen op professioneel vlak, in termen van meer inzicht in of een groter bewustzijn van situaties en/of personen in overeenstemming met het geleerde uit de opleiding. Ook een toename in stressgevoeligheid is hieraan gerelateerd, daar deze mogelijk verwijst naar een groter (zelf)bewustzijn van stress. Verder zien we veranderingen op het niveau van de leerlingen en van de school, in de zin van meer rust in de klas en het uitwisselen van inzichten met collega's. Hoewel bij de deelnemers de intentie leeft om de huidige veranderingen aan te houden, merken we na afloop van de opleiding een minder sterke ervaren impact. De start van het huidige schooljaar die samenviel met de retentiemeting en gepaard gaat met heel wat drukte en/of moeilijkheden, hangt hiermee wellicht samen. Een tweede conclusie betreft de grote tevredenheid van de participanten over de training, hoofdzakelijk betreffende de opleidster, de inhoud en de opbouw. De praktische sessies daarentegen hebben geleid tot de grootste ontevredenheid. Aangaande de impact en tevredenheid zijn er factoren van invloed op individuele verschillen, zoals de mate van vrijwillige deelname. Als laatste concluderen we dat de deelnemers inzicht hebben verworven in het geleerde uit de opleiding. Deze inzichten manifesteren zich vooral op het niveau van de attitude of gemoedstoestand van de deelnemers ('savoir-être'), daar er wederom sprake is van een groter bewustzijn omtrent stress en dus van een uitgesproken 'prefrontale' houding. Aangaande het evoluerende karakter van de inzichten, merken we dat de meerderheid van de deelnemers op hetzelfde niveau als voorheen functioneert of zelfs een groei vertoont wat 'savoir-être' betreft, met onder andere een groter bewustzijn, zelfvertrouwen en relativeringsvermogen als kenmerken.

## Woord van dank

Dit eindverslag is tot stand gekomen met de medewerking en hulp van velen. Allereerst wensen we Prof. Dr. Elke Struyf van de Universiteit Antwerpen te bedanken voor haar intensieve begeleiding en inhoudelijke ondersteuning als promotor en coördinator van dit project. Bijzondere aandacht gaat daarnaast uit naar Dr. Karen Jacobs van de Universiteit Antwerpen, die ook zeer nauw betrokken was bij het project. Zo zorgde ze onder meer voor een deskundige bijdrage aan het proces van data-analyse en de soms complexe statistische analyses die hiermee gepaard gingen. Beiden maakten tevens deel uit van het projectteam of de stuurgroep verbonden aan de 'Learn2be@school'-studie.

Voorts bedanken we alle personen die de stuurgroep vervolledigden. Het gaat hierbij om Marjolein Delvou van de 'Evens Foundation' en Valérie Terlinden van de vzw 'Learn to Be', als externe opdrachtgevers van het project. Daarnaast verleenden ook Griet Boddez – opleidster aan het 'Insitute of NeuroCognitivism' ('INC') – en Catherine Canivet – wetenschappelijk medewerkster aan de Universiteit Namen en tevens onderzoekster verbonden aan het voormalige Franstalige project 'Savoir-être à l'école' – hun medewerking. Niet alleen was de nauwe samenwerking met hen zeer aangenaam, ook leverden ze een bijdrage aan het project aan de hand van onder meer hun kritische blik en suggesties, input bij de opmaak van bepaalde meetinstrumenten en gerichte feedback op het onderzoeksrapport. Een bijzonder woord van dank gaat uit naar Griet Boddez daar zij mij heeft doen kennismaken met de NGM-opleiding, die ik met veel interesse van begin tot einde heb kunnen volgen, en zij ook betrokken was bij de analyse van de antwoorden op de vignetten.

Een welgemeend woord van dank gaat ook uit naar verschillende onderzoekers verbonden aan de Universiteit Antwerpen. Zo kon ik rekenen op waardevolle informatie van Dra. Liesje Coertjens en Dra. Katrien Cuyvers omtrent de werking van NVivo en het gebruik van de vignettenmethode. Ook collega-onderzoekers Tine van Daal en Roos Van Gasse leverden inhoudelijke input bij het aftoetsen en uittesten van de interviewleidraden en de vignetten.

Een laatste dankwoord tenslotte gaat uit naar alle deelnemende scholen aan het project, die verder in het onderzoeksrapport anoniem worden vermeld: Basisschool Alice Nahon, Basisschool Dr. Jozef Weyns, De Puzzel, De Wereldreiziger, De Zevensprong en als laatste het Sint-Norbertusinstituut. Alle betrokken directieleden, leerkrachten en leerkrachten met een ondersteunende functie, wensen we te bedanken voor hun bereidwillige deelname en enthousiaste medewerking.

Antwerpen, 20 december 2013

Elien Sneyers

## Inhoudsopgave

Samenvatting .....	III
Woord van dank.....	IV
1 <b>Introductie</b> .....	7
2 <b>Situering</b> .....	9
3 <b>Theoretisch kader</b> .....	12
3.1 <b>Stress</b> .....	12
3.1.1 <b>Definiëring volgens het NGM-model</b> .....	12
3.1.2 <b>Stressoren</b> .....	15
3.1.3 <b>Impact van stress op functioneren en ‘coping’</b> .....	16
3.2 <b>Agressie</b> .....	18
3.3 <b>Persoonlijkheden</b> .....	20
3.4 <b>Motivatie</b> .....	21
3.5 <b>Zelfeffectiviteit van leerkrachten</b> .....	22
3.5.1 <b>‘Self-efficacy’</b> .....	22
3.5.2 <b>‘Teacher efficacy’</b> .....	24
3.6 <b>Welbevinden</b> .....	27
3.6.1 <b>Definiëring</b> .....	27
3.6.2 <b>Theoretische modellen</b> .....	27
3.6.2.1 <b>Geïntegreerd model</b> .....	28
3.6.2.2 <b>‘Job demands-resources’ model</b> .....	29
3.6.3 <b>Welbevinden van de Vlaamse leerkracht</b> .....	30
3.6.3.1 <b>Externe kenmerken</b> .....	31
3.6.3.2 <b>Interne kenmerken</b> .....	32
3.7 <b>Conclusie</b> .....	33
4 <b>Methodologie</b> .....	34
4.1 <b>Beschrijving van de participanten</b> .....	34
4.1.1 <b>Deelnemende scholen</b> .....	35
4.1.2 <b>Deelnemers</b> .....	35
4.1.3 <b>Niet-deelnemers</b> .....	37
4.2 <b>Beschrijving van het opleidingstraject</b> .....	38
4.3 <b>Onderzoeksdesign</b> .....	39
4.4 <b>Dataverzameling</b> .....	40

4.4.1	Vragenlijst 1: Zelfeffectiviteit en welbevinden van leerkrachten .....	41
4.4.2	Vragenlijst 2: Tevredenheid over de opleiding .....	45
4.4.3	Diepte-interviews .....	46
4.4.4	Vignetten .....	48
4.4.5	Gevoerde analyses .....	50
4.4.5.1	Kwantitatieve analyses.....	50
4.4.5.2	Kwalitatieve analyses .....	51
<b>5</b>	<b>Resultaten .....</b>	<b>53</b>
5.1	Onderzoeksvraag 1 – Impact .....	53
5.1.1	Gepercipieerde (blijvende) impact.....	53
5.1.1.1	Vragenlijst 1 .....	53
5.1.1.2	Diepte-interviews .....	54
5.1.2	Verschillen in impact.....	72
5.2	Onderzoeksvraag 2 – Tevredenheid .....	73
5.2.1	Algemene tevredenheid .....	74
5.2.1.1	Inhoudelijke aspecten .....	74
5.2.1.2	Organisatorische aspecten .....	77
5.2.1.3	Opleidster .....	77
5.2.1.4	Relevantie en toepasbaarheid .....	79
5.2.1.5	Integratie en overdracht .....	79
5.2.1.6	Algemene beoordeling .....	80
5.2.1.7	Meest sterke aspecten van de opleiding.....	80
5.2.1.8	Minst sterke aspecten van de opleiding en suggesties ter verandering en/of verbetering .....	82
5.2.2	Verschillen in tevredenheid .....	84
5.3	Onderzoeksvraag 3 – Inzicht in het geleerde.....	85
5.3.1	Herkenbaarheids- en stress-scores .....	86
5.3.2	Opleidingsmodules .....	87
5.3.3	‘Savoir-être’, ‘savoir’ en ‘savoir-faire’ .....	88
5.3.4	Overige bevindingen .....	92
	<b>Conclusies en discussie .....</b>	<b>94</b>
	<b>Referenties .....</b>	<b>105</b>
	<b>Bijlagen.....</b>	<b>111</b>

# 1      **Introductie**

In 2008 startte in Wallonië het project '*Savoir-être à l'école*' onder leiding van de vzw '*Learn to Be*'. Deze organisatie werd in 2007 opgericht door Pierre Moorkens. Al geruime tijd financierde hij wetenschappelijk onderzoek naar neurocognitie en gedrag, dat sinds 1987 werd uitgevoerd aan het 'Institut de Médecine Environnementale' ('IME') te Parijs. Hieruit is de *NGM* ontstaan, met Jacques Fradin als grondlegger en tevens directeur van het 'IME'. De *NGM* spruit voort uit het verband tussen menselijke gedragingen en de structuur alsook het functioneren van het menselijk brein. De inzichten uit het onderzoek werden voor onderwijsprofessionelen – directieleden en leerkrachten uit alle onderwijsniveaus – toegankelijk gemaakt via een reeks vormingen over de *NGM*, gegeven door '*Learn to Be*'. Gebaseerd op de algemene visie van deze vzw, streeft de methode meer sereniteit en een verhoogd welzijn na in onze maatschappij. Specifiek toegepast op het onderwijs wordt getracht zowel professionelen als leerlingen meer inzicht en bewustzijn bij te brengen in het eigen en andermans functioneren, evenals in de samenhang tussen gedrag en neurocognitie. Meer concreet beoogt de *NGM* een optimaal inzicht in en beheer van stress alsook van agressie en geweld, ontwikkeling van maturiteit door middel van 'prefrontaal' of adaptief (cognitief) functioneren en inzicht in het verband tussen persoonlijkheid en (de)motivatie. Dit zijn dan ook meteen de thema's die in de vorm van drie modules aan bod kwamen tijdens het vormingstraject (Canivet, 2011; Fondation M, n.d.a, z.j.b; Learn to Be, n.d.a.).

Gedurende drie opeenvolgende schooljaren (september 2008 – juni 2011) volgden 906 participanten de Franstalige opleiding. De meerderheid van de onderwijsprofessionelen was werkzaam in het secundair onderwijs, maar ook leerkrachten en docenten uit het basis- en hoger onderwijs werden bereikt. De participanten kregen de opleiding op diverse wijzen aangeboden, gaande van een vorming in alle modules over één of meerdere schooljaren heen tot een vorming in specifieke modules. Kenmerkend voor de opleiding was bovendien een evenwichtig theoretisch en praktisch aanbod in combinatie met reflectiemomenten. De resultaten met betrekking tot de ervaren impact van de opleiding waren zeer positief. Zo vond een meerderheid van de participanten de *NGM*-opleiding nuttig tot zeer nuttig, vooral op persoonlijk vlak. Professioneel gezien leidde de vorming tot een positieve impact op de kijk van de leerkrachten op hun leerlingen, het beheer van de klas, de gehanteerde pedagogische methode, de begeleiding van leerlingen met moeilijkheden alsook remediëring en tenslotte negativiteit in de klas. Daarenboven gaven de deelnemers aan betere relaties met leerlingen en collega's te onderhouden. Als laatste wenste de meerderheid van de participanten een vorm van voortzetting na afloop van de opleiding, veelal in de zin van een overdracht van de verworven kennis en competenties naar de leerlingen toe (Canivet, 2011).

Mede vanwege de veelbelovende resultaten van ‘Savoir-être à l’ école’, lanceerde de ‘Evens Foundation’<sup>1</sup> in samenwerking met ‘Learn to Be’ een gelijkaardig pilootproject in Vlaanderen, genaamd ‘Learn2be@school’. Daar de ‘Evens Foundation’ het project kadert binnen haar programma ‘Vredeseducatie’, vormt het bevorderen van een constructieve omgang met conflicten binnen een educatieve context het vertrekpunt én de achterliggende doelstelling. (M. Delvou, persoonlijke communicatie, 3 april 2013; The Evens Foundation, 2010). Hoewel het Vlaamse project gebaseerd is op zijn Franstalige voorganger, zijn er enkele merkbare verschillen. Zo ligt de focus binnen de vorming in Vlaanderen op het basisonderwijs en wordt enkel de gehele opleiding aangeboden over een duurtijd van één schooljaar. Tevens wordt van bij aanvang netoverschrijdend gewerkt. Verder is de participerende groep aan de vorming, bestaande uit 37 professionelen, minder groot en zijn de thema’s, hoewel er geen inhoudelijke verschillen zijn, verdeeld over vier modules.

Dit rapport beschrijft het Vlaamse ‘Learn2be@school’-project in detail en rapporteert over het evaluatieonderzoek dat in nauw overleg met de ‘Evens Foundation’ en ‘Learn to Be’ werd uitgewerkt. In hoofdstuk 2 wordt getracht de lezer te attenderen op de nood aan zorg voor het welbevinden van leerkrachten. Voortbouwend op deze *situering* worden eveneens het belang en de relevantie van het ‘Learn2be@school’-project in kaart gebracht. Afsluitend worden de doelen van het evaluatieproject verduidelijkt, samen met de daaraan gekoppelde onderzoeksvragen. In hoofdstuk 3 volgt een *theoretische uiteenzetting* over de concepten die centraal staan binnen het project. Zo gaat er aandacht uit naar de inhoudelijke elementen van het NGM-model (stress, agressie en persoonlijkheden en (de)motivatie) alsook naar ‘self-efficacy’ en het welbevinden van leerkrachten. Hoofdstuk 4 behandelt het *methodologische luik* van het ‘Learn2be@school’-project, met aandacht voor het opleidingstraject en de deelnemers. Ook het onderzoeksdesign en het proces van dataverzameling en –analyse, worden toegelicht. De *resultaten* van de data-analyse worden ter beantwoording van de onderzoeksvragen gepresenteerd in hoofdstuk 5. De resultaten worden gevolgd door uitgebreide *conclusies* en een *discussie*, waarin de belangrijkste en meest relevante bevindingen worden samengebracht. We eindigen het rapport met enkele concrete aanbevelingen die de opdrachtgever kan opnemen bij herhaling of uitbreiding van het project in de toekomst.

---

<sup>1</sup> De ‘Evens Foundation’ is een stichting van openbaar nut gevestigd in Antwerpen, met bijkomende bureaus in Parijs en Warschau. De stichting initieert en ondersteunt duurzame projecten die bijdragen tot de ontwikkeling en versterking van een cultureel en sociaal divers Europa.



## 2 Situering

De afgelopen 30 jaar werd veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar de gezondheid en het welbevinden van leerkrachten. Dit heeft te maken met allerlei maatschappelijke veranderingen, waarvan de gevolgen mede voelbaar zijn op beroepsmatig vlak. Zo maken onder meer gewijzigde verwachtingen en behoeften vanuit de maatschappij dat bijvoorbeeld werkcondities, takenpakketten en beroepsprofielen doorheen de jaren onderhevig zijn aan verandering (Aelterman, Verhoeven, Rots & Buvens, 2007; Klassen et al., 2009; Nübling, Vomstein, Haug, Nübling, & Adiwidjaja, 2011). Ook herstructureringen of vernieuwingen, zoals de invoering van de eindtermen binnen specifiek de onderwijscontext, oefenen invloed uit (Aelterman, Engels, & Verhaeghe, 2002a).

Deze evoluties hebben onvermijdelijk een impact op de gezondheid en het welzijn van individuen, zoals reeds aangetoond in diverse nationale en internationale studies (Carlyle & Woods, 2004; Lhospital & Gregory, 2009; Mazzola, Schonfeld, & Spector, 2011; Nübling et al., 2011). Kijkend naar alle levensdomeinen, wordt stress het sterkst ervaren binnen de beroepsmatige context (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Mazzola et al., 2011). Per persoon worden gemiddeld 5,2 stressvolle gebeurtenissen op het werk gedurende een periode van zeven dagen gerapporteerd (Mazzola et al., 2011). Eén van de belangrijkste, wereldwijd erkende vaststellingen is verder dat het beroep van leerkracht één van de jobs is die de meeste stress met zich meebrengt (Carlyle & Woods, 2004; Lhospital & Gregory, 2009; Nübling et al., 2011). Een derde van alle leerkrachten ervaart het lesgeven als (zeer) stressvol (Konijnenburg, 2005). Ook Johnson et al. (2005) stellen in hun studie naar werkgerelateerde stress vast dat leerkrachten ondermaats scoren op fysieke gezondheid, psychologisch welzijn en jobtevredenheid als gehanteerde stressvariabelen. Van de stressoren of risicofactoren waarmee leerkrachten te maken krijgen, komen interpersoonlijke conflicten het vaakst voor. Onder meer ongewenst gedrag van leerlingen, tegenstrijdige doelen en verwachtingen, een hoge werklast en –druk, een te grote klasgroep, een ontoereikend schoolmanagement en rolambiguïteit, vormen andere vaak genoemde factoren (Mazzola et al., 2011). Het laatstgenoemde duidt op onduidelijkheid over de concrete rol als leerkracht, als gevolg van het in beperkte mate beschikken over adequate informatie over de uit te voeren taak of door onvoldoende begrip van de verwachtingen en verantwoordelijkheden die gekoppeld zijn aan deze taak (Aelterman et al., 2002a).

Aanvullend stellen Saleem en Shah (2011) dat een lage 'self-efficacy' of een gebrek aan doelmatigheidsbeleving tevens een belangrijke stressor is. Dit concept verwijst naar het geloof van een individu in het eigen kunnen, de eigen competenties of de persoonlijke effectiviteit (Bandura, 1977, 1982). Daarnaast vertonen leerkrachten een verhoogd risico op burnout, met cijfers die oplopen tot 30% en meer (Nübling et al., 2011). Ook psychosomatische klachten blijken vooral bij onderwijsprofessionelen veelvuldig voor te komen. Daarenboven neemt bij leerkrachten het aantal therapeutische behandelingen van aan stress gerelateerde stoornissen, zoals burnout, depressie en angststoornis, toe (Austin et al., 2005). Verder gaan velen van hen met vervroegd pensioen vanwege medische gezondheidsredenen, wat dan weer leidt tot een tekort van deze groep werknemers op de arbeidsmarkt (Nübling et al., 2011; Aelterman et al., 2002a).

Het Europees onderzoek naar werkgerelateerde stress bij leerkrachten door 'the European Trade Union Committee for Education' ('ETUCE') (Nübling et al., 2011), is een voorbeeld van een recente internationale studie naar gezondheid en welbevinden. De opzet van het onderzoek was het in kaart brengen van psychosociale risicofactoren van leerkrachten op het werk, met stress als één van de uitkomsten van een gebrek aan welzijn en gezondheid. Hiertoe werden 5000 leerkrachten behorende tot 50 scholen in meer dan 30 landen bevroegd. 54% van de respondenten was leerkracht secundair onderwijs, in verhouding met 29% leerkracht basisonderwijs en 18% leerkracht beroepsonderwijs ('Vocational education and training'). De meerderheid van hen (56%) was tewerkgesteld in middelgrote scholen met maximum 1000 leerlingen. Aanvullend op voorgaande bevindingen toont deze studie aan dat van de stressoren waarmee leerkrachten te maken krijgen, een onevenwicht tussen werk en privacy het sterkst samenhangt met een lage gezondheid en een laag welbevinden. Bovendien lopen leerkrachten een hoger risico op geweld op school, wat in het bijzonder opgaat voor ons eigen land. De gemiddelde waarde voor België is 25 op een schaal van 0 tot 100, met een totale gemiddelde waarde over alle deelnemende landen van 10. Enkel Duitsland doet het nog slechter met een gemiddelde van 27 punten. Daarenboven lijken Belgische leerkrachten samen met Duitsland en Groot-Brittannië een sterke rolambiguïteit te ervaren (Nübling et al., 2011), verwijzend naar onduidelijkheid over de rol als leerkracht (Aelterman et al., 2002a).

De hoger vermelde onderzoeksbevindingen onderstrepen alle het belang van zorg voor het welbevinden van leerkrachten. Deze conclusie gaat des te meer op in tijden van economische crisis, waarin de gezondheid in verhoogde mate onder druk komt te staan (Nübling et al., 2011). Het 'Learn2be@school'-project sluit hier mooi bij aan. Meer specifiek wil het project ingaan op de behoeften die leven in de deelnemende scholen met betrekking tot samenleven en werken. Communicatiemoeilijkheden bij leerkrachten en/of ouders, agressieve ouders en/of leerkrachten, culturele diversiteit, waardeconflicten en als laatste beleidsmatige problemen betreffende straffen en belonen, vormen de belangrijkste drijfveren van de scholen om aan het 'Learn2be@school'-project deel te nemen (M. Delvou, persoonlijke communicatie, 3 april 2013). Deze zelfgerapporteerde problemen onderstrepen eveneens het belang van zorg voor het welbevinden van leerkrachten.

### **Doel van het evaluatieproject en concrete onderzoeksvragen**

Het pilootproject 'Learn2be@school' beoogt een introductie van de NGM in de professionele Vlaamse onderwijscontext, waarbij een evaluatie van de opleiding het doel is van het hieraan gekoppelde onderzoek. De beleving alsook betekenisgeving van de respondenten staat hierbij centraal, waardoor de nadruk ligt op een kwalitatieve evaluatie. Het evaluatieonderzoek is praktisch van aard, gezien de focus ligt op het verwerven van praktische kennis die maatschappelijk ingezet kan worden. Vooreerst worden de leerkrachten ingeleid in de theoretische inzichten van het NGM-model. Daarbij worden ze ook getraind in het toepassen van deze verworven inzichten in de eigen klas- en schoolpraktijk. Op die manier reikt de doelgroep verder dan enkel onderwijsprofessionelen en zijn ook – eerder onrechtstreeks – leerlingen betrokken. Daarenboven zijn de inzichten inzetbaar binnen het persoonlijk functioneren, gegeven het proces van generaliseerbaarheid. De opleiding richt zich dus niet enkel op

de professionele context, maar tevens op de privésfeer van de deelnemers. Met het oog op de toekomst vormt sector- en/of grensoverschrijdende kennisoverdracht mogelijk een volgend langere termijn doel. Zo kunnen de inzichten ook in andere dan de deelnemende scholen worden ingezet. Dit gaat eveneens op voor andere onderwijsniveaus en andere beroepen als dat van leerkracht. Concluderend kan het onderzoek omschreven worden als enerzijds emancipatorisch, gezien het maatschappelijke of praktische belang. Anderzijds is het exploratieve karakter kenmerkend, daar het gaat om een pilootproject waarbij de opleiding in een eerste 'experimentele' fase wordt gegeven (Boeije, 't Hart, & Hox, 2009; Hannes, 2010; Mortelmans, 2009).

De doelen van het kwalitatieve evaluatieonderzoek vertalen zich in drie concrete onderzoeksvragen (OV). De eerste vraag (OV1) die het meest centraal staat, peilt naar de ervaren impact van de opleiding: *'Wat is – volgens de perceptie van de participanten – de impact van de opleiding op zowel het persoonlijk als professioneel functioneren?'* Centraal staat de zelfperceptie van de leerkrachten. Verder gaat er specifiek aandacht uit naar hun 'self-efficacy' en welbevinden, uitgaande van het belang van beide concepten binnen de onderwijscontext. Zo werd intussen aangetoond dat het gevoel van persoonlijke effectiviteit een belangrijke stressor of risicofactor is binnen de bedreiging van het welbevinden en de gezondheid van leerkrachten (Aelterman, 2002a; Saleem & Shah, 2011). Voor het in kaart brengen van de impact van de opleiding op het functioneren van de leerkrachten, worden bijgevolg veranderingen in welzijn en doelmatigheidsbeleving nagegaan. We willen tevens nagaan of er eventuele verschillen zijn in de ervaren impact en mogelijke verklaringen hiervoor. Ook willen we onderzoeken of er sprake is van een blijvende impact. Dit vertaalt zich in volgende secundaire onderzoeksvragen: *'Zijn er verschillen in de ervaren impact van de opleiding en zo ja, met welke factoren hangen deze verschillen mogelijk samen?'* (OV1a) en *'Is er sprake van een blijvende impact van de opleiding bij de participanten en zo ja, hoe uit deze zich?'* (OV1b).

De tweede onderzoeksvraag (OV2) peilt naar de tevredenheid van de deelnemers, namelijk *'Zijn de participanten tevreden over de opleiding?'* Ook onderliggend aan deze vraag ligt volgende secundaire onderzoeksvraag: *'Zijn er verschillen in de tevredenheid van de participanten en zo ja, met welke factoren hangen deze verschillen mogelijk samen?'* (OV2a). Aan de hand daarvan willen we verklaringen voor mogelijke verschillen in de tevredenheid nagaan. De derde onderzoeksvraag (OV3) peilt naar het inzicht van de participanten in de opleiding: *'Hebben de participanten inzicht in het geleerde uit de opleiding?'* Onderliggend wordt opnieuw de vraag gesteld naar een eventuele evolutie in de verworven inzichten: *'Is er sprake van een evolutie in het inzicht van de participanten in de opleiding en zo ja, hoe uit deze zich?'* (OV3a).

### 3 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk bespreken we de belangrijkste wetenschappelijke inzichten omtrent de theoretische concepten die in het 'Learn2be@school'-project centraal staan en de variabelen die in het onderzoeksluik worden opgenomen. We starten met een bespreking van de concepten uit het model van de NGM, waarbij de inhoudelijke focus ligt op stress en het inzetten van de adaptieve mentale modus, agressie, persoonlijkheden en als laatste motivatie. In overeenstemming met de specificiteit van de NGM, worden deze concepten in hoofdzaak benaderd vanuit een neurocognitieve bril. Paragraaf 3.1 behandelt het centrale concept *stress*. Naast een uitgebreide omschrijving volgens het NGM-model worden verder de voornaamste oorzaken, gevolgen en wijzen van omgaan met stress ('coping') toegelicht. In paragrafen 3.2 tot en met 3.4 gaat aandacht uit naar de concepten *agressie*, *persoonlijkheden* en *motivatie*. Wat het eerstgenoemde betreft, staat het onderscheid tussen defensieve en offensieve agressie centraal binnen de opleiding. Daarenboven gaat er aandacht uit naar (instinctieve) sociale groepspositionering. Voorts wordt het onderscheid tussen primaire en secundaire persoonlijkheden toegelicht, samen met de acht persoonlijkheidsstructuren die voorgedragen worden door het NGM-model. Voortbouwend op het voorgaande, gaat er daarnaast aandacht uit naar het onderscheid tussen diepe en oppervlakkige motivatie, aan de hand van een verduidelijking door de zelfdeterminatietheorie. Voorts gaan paragrafen 3.5 en 3.6 in op de '*self-efficacy*' en het *welbevinden* van leerkrachten. Beide concepten spelen immers een belangrijke rol binnen de evaluatie van de opleiding, als maat voor het professioneel functioneren van leerkrachten. Een eventuele impact kan met andere woorden nagegaan worden aan de hand van wijzigingen in hun zelfeffectiviteit en welbevinden. Na het verduidelijken van het centrale concept '*self-efficacy*', verschuift de focus naar de zelfeffectiviteit van specifiek leerkrachten ('*teacher-efficacy*'). Voor het concept '*welbevinden*' wordt de gehanteerde definiëring toegelicht, samen met de theoretische modellen die dienen als uitgangspunt. Tenslotte wordt dieper ingegaan op het welzijn van de Vlaamse leerkracht.

#### 3.1 Stress

##### 3.1.1 Definiëring volgens het NGM-model

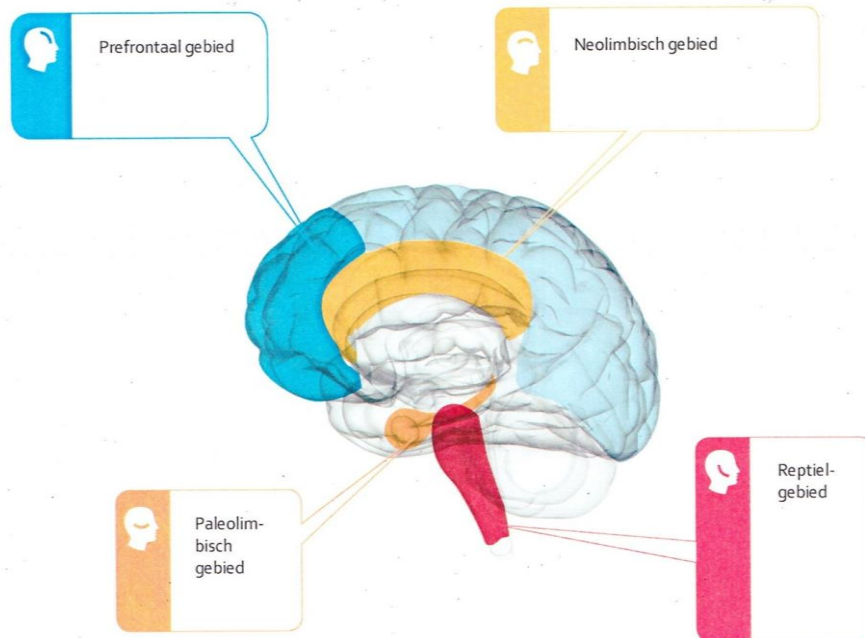
Hoewel stress reeds lange tijd onderwerp vormt van wetenschappelijk onderzoek, wordt het begrip tot op heden op diverse wijzen en vanuit verschillende invalshoeken omschreven (Saleem & Shah, 2011). Het model van de NGM – met stress als meest centrale thema van de opleiding – is hier één van. Het NGM-model benadert het ontstaan van stress evenals de manifestatie ervan op drie verschillende wijzen (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; Institute of NeuroCognitivism [INC], z.j.).

Ten eerste wordt stress gezien als een *product van stressgevoeligheid en stressoren*. Niet iedereen is op elk moment en voor dezelfde stressoren even stressgevoelig. Bovendien kan eenzelfde situatie bij meerdere individuen verschillende stressreacties teweegbrengen (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; INC, z.j.). Carlyle en Woods (2004) sluiten zich hierbij aan door te stellen dat stress een

multidimensionaal en –factoriaal fenomeen is, waarbij zowel persoonlijke, organisatorische als sociale of structurele factoren betrokken zijn. Ter verduidelijking wordt ook het transactionele model van Lazarus (in Lhospital & Gregory, 2009) aangehaald, daar het nauw aansluit bij de omschrijving van het NGM-model. Het transactionele model onderstreept eerdere bevinding door te stellen dat “the stress relationship is not static but is constantly changing as a result of the continual interplay between the person and the environment” (Lhospital & Gregory, 2009, p. 1099). Stress verwijst in dit opzicht naar een complex interactieproces tussen enerzijds externe stimuli of stressoren uit de omgeving en anderzijds interne factoren of processen (‘strains’). De stressgevoeligheid waarover in het NGM-model wordt gesproken, vormt een voorbeeld van het laatstgenoemde. Zo hangt de stressgevoeligheid af van de geestesgesteldheid (‘stramien’) waarin een individu op een bepaald moment functioneert (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; INC, z.j.). Andere interne factoren zijn onder meer de mate waarin een individu stressoren beoordeelt als negatief of bedreigend en de individuele reactie op stress (‘coping’) (Lhospital & Gregory, 2009). Deze respons of uitingsvorm van stress kan emotioneel, fysiek, cognitief en sociaal of gedragsmatig van aard zijn (Henning & Keller, geciteerd in Veresova & Mala, 2012; Mazzola et al., 2011). Irritatie, impulsiviteit, angst en hopeloosheid vormen voorbeelden van emotionele reacties. Een fysieke stressreactie is onder meer een hoge bloeddruk en slaapproblemen. Voorbeelden van cognitieve uitingsvormen zijn onder andere concentratieproblemen en een gebrekkig zelfvertrouwen. Beperkte sociale contacten en verwaarlozing van hobby’s tot slot zijn kenmerkend voor gedragsmatige of sociale reacties op stress.

Ten tweede spreekt het NGM-model van drie vormen van stress: *vlucht-, aanvals- en inhibitiestress* (Laborit, 1986, 1994). Deze stemmen overeen met de welgekende ‘flight’-, ‘fight’- of ‘freeze’-reacties (Bracha, 2004; Fondation M, z.j.b). Aan elke uitingsvorm liggen specifieke gedragsmatige, cognitieve en gevoelsmatige symptomen ten grondslag. (1) Ingeval van vluchtstress zal de persoon trachten te ontsnappen aan de stressor. Gedragingen zoals letterlijk afstand nemen van de situatie, te snel spreken, stotteren en beven gaan gepaard met emotionele reacties van onder meer angst, schaamte, verwarring en ongerustheid. Verder worden verwardheid en gedachten als ‘Ik wil hier weg’ geassocieerd met vluchtstress. (2) Aanvalstress heeft als doel de overhand te nemen in een situatie en de stressor te verjagen, door bijvoorbeeld het stellen van agressief gedrag, bruuske gebaren, een luide stem en spierspanning. ‘Ik heb gelijk’ is de meest typerende gedachte voor deze vorm van stress, gekoppeld aan emoties van woede, ergernis, ongeduld, zenuwachtigheid, enzovoort. (3) Het zoeken van bescherming en onopgemerkt blijven voor de stressor tenslotte is kenmerkend voor inhibitiestress, met onder andere reacties als huilen, een gebrek aan initiatief, trage bewegingen en een naar beneden gerichte blik. Gevoelens van negativiteit, onmacht, moedeloosheid en neerslachtigheid hangen samen met gedachten als ‘Het heeft geen zin’ en ‘Ik kan dat niet’ (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; INC, z.j.).

Ten derde bekijkt het NGM-model stress als een *intern conflict tussen twee mentale modi of hersenstructuren* ('stramienen'). Menselijk gedrag wordt aangestuurd door vier te onderscheiden hersencentra met elk een aparte functie en werking. De hersenzones worden weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Schematische voorstelling van de verschillende hersencentra. Uit *Sturing van de mentale modi*, door Fondation M (p.7), z.j.b, Brussel: Auteur. Copyright door INC. Reproductie met toestemming.

(1) Het reptielgebied – dat al 'rijp' is voor de geboorte – is de oudste zone die handelt in functie van overleving van het individu. Het treedt dan ook in werking bij waargenomen gevaar, in die zin dat het individu op zulke momenten stress ervaart met een vlucht-, aanvals- of inhibitieractie als gevolg. Stress heeft dus als functie het aanzetten van het individu tot een reactie ter bescherming van zichzelf en ter vergroting van zijn/haar overlevingskansen. (2) Het paleolimbisch hersengebied speelt een rol in overleving van de groep waartoe het individu behoort en daarmee ook in de bestaande sociale verhoudingen. Om ervoor te zorgen dat gevechten binnen een groep beperkt blijven en om de overlevingskansen van de groep (kudde) te verhogen, legt dit hersengebied de sociale posities van elk individu uit de groep vast. Deze zone regelt ons instinctief, hormonaal gestuurd zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen. Verder brengt het stereotiep gedrag voort. (3) Het neolimbisch gebied maakt dat we goed functioneren in alledaagse en gekende situaties. Het neemt de leiding bij leerprocessen en automatische gedragingen. Bovendien omvat de zone al onze opgedane kennis, waardesystemen, ervaringen, emoties, persoonlijkheden, enzovoort. (4) Het prefrontale hersengebied – dat zich pas ten volle heeft ontwikkeld rond de leeftijd van 24 à 25 jaar – zorgt ervoor dat we het hoofd kunnen bieden aan nieuwe en complexe situaties die een aanpassing van het individu vragen. Onder meer nieuwsgierigheid, flexibiliteit, relativeringsvermogen, logisch redeneren, empathisch vermogen en innerlijke rust vormen kenmerken van dit gebied. Stress wordt enerzijds veroorzaakt door het

reptielgebied wanneer een individu in levensgevaar is. Anderzijds wordt stress gezien als een waarschuwing uitgezonden door de prefrontale hersenzone, wanneer ingeval van een moeilijke of complexe situatie niet de passende mentale modus wordt ingezet of met andere woorden wanneer de automatische modus (ondersteund door het limbische hersengebied) geen plaats ruimt voor de adaptieve modus (ondersteund door de prefrontale hersenzone). Er zou ook gesproken kunnen worden van een conflict tussen de limbische en prefrontale hersenzone. Meestal stuurt het neolimbische gebied onze reacties aan in het dagelijkse leven, wat geen probleem vormt zolang een automatische manier van functioneren voldoet. Als het prefrontale gebied echter een andere reactie voorschrijft, wanneer een situatie complexer of nieuwer is dan wordt ingeschat, prikkelt deze zone het reptielgebied met stress als gevolg. Stress signaleert dan aan de persoon in kwestie dat het denken of het gedrag niet geschikt is voor die bepaalde situatie (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; INC, z.j.).

Concluderend ziet het NGM-model stress als een symptoom van een specifieke wijze van cognitief functioneren, met name de *automatische modus*. Met kenmerken als routine, volharding, vereenvoudiging, zekerheden, empirisme en sociaal imago, is de automatische modus zinvol in gekende en eenvoudige situaties. In *adaptieve of prefrontale modus* daarentegen passen we ons aan aan ongekende en complexere situaties. Zo leidt het onder meer tot een nieuwsgierige, relativiserende, soepele, geïndividualiseerde en genuanceerde blik met sereniteit als gevolg. Een reductie van stress kan bijgevolg bekomen worden door een omschakeling van automatisch naar adaptief of 'prefrontaal' denken. Deze omschakeling gebeurt soms automatisch wanneer de situatie dit vereist. Het NGM-model schrijft daarnaast allerlei oefeningen voor die door ieder van ons uitgevoerd kunnen worden ter training van het 'prefrontaal' denken, zoals 'denk er anders over'. Het doel van deze oefening is om afstand te nemen van een stressvolle situatie en los te komen van de hieraan verbonden negatieve gedachten en gevoelens (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; INC, z.j.).

### **3.1.2 Stressoren**

Eerder in de probleemstelling werd reeds kort ingegaan op de voornaamste stressoren of risicofactoren waarmee leerkrachten te maken krijgen in functie van hun job. Naast aandacht voor de gevolgen van deze stressoren, welke later nog behandeld worden, is het minstens even belangrijk stil te staan bij de gepercipieerde oorzaken van stress.

Het originele verklaringsmodel van Cooper en Marshall (1976, in Johnson et al., 2005) beschrijft vijf groepen van oorzakelijke factoren van werkgerelateerde stress. Deze zijn *universeel* of met andere woorden niet gebonden aan een bepaald beroep. (1) De eerste groep betreft factoren intrinsiek aan de job, zoals tijdsdruk, slechte fysieke werkomstandigheden en werkoverbelasting. (2) Een voorbeeld van de tweede groep 'rol in de organisatie' is rolambigüiteit, verwijzend naar onduidelijkheid over de concrete rol als leerkracht (Aelterman et al., 2002a). (3) Loopbaanontwikkeling als derde groep houdt onder andere jobonzekerheid en de impact van promotie in. (4) De vierde groep verwijst naar relaties, met pesten op het werk en ongunstige contacten met de overste en/of met de collega's als voorbeelden. (5) Organisatiecultuur en –klimaat is de laatste groep, met onder meer het belang van

betrokkenheid bij beslissingsprocessen. Mazzola et al. (2011) maken een zeer gelijkaardig onderscheid tussen typen stressoren. Degenen die het meest frequent genoemd worden, zijn: interpersoonlijke conflicten, werkoverbelasting, tijdsduur en inspanning en als laatste organisatorische beperkingen.

Verder hanteren Nübling et al. (2011) in hun Europese 'ETUCE'-studie een andere categorisering van universele werkgerelateerde stressfactoren. (1) De eerste groep 'eisen' verwijst naar de kwantitatieve en emotionele eisen waarmee individuen geconfronteerd worden binnen hun job, alsook naar het (on)evenwicht tussen werk en privacy. (2) Invloed en ontwikkeling als tweede groep duidt op de invloed of mate van autonomie die het individu kan uitoefenen binnen zijn/haar job, zijn/haar engagement en mogelijkheden tot ontwikkeling. (3) De derde groep 'interpersoonlijke relaties en ondersteuning' omvat onder meer het leiderschap, de ervaren sociale steun en de communicatie binnen het team. (4) Vertrouwen, eerlijkheid en jobzekerheid als laatste groep verwijst naar de mate van vertrouwen en eerlijkheid die het individu ervaart binnen zijn/haar job, evenals naar de mate van zekerheid over het al dan niet blijven behouden van de job. Naast deze universele stressoren, voegen Nübling et al (2011) *in het bijzonder voor leerkrachten* 11 groepen van risicofactoren toe: (5) gebrek aan een gemeenschappelijke onderwijsvisie, (6) verstoring van de lessen, (7) geluidsoverbelasting, (8) onvoldoende ontspanningsmogelijkheden, (9) conflicten met ouders en/of collega's, (10) gebrekkige ondersteuning door ouders, (11) onvoldoende materiële uitrusting, (12) inefficiënt overleg en vergaderingen, (13) gebrek aan inhoudelijke ondersteuning van de lesthema's, (14) verbaal geweld en tot slot (15) fysiek geweld.

In hun vergelijkend onderzoek naar werkgerelateerde stress tussen 26 verschillende beroepen, duiden Johnson et al. (2005) daarnaast op de *causale rol van emoties*. Personen die tewerkgesteld zijn in emotioneel belastende beroepen, lopen immers meer risico op stress. Een emotioneel belastende job wordt omschreven als een beroepsuitoefening, waarbij directe interacties met anderen op de voorgrond staan, emoties de intentie hebben het gedrag en de attitudes van anderen te beïnvloeden en als laatste het tonen van emoties verbonden is aan bepaalde regels. Zo hoort bijvoorbeeld een politieagent in gevaarlijke situaties zijn angst of onzekerheid onder controle te houden. Wetende dat het beroep van leerkracht – samen met dat van ambulanciers, sociaal werkers, klantenservicemedewerkers, gevangenisofficieren en politie – geïdentificeerd wordt als emotioneel belastend en bijgevolg zeer stressvol, spreekt de relevantie van deze emotionele component voor leerkrachten voor zich.

### **3.1.3 Impact van stress op functioneren en 'coping'**

Net zoals Ganster en Rosen (2013) getuigen van een correlatie of samenhang tussen stress en welbevinden, maken voorgaande bevindingen uit het onderzoeksrapport duidelijk dat stress een negatieve impact heeft op *het welbevinden of de gezondheid* van individuen en in het bijzonder van leerkrachten. Samenvattend kan worden gesteld dat zij – in functie van hun job – in hoge mate worden geconfronteerd met stress, veelal in de vorm van interpersoonlijke conflicten (Carlyle &



Woods, 2004; Lhospital & Gregory, 2009; Mazzola et al., 2011; Nübling et al., 2011). Bovendien scoren onderwijzers ondermaats wat hun fysiek en psychologisch welbevinden alsook hun jobtevredenheid betreft (Johnson et al., 2005). Verder vertonen leerkrachten in hoge mate psychosomatische klachten en andere aan stress gerelateerde stoornissen, zoals burnout, waarvoor zij tevens een verhoogd risico lopen (Austin et al., 2005; Nübling et al., 2011). Ganster en Rosen (2013) gaan dieper in op de uitkomsten van werkgerelateerde stress met betrekking tot het mentaal en fysiek welbevinden. Dit doen ze aan de hand van het 'allostatic load' model (McEwen, geciteerd in Ganster & Rosen, 2013), dat het effect van stress op welbevinden benadert vanuit een fysiologische invalshoek. Meer bepaald komt deze impact tot uiting aan de hand van drie fysiologische processen, die in interactie treden met elkaar. (1) Wanneer een individu in aanraking komt met stressoren, leidt dit in een eerste fase tot *primaire uitkomsten*. Hierbinnen wordt een onderscheid gemaakt tussen fysieke (zoals de productie van het stresshormoon cortisol), psychologische of affectieve (onder meer angst, spanning en burnout) en psychosomatische klachten (bijvoorbeeld slaapproblemen, hoofdpijn en vermoeidheid). Stress wordt vaker geassocieerd met de laatste twee groepen van uitkomsten dan met fysieke klachten. Deze indeling maakt duidelijk dat stress en burnout niet voor hetzelfde staan, hoewel ze vaak als synoniemen worden gebruikt (Aelterman et al., 2002a; Austin et al., 2005; Nübling et al., 2011). Burnout is echter een gevolg van chronische stress, waarbij het langetermijnperspectief een rol speelt. Drie kenmerken staan centraal: emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrekkige persoonlijke successen of prestaties (Aelterman et al., 2002a; Kokkinos, 2007; Stichting Burnout, z.j.; Veresova & Mala, 2012; Watts & Robertson, 2011). (2) Bij herhaaldelijke of chronische activatie van primaire factoren, wordt een tweede proces in gang gezet. Het gaat hierbij om *secundaire uitkomsten* in de vorm van veranderingen in het functioneren van het metabolische, cardiovasculaire en immuunsysteem, zoals met betrekking tot de bloeddruk, 'Body Mass Index' ('BMI') en cholesterol. (3) Wanneer deze secundaire uitkomsten zich blijven voordoen, komen *tertiaire uitkomsten* tot uiting in een derde en laatste fase, meer bepaald ziektes of aandoeningen (bijvoorbeeld een beroerte en diabetes), psychologische stoornissen (zoals depressie en een bipolaire stoornis) en zelfs sterfte. Ook hieraan gerelateerde gezondheidskosten behoren tot deze laatste groep van stressuitkomsten (Ganster & Rosen, 2013).

Carlyle en Wood (2004) hanteren een heel andere invalshoek en spreken van een primair en negatief effect van stress op de *identiteit van de leerkracht*. In hun longitudinale kwalitatieve studie stellen ze aan de hand van diepte-interviews een drieledig proces vast. In een eerste fase distantieert het individu zich van de eigen identiteit, om in een volgende fase een dieptepunt te bereiken. De derde fase bestaat uit een soort van hergeboorte van de identiteit, waarbij het welzijn van het individu zich herstelt. De leerkracht in kwestie zal hierbij terugkeren naar zijn/haar vroegere werkplaats, kiezen voor een andere school of zijn/haar toevlucht zoeken in een andere job.

Als we ruimer kijken dan het individu dat stress ervaart, staan de gevolgen voor diens *relatie met de leerlingen* op de voorgrond. Lhospital en Gregory (2009) benoemen stress tussen een leerkracht en zijn/haar leerlingen als dyadisch. Kenmerkend is enerzijds dat gestresseerde leerkrachten minder

tolerant zijn ten aanzien van het gedrag van hun leerlingen. Daarenboven heeft stress een impact op de wijze waarop leerkrachten hun leerlingen ondersteunen. Verder hanteren ze ineffectievere klasmanagementstrategieën en is hun relatie met 'moeilijke' leerlingen van mindere kwaliteit. Anderzijds vertonen leerlingen die les krijgen van een gestresseerde leerkracht aanpassingsmoeilijkheden evenals minder goede schoolprestaties. Beide effecten hoeven elkaar niet uit te sluiten: leerlingen zijn van impact op de leerkracht en omgekeerd.

Verder kan de vraag gesteld worden op welke wijze men omgaat met stress en de negatieve gevolgen ervan. Dit wordt het proces van 'coping' genoemd, door Mazzola et al. (2011) omschreven als alle gedragsmatige en psychologische inspanningen met als doel het minimaliseren, elimineren, tolereren of het beheersen van (de gevolgen van) stress. In de literatuur wordt verwezen naar een grote waaier aan 'coping'-strategieën (Austin et al., 2005; Mazzola et al., 2011; Veresova & Mala, 2012). Veresova en Mala (2012) tonen aan de hand van hun studie naar stress, 'self-efficacy' en 'coping' aan dat (1) proactieve 'coping' het meest effectief is ter reductie van stress. Deze strategie richt zich op de toekomst en op actieve zelfontwikkeling, door het steeds voor ogen houden van de eigen nagestreefde doelen. Austin et al. (2005) beschouwen voorts (2) lichaamsbeweging als het meest effectief, gezien deze strategie het vaakst wordt toegepast door leerkrachten die in mindere mate stress ervaren. Samen met (3) relaxatie, (4) sociale activiteiten en (5) planmatige probleemoplossing, zijn het bovendien de meest populaire of meest gebruikte strategieën. (5) Vermijding kent daarentegen de minste voorkeur. Deze laatste strategie vorm wordt samen met (6) het aanvaarden van de eigen verantwoordelijkheid beschouwd als het meest ineffectief, omdat ze meer frequent gebruikt worden door leerkrachten die in hoge mate stress ervaren. Een mogelijke verklaring voor het laatstgenoemde is dat een persoon die zijn/haar verantwoordelijkheid aanvaardt, de schuld ook aan zichzelf toeschrijft als er zaken mislopen met een toename van stress als gevolg. Austin et al. (2005) vullen verder aan door te stellen dat ook (7) opleidingen of vormingen in menselijke relaties gunstig zijn voor de aanpak van stress. Naar eigen zeggen zou hierbij aandacht moeten zijn voor onder meer assertiviteit, communicatieve vaardigheden, cognitieve-gedragsmatige vaardigheden, agressie management en relaxatietechnieken. Gezien de aard van de NGM-opleiding, wijst ons dit nogmaals op de relevantie van het 'Learn2be@school'-project. Specifiek betreffende de cognitieve-gedragsmatige vaardigheden houden Austin et al. (2005) een pleidooi voor het bijbrengen van inzichten omtrent stress en het corrigeren van negatieve 'coping'-strategieën.

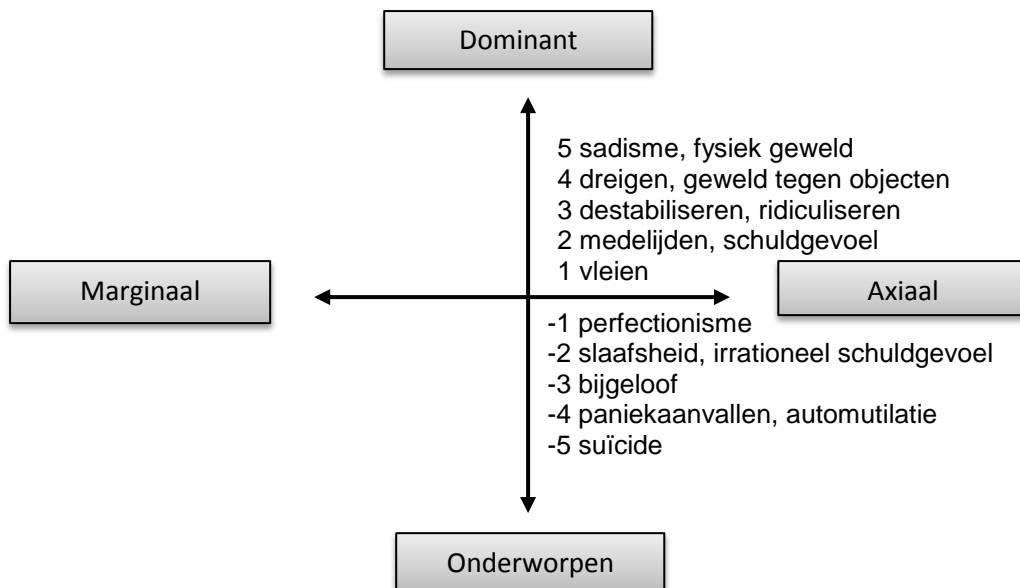
### **3.2 Agressie**

Agressie vormt het tweede thema van de NGM. Het meest centraal in de opleiding staat het onderscheid tussen *defensieve en offensieve agressie*. (1) Vooreerst verschillen beide vormen van elkaar op vlak van de hersengebieden die eraan ten grondslag liggen. Daar defensieve agressie een vorm is van stress, namelijk van aanvalsstress, ligt het reptielgebied aan de basis van deze vorm van agressie. Wanneer een persoon in gevaar is, treedt het reptielgebied in werking met het stellen van één of meerdere stressreacties als gevolg. Gezien de functie van in het bijzonder de aanvalsreactie, namelijk het verdedigen van zichzelf, lokt deze vorm van stress mogelijk agressie uit. Offensieve

agressie wordt gezien als een uiting van dominantie of van een overmaat aan instinctief zelfvertrouwen met de behoefte om de dominante positie te bevestigen. Offensieve agressie komt voort van de paleolimbische hersenzone. Dit hersengebied staat in voor overleving van de groep waartoe een individu behoort en voor de regulatie van de bestaande sociale groepsverhoudingen. Deze hersenzone wordt hormonaal, instinctief en onbewust gestuurd. Offensieve agressie verwijst met andere woorden naar stereotiep gedrag dat wereldwijd voorkomt en draait om machtsverhoudingen (Fondation M, z.j.b.).

Beide vormen van agressie verschillen daarnaast ook op andere vlakken van elkaar. (2) Terwijl defensieve agressie een reactie is op een bepaalde 'trigger', kent offensieve agressie geen duidelijk aanwijsbare aanleiding. Een dominant persoon is immers op eigen initiatief offensief agressief om op strategische wijze macht over de andere te verkrijgen of te behouden en/of om een bepaald doel of resultaat te bereiken. Eender welke aanleiding komt hiervoor in aanmerking. (3) Dit maakt dat ingeval van defensieve agressie van oprechte emotie kan worden gesproken, in tegenstelling tot dominantie waarbij emoties geveinsd kunnen worden om te manipuleren. (4) Bovendien betekent het dat een dominant persoon zijn/haar 'slachtoffer' doelbewust lijkt uit te kiezen, wat niet opgaat voor iemand die aanvalsstress vertoont. Ook al wordt hiermee de indruk gewekt dat offensieve agressie bewust wordt gesteld, toch kan deze vorm van agressie ook een onbewust proces zijn. (5) Met het oog op de reactie op agressie tenslotte is het belangrijk rekening te houden met het onderscheid tussen defensieve en offensieve agressie. Bij iemand in aanvalsstress kan men als het ware best meegaan in zijn/haar verhaal opdat hij/zij bedaart. Ingeval van dominantie is het daarentegen aangeraden jezelf sterk en neutraal te tonen (Fondation M, z.j.b.).

Voortbouwend op het gegeven dat offensieve agressie verband houdt met groepsverhoudingen, maakt het NGM-model een onderscheid tussen *vier groepsposities of sociale statussen* op basis van twee assen. Zij worden geïllustreerd aan de hand van Figuur 2. De eerste as houdt verband met de mate van vertrouwen in jezelf. Op de uiteinden van de verticale as situeren zich de posities 'dominantie' en 'onderworpenheid'. De horizontale as is gerelateerd aan de mate van vertrouwen in de omgeving, met marginaliteit en axialiteit als posities. In tegenstelling tot een marginaal persoon die zijn/haar plaats in de groep niet lijkt te vinden en anderen instinctief wantrouwt, wordt een axiaal iemand sterk gekenmerkt door naïviteit in die zin dat hij/zij iedereen als zijn/haar vriend beschouwt en zich met iedereen verbonden voelt. Elke positie heeft een vijftal gradaties. Zo is er bijvoorbeeld op de as dominantie-onderworpenheid sprake van een continuüm gaande van melancholische depressie met suïcideneiging (positie -1) tot sadisme (positie 5). Het verwervingsproces van een sociale status stabiliseert zich in de adolescentie, wat ons wijst op het belang van de rol van leerkrachten gedurende de periode voorafgaand aan de puberteit (Fondation M, z.j.b.).



Figuur 2. Groepsposities of sociale statussen op basis van het NGM-model, aan de hand van de as dominantie-onderworpenheid en de as marginaliteit-axialiteit. Uit *Agressie*, door Fondation M (p.9), z.j.b, Brussel: Auteur. Copyright door Fondation M. Reproductie met toestemming.

### 3.3 Persoonlijkheden

Binnen persoonlijkheden en (de)motivatie als derde thema van de NGM-opleiding, wordt uitgegaan van *acht persoonlijkheidsstructuren* die primair of secundair zijn (Fondation M, z.j.b.; Fradin & Le Moullec, 2006; INC, z.j.). Volgend onderscheid in basispersoonlijkheden wordt gemaakt: de 'filosoof', de 'vernieuwer', de 'animator', de 'beheerder', de 'strateeg', de 'competitor', de 'participatieve' en als laatste de 'solidaire'. (1) De 'filosoof' vindt plezier in epicurisme, authenticiteit, relativiseren, een positieve ingesteldheid, innerlijke rust en sociale eenvoud. (2) De 'vernieuwer' wordt gekenmerkt door plezier in intellectualiteit, nadenken en verantwoordelijkheidszin. Ook heeft hij/zij een grote interesse in wetenschappen en vernieuwing. (3) Beweging, creativiteit en houden van veranderingen zijn dan weer eigenschappen van de 'animator', in tegenstelling tot (4) de 'beheerder' die zich eerder richt op veiligheid, structuur, planning en de zorg voor het materiële. (5) De 'strateeg' wordt omschreven als een leidersfiguur die houdt van harmonie en het sociale en mondaine leven. Bovendien is hij/zij organisatorisch, strategisch en loyaal ingesteld. (6) De top willen bereiken, ambitieus zijn en houden van uitdagingen, vormen kenmerken van de 'competitor'. (7) De 'participatieve' houdt van investeren in duurzame, affectieve relaties en houdt ervan zorg te dragen voor zijn/haar omgeving. (8) De 'solidaire' tenslotte richt zich eerder op de minderbedeelden en personen in nood. Hij/zij vindt plezier in bescheidenheid, eenvoud en dienstbaarheid.

In de volksmond worden de termen 'temperament' en 'karakter' vaak door elkaar gebruikt, doch staan beiden niet voor hetzelfde. Ze verwijzen respectievelijk naar de primaire en secundaire persoonlijkheid in het NGM-model. Kenmerkend voor de *primaire persoonlijkheid*, is dat ze duurzaam is en niet verdwijnt of wijzigt gedurende het leven. Bovendien vormt ze de bron van plezier en energie. Elk van ons heeft gemiddeld twee à drie primaire persoonlijkheden. Ze komen voort van de neolimbische

hersenzone die instaat voor leerprocessen en automatische gedragingen binnen het dagelijks functioneren. Dit maakt van de primaire persoonlijkheid een automatisme. Welke persoonlijkheidsstructuren zich precies ontwikkelen tussen de eerste en zesde levensmaand in wat de inprentingsperiode wordt genoemd, wordt volgens het NGM-model veelal bepaald door de interactie van de zuigeling en zijn/haar omgeving. Omdat enkel het reptielgebied 'rijp' is van bij de geboorte, kent een baby slechts vier reacties om ervoor te zorgen dat zijn/haar behoeftes worden bevredigd, namelijk rust en de aanvals-, vlucht- en inhibitieractie. De snelheid waarmee aan deze reptielreacties tegemoet wordt gekomen, is bepalend voor één van de twee varianten per primaire persoonlijkheid. Leidt de reactie snel tot succes, dan is er sprake van de geslaagde variant. Wanneer echter volgehouden inspanning nodig is, ontwikkelt zich de verhinderde variant. Naast de omgeving spelen ook genetische factoren een rol binnen de persoonlijkheidsontwikkeling (Fondation M, z.j.b.; Fradin & Le Moullec, 2006; INC, z.j.).

Vanaf de zesde à negende levensmaand ontwikkelen zich de *secundaire persoonlijkheden*. Hierbij is eveneens een grote rol voor de omgeving weggelegd, daar aan de hand van conditionering wordt bepaald welke ervaringen of gedragingen positief en negatief geprogrammeerd worden. Succesvolle ervaringen vormen een motivatie tot herhaling, negatieve ervaringen – ook wel antiwaarden of aversies genoemd – creëren demotivatie. Bijgevolg kan het karakter wijzigen of zelfs verdwijnen gedurende het leven. In tegenstelling tot de primaire persoonlijkheden die altijd positief geprogrammeerd zijn, kunnen secundaire persoonlijkheden ook negatief ervaren worden. Wanneer een individu geconfronteerd wordt met zijn/haar aversies bij anderen, kan dit leiden tot stress. Daarenboven is het mogelijk dat de primaire persoonlijkheden afgeremd of onderdrukt worden door de secundaire persoonlijkheden (Fondation M, z.j.b.; Fradin & Le Moullec, 2006; INC, z.j.).

### **3.4 Motivatie**

Naast de persoonlijkheden, behandelt het laatste thema van de NGM-opleiding ook motivatie. De primaire persoonlijkheid (zie '3.3 Persoonlijkheden') vormt de bron van *diepe en duurzame motivatie*. Het temperament bepaalt wat het individu spontaan graag doet en wat hem/haar onvoorwaardelijk plezier geeft. Tevens vormt ze een onuitputtelijke bron van energie en weerspiegelt het de talenten. In tegenstelling tot het temperament, vormt het karakter de bron van *bijkomende en meer oppervlakkige alsook voorwaardelijke en instabiele motivatie*. Deze persoonlijkheidsstructuur bepaalt wat het individu doet omwille van noodzaak en de beloning die erop volgt. Zoals eerder reeds vermeld, is het proces van conditionering bepalend. Omdat resultaten van of reacties op bepaald gedrag vanuit de omgeving eveneens negatief kunnen zijn, worden ook negatieve of demotivaties aangeleverd door de secundaire persoonlijkheid (Fondation M, z.j.b.; Fradin & Le Moullec, 2006; INC, z.j.).

Ook Deci en Ryan (2008) spreken in hun zelfdeterminatietheorie (ZDT) over verschillende vormen van motivatie, die hier worden aangehaald ter verduidelijking en aanvulling van bovenstaand onderscheid. Als kwalitatieve benadering binnen de motivatiepsychologie handelt de ZDT over het 'wat' en 'waarom' van menselijke motivatie. Eerder de kwaliteit dan kwantiteit of sterkte van motivatie staat dus voorop.

De ZDT spreekt over verschillende types van extrinsieke motivatie, die zich situeren op een continuüm van kwalitatief inferieur (gecontroleerde motivatie) tot kwalitatief hoogstaand (autonome motivatie). Bepalend voor het onderscheid is de regulatie van het gemotiveerde gedrag (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Een eerste vorm is (1) *externe regulatie*, waarbij gedrag zich richt op het verkrijgen van een beloning of het vermijden van straf. Bij (2) *geïntrojecteerde regulatie* krijgt eigenwaarde een centrale rol, daar het individu gericht is op het vermijden van negatieve gevoelens (zoals schaamte) of het ervaren van positieve gevoelens (bijvoorbeeld trots). (3) *Geïdentificeerde regulatie* houdt in dat het individu handelt volgens wat hij/zij zelf belangrijk en zinvol vindt. Er is met andere woorden sprake van een identificatie met de reden voor het gestelde gedrag. (4) *Geïntegreerde regulatie* gaat nog een stapje verder, daar de reden volledig geïntegreerd is. Gedrag wordt gesteld omdat het past binnen het eigen waardesysteem (*Self-Determination Theory*, s.d.; Van den Broeck et al., 2009). Externe en geïntrojecteerde regulatie worden beschouwd als vormen van *gecontroleerde motivatie*, omdat ze veroorzaakt worden door externe of interne druk. Ze gaan gepaard met gevoelens van verplichting, druk en controle. Identificatie en integratie zijn vormen van *autonome motivatie*, omdat het individu zelf handelt zonder dwang of druk en vanuit de eigen interesses en waarden. Naast voorgaande types van extrinsieke motivatie, wordt intrinsieke motivatie gezien als de meest autonome en bijgevolg de meest hoogstaande vorm van motivatie (Deci & Ryan, 2008; *Self-Determination Theory*, s.d.; Van den Broeck et al., 2009). Terugblikkend op het NGM-persoonlijkheidsmodel, kan worden gesteld dat autonome motivatie overeenstemt met de eerder besproken diepe en duurzame motivatie gestuurd door de primaire persoonlijkheid. De meer oppervlakkige motivatie vanuit de secundaire persoonlijkheid duidt mogelijk op gecontroleerde motivatie (Fondation M, z.j.b.; Fradin & Le Moullec, 2006; INC, z.j.).

### **3.5 Zelfeffectiviteit van leerkrachten**

#### **3.5.1 'Self-efficacy'**

De in de jaren '70 door Bandura (1977, 1982) ontwikkelde '*Self-efficacy*'-theorie, omschrijft 'self-efficacy' of zelfeffectiviteit als een cognitief mechanisme dat instaat voor de initiatie en sturing van gedrag. Tevens wordt het gezien als een determinant van psychologische veranderingen en motivatie. Meer concreet duidt het concept op het geloof van een individu in het eigen kunnen, de eigen competenties of de persoonlijke effectiviteit. Het gaat met andere woorden om het oordeel van een persoon op de mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de omgeving en om bepaalde doelen te bereiken (Bandura, 1977, 1982). Andere begrippen zoals zelfbeeld en eigenwaardegevoel worden vaak als synoniem gebruikt, doch verschillen ze van 'self-efficacy' daar dit laatste gerelateerd is aan een specifieke taak en niet gepaard gaat met een evaluatie van het zelf (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Individuen kunnen variëren in hun zelfeffectiviteit op vlak van grootte, sterkte en generaliteit (mate van algemeenheid of specificiteit) (Bandura, 1982). Bijkomend is 'self-efficacy' taak- en context-specifiek en afhankelijk van de personen waarmee men te maken krijgt. Zo kan een individu zich meer of minder competent voelen met betrekking tot een bepaalde taak of persoon in een bepaalde context (Tschannen-Moran et al., 1998).

Zelfeffectiviteit oefent invloed uit op *cognitieve denkpatronen*, *emotionele reacties* en *gestelde acties of gedrag*. Betreffende het laatstgenoemde bepaalt een individu op basis van zijn/haar oordeel over de persoonlijke effectiviteit welk concreet gedrag gesteld zal worden in een bepaalde (al dan niet bedreigende of stressvolle) situatie, hoelang deze acties verder gezet worden en de inspanningen die worden geleverd. Zelfregulatie of –controle, motivatie en ‘coping’ worden in dit opzicht beïnvloed door zelfeffectiviteit. Een hoge ‘self-efficacy’ heeft een positieve uitwerking op voorgaande aspecten (Bandura, 1982). De eerder aangehaalde studie naar stress en ‘coping’ van Veresova en Mala (2012), waarin ook het verband van beide aspecten met zelfeffectiviteit wordt onderzocht, bevestigt het idee van de relatie tussen ‘coping’ en zelfeffectiviteit. Hun bevindingen duiden op een matige positieve correlatie tussen zelfeffectiviteit en in het bijzonder proactieve ‘coping’. Dit betekent dat een stijging van zelfeffectiviteit gepaard gaat met een verhoogde proactieve ‘coping’. Ook andere strategievormen als preventieve ‘coping’, reflectie, emotionele steun en strategische planning correleren positief en significant met zelfeffectiviteit, weliswaar in mindere mate dan proactieve ‘coping’. Saleem en Shah (2011) vinden gelijkaardige resultaten. Hoe hoger de zelfeffectiviteit, hoe beter het individu in staat is om stressvolle situaties aan te pakken en ook omgekeerd. Gericht op de cognities en emoties, gaat een lage zelfeffectiviteit gepaard met het blijven stilstaan bij de eigen tekortkomingen (om de eisen gesteld door de omgeving het hoofd te kunnen bieden) en het moeilijker of gevaarlijker inschatten van de situatie dan in werkelijkheid. Dit kan leiden tot allerlei emotionele reacties, waaronder stress en agressie (Bandura, 1982).

Diverse oorzakelijke factoren zijn bepalend voor de ontwikkeling en beoordeling van zelfeffectiviteit. (1) *Persoonlijke prestaties* worden als eerste causale factor genoemd. Het is tevens de meest invloedrijke factor op ‘self-efficacy’, gezien hun direct waarneembare bewijskracht voor het individu. Succes- en faalervaringen leiden tot respectievelijk een verhoogde en verlaagde zelfeffectiviteit. Naarmate een persoon meer succeservaringen opdoet, vermindert bovendien de negatieve impact van faalervaringen door een als het ware gegeneraliseerde zelfeffectiviteit. De impact van persoonlijke prestaties verschilt naargelang het individu het succes toeschrijft aan zichzelf (interne ‘locus of control’) of aan externe factoren (externe ‘locus of control’) (Bandura, 1977, 1982; Tschannen-Moran et al., 1998). Daarnaast stellen Usher en Pajares (2008) dat de percepties van succes een betere indicator vormen van zelfeffectiviteit dan objectieve metingen van prestaties. (2) Een tweede factor betreft *indirecte ervaringen* opgedaan via het observeren van prestaties bij anderen, die kan leiden tot verhoogde of verlaagde gevoelens van competentie bij zichzelf. Ook hier is een rol weggelegd voor de sociale media. Modelleren of het maken van sociale vergelijkingen staat dus voorop. (3) Ten derde maken *verbale overtuigingen* zoals aanmoediging en positieve feedback, dat een individu sterker gelooft in de eigen competenties en bijgevolg succeservaringen kan bereiken (‘Als iemand anders het kan, moet het mij ook lukken’). Karakteristieken van de andere partij zoals geloofwaardigheid, betrouwbaarheid en prestige, zijn bepalend voor de impact. (4) Moeheid, angst, pijn, stress, agitatie, enzovoort vormen voorbeelden van *fysiologische en emotionele factoren* als vierde bepalend element van zelfeffectiviteit. Ze hebben tegelijk een informatieve en motiverende functie met betrekking tot de beoordeling van de eigen competenties. Sterke emotionele reacties kunnen bijvoorbeeld duiden op de

verwachting te falen. Een verhoging van het fysiologische en emotionele welzijn in combinatie met een reductie van negatieve emoties, gaat gepaard met een verhoogde 'self-efficacy' (Bandura, 1977, 1982; Tschannen-Moran et al., 1998). Ook Burton, Bambrery en Harris-Boundy (2005) bevestigen de samenhang tussen verhoogde zelfeffectiviteit en positieve affectiviteit. De informatie die voorgaande causale bronnen leveren over zelfeffectiviteit, kan additief, relatief, multiplicatief en configuratief zijn. Hoe meer informatie van verschillende causale bronnen, hoe sterker de 'self-efficacy' (auditief). Verder is de ene bron sterker dan de andere (relatief), werken meerdere bronnen op elkaar in (multiplicatief) en hangt de impact van de ene bron af van de aan- of afwezigheid van andere bronnen (configuratief) (Usher & Pajares, 2008). De impact van de causale factoren is voorts afhankelijk van contextuele en persoonlijke factoren, zoals onder meer leeftijd, genderoriëntatie, etniciteit en bestaande vooroordelen bij het individu (Bandura, 1977, 1982; Tschannen-Moran et al., 1998).

Tegenover zelfeffectiviteit staat '*self-inefficacy*', wat gepaard gaat met gevoelens van onbelangrijkheid, moedeloosheid en angst. Het concept kent twee voornaamste oorzaken, namelijk het overtuigd zijn van de eigen incompetentie en een negatieve houding van de omgeving. Voortbouwend op het laatstgenoemde gelooft het individu nog wel steeds in de eigen mogelijkheden, maar verwacht hij/zij niet dat de geleverde inspanningen succes opleveren door bijvoorbeeld gebrekkige responsiviteit, negatieve feedback en negatieve consequenties vanuit de omgeving. Bijgevolg wijst dit ons op het belang van de omgeving, waarmee men binnen de beoordeling van 'self-efficacy' steeds rekening dient te houden (Bandura, 1977, 1982).

### **3.5.2 'Teacher efficacy'**

Gericht op de onderwijscontext, verwijst 'teacher efficacy' of leerkrachteffectiviteit naar de mate waarin de leerkracht gelooft in de eigen mogelijkheden om het leerproces en de prestaties van leerlingen te beïnvloeden, ook degenen met moeilijkheden of motivatieproblemen (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De theoretische basis van het concept grijpt terug naar de *sociale leertheorie van Rotter* (1966) enerzijds en de '*self-efficacy*' theorie van *Bandura* (1977, 1982) anderzijds. Rotter benadrukt de mate waarin de leerkracht gelooft dat de gevolgen van de eigen acties – met name een impact op de motivatie en prestaties van leerlingen – toe te schrijven zijn aan zichzelf en ook door hem/haar zelf gecontroleerd worden. Niet externe maar interne controle staat hierbij dus centraal. Hij maakt een onderscheid tussen 'general teaching efficacy' ('GTE') en 'personal teaching efficacy' ('PTE'). 'GTE' verwijst naar wat leerkrachten in het algemeen kunnen betekenen voor leerlingen, rekening houdend met de impact van externe factoren, zoals de thuisomgeving van de leerling. 'PTE' daarentegen is meer specifiek en duidt op de individuele effectiviteit ('self-efficacy') van de leerkracht (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bandura vat leerkrachteffectiviteit op als specifieke vorm van zelfeffectiviteit, zoals eerder reeds uitvoerig omschreven (Bandura, 1977, 1982; Tschannen-Moran et al., 1998). Net zoals 'self-efficacy' is ook leerkrachteffectiviteit contextspecifiek. De lesinhoud en de klasgroepen, het schoolklimaat, de mate van samenhangsgevoel en het leiderschap, zijn voorbeelden van beïnvloedende factoren. Zo is een verhoogde 'teacher-efficacy' gekoppeld aan het lesgeven aan leerlingen die bovengemiddeld



presteren, een positief schoolklimaat, een groot samenhangsgevoel en als laatste leiderschap gekenmerkt door onder andere inspraak voor de leerkrachten (Raudenbush, Rowen, & Cheong, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998). Verder lijkt ook collectieve effectiviteit van belang te zijn. Dit slaat terug op het gemeenschappelijke geloof in de competenties van de groep waartoe leerkrachten behoren, met het oog op het beïnvloeden van het leerproces van leerlingen. Leerkrachten die zich enkel focussen op de moeilijkheden die gepaard gaan met het lesgeven, vertonen een verlaagde leerkrachtheffektiviteit. Scholen waarin de leerkrachten daarentegen samenwerken bij de aanpak van moeilijkheden, kampen met een hogere leerkrachtheffektiviteit (Klassen, Tze, & Betts, & Gordon, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998).

Gebaseerd op de sociale leertheorie van Rotter (1966), was het 'The Rand Corporation' die meer dan 30 jaar geleden voor het eerst leerkrachtheffektiviteit trachtte te meten (Armor et al., 1976; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Rotter was dus een spilfiguur in het onderzoek naar 'teacher-efficacy'. In hun toenmalige studie naar de effectiviteit van leesprogramma's en -interventies bij allochtone leerlingen, werd het concept 'teacher-efficacy' voor het eerst in kaart gebracht aan de hand van twee specifieke items van een vragenlijst: 'When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment' en 'If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students'. Zij stemmen overeen met de eerder genoemde 'GTE' en 'PTE'. Al snel volgden diverse onderzoekers het voorbeeld van Rotter. Geen van deze instrumenten bleek echter voldoende valide en betrouwbaar te zijn, daar ze niet zowel de persoonlijke effectiviteit van leerkrachten ('PTE') als de contextspecificiteit ('GTE') in kaart brengen (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

De 'Ohio State Teacher Efficacy Scale' ('OSTES') van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) voldoet wel aan deze eis. Zij opteren voor een *geïntegreerd model van beide basistheorieën* om het concept 'teacher-efficacy' in kaart te brengen. Zo wordt leerkrachtheffektiviteit veroorzaakt door vier voornaamste factoren, analoog aan de causale factoren vermeld door Bandura (1977, 1982). Het gaat hierbij om (1) persoonlijke succeservaringen, (2) indirecte ervaringen van prestaties van anderen, (3) verbale overtuiging en (4) fysiologische en emotionele factoren. De cognitieve verwerking ervan, of met andere woorden de interpretatie van de informatie geleverd door de causale bronnen, is bepalend voor hun specifieke impact. Interne of externe attributie bij het ervaren van persoonlijke prestaties, vormt een voorbeeld van een cognitieve verwerkingsfactor. De collectieve effectiviteit waarover ook Bandura (1982) spreekt, beïnvloedt dit cognitieve proces. Zoals Rotter een onderscheid maakt tussen 'GTE' en 'PTE', wordt in het geïntegreerd model eveneens gesproken over twee dimensies van 'teacher-efficacy'. Analoog aan de contextspecificiteit van zelfeffectiviteit, ligt de focus in eerste plaats op een analyse van de specifieke onderwijstaak in een bepaalde context. De eerder genoemde leerling- en contextfactoren van 'teacher-efficacy', zoals het schoolklimaat en leiderschap, vormen voorbeelden van factoren die hierbij belangrijk kunnen zijn. De andere dimensie betreft een beoordeling van de actuele persoonlijke competenties als leerkracht. Concluderend wordt 'teacher-

efficacy' bepaald door hoe leerkrachten hun persoonlijke onderwijscompetenties (vaardigheden, kennis, strategieën, sterktes en zwaktes, enzovoort) afwegen ten aanzien van de taakspecifieke eisen en de context (Tschannen-Moran et al., 1998).

Bijkomend typeren Tschannen-Moran et al. (1998) het proces waarbij 'teacher-efficacy' zich vormt, als cyclisch. Een verhoogde zelfeffectiviteit zorgt ervoor dat het individu volhardend zijn/haar acties voortzet en hiervoor de nodige inspanningen levert. Dit leidt tot succeservaringen wat op zijn beurt zorgt voor een versterking van de doelmatigheidsbeleving. Na verloop van tijd resulteert dit in een stabiel 'self-efficacy' dat relatief resistent is tegen verandering, mits nieuwe uitdagingen die kunnen zorgen voor een herevaluatie. Voorts spreken ze zich uit over effectieve strategieën ter verhoging van de 'teacher-efficacy', in overeenstemming met de eerder genoemde vier causale bronnen. Zo is verbale overtuiging alleen onvoldoende om tot een duurzame verhoogde doelmatigheidsbeleving te komen. Het is daarnaast nodig te werken aan de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden, om het leerproces en de prestaties van leerlingen daadwerkelijk te kunnen optimaliseren. Met een verwijzing naar het 'Learn2be@school'-project, zijn opleidingen gericht op professionele ontwikkeling en 'inservice'-trainingen in dit opzicht effectief. Daar het opdoen van succeservaringen de grootste impact heeft op 'self-efficacy', is het belangrijk dit te stimuleren, bijvoorbeeld aan de hand van rollenspelen en individuele feedback. Verder dient men zich ervan bewust te zijn dat innovaties (bijvoorbeeld nieuw geleerde vaardigheden) in eerste instantie zorgen voor een verlaagde zelfeffectiviteit. Wanneer het na verloop van tijd duidelijk is voor het individu dat de ze succesvol zijn, zal de leerkrachteffectiviteit toenemen (Tschannen-Moran et al., 1998).

In kader van het project 'Learn2be@school' zijn we vooral geïnteresseerd in het *professionele belang* van de zelfeffectiviteit van leerkrachten. De studie van 'The Rand Corporation' toonde in 1976 reeds aan dat een verhoogde leerkrachteffectiviteit gepaard gaat met verbeterde schoolprestaties van leerlingen. Daarnaast vertoont 'teacher-efficacy' een positieve significante correlatie met de motivatie van leerlingen alsook hun attitude tegenover de school, de leerkracht en de lesinhouden. Verder bestaat er een positieve significante correlatie tussen 'teacher-efficacy' en de zelfeffectiviteit van de leerlingen (Klassen et al, 2009, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Usher en Pajares (2008) stellen aanvullend dat leerlingen met een hoge 'self-efficacy' hun tijd voor schoolwerk beter spenderen, op een meer efficiënte wijze problemen oplossen en volhardender zijn. Ook werken ze harder voor school en vertonen ze een verhoogde evaluatie van hun resultaten en vooruitgang.

Naast deze impact van leerkrachteffectiviteit op de *leerlingen*, speelt 'teacher-efficacy' ook een rol bij de *leerkrachten* zelf. Allereerst is er sprake van een samenhang tussen 'self-efficacy' en verminderde stress bij leerkrachten, zoals ook aangetoond door Veresova en Mala (2012) in hun studie naar stress, 'coping' en zelfeffectiviteit en door Saleem en Shah (2011). Ghaith en Shaaban (1999) vonden in hun studie naar de relatie tussen onder andere 'teacher-efficacy' en bezorgdheden van leerkrachten met betrekking tot het lesgeven, gelijkaardige resultaten. Zo vertonen leerkrachten met een hoge 'PTE'

minder zorgen aangaande hun job. Daarnaast gaat een verhoogde zelfeffectiviteit gepaard met het meer openstaan voor nieuwe ideeën en een grotere bereidwilligheid tot het implementeren van vernieuwingen. Verder zijn leerkrachten met een hoge 'self-efficacy' sterker geneigd om de huidige job als leerkracht te blijven uitoefenen. Ook zullen ze met meer volharding doorzetten in het werken met 'moeilijke' leerlingen en zijn ze veerkrachtiger. Aanvullend op dit laatste, verwijst dit eveneens naar het verkiezen van het regulier boven het buitengewoon onderwijs voor leerlingen met bepaalde problemen of beperkingen. Leerkrachteffectiviteit is bovendien gelinkt aan professioneel engagement of toewijding, het vooropstellen van onderwijsdoelen en de wil om deze te bereiken, instructiegedrag (onder meer experimenteren in het geven van instructies evenals in het gebruik van materialen), sterkere plannings- en organisatorische vaardigheden en als laatste helderheid, enthousiasme en positieve affectiviteit tijdens het lesgeven. Daarenboven zijn leerkrachten met een hoge zelfeffectiviteit minder kritisch ten aanzien van hun leerlingen bij het maken van fouten. Betreffende klasmanagement hanteren leerkrachten met een verhoogde zelfeffectiviteit positievere strategieën, zoals aanmoediging, positieve aandacht en beloning (Klassen et al., 2009, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Leerkrachten met een lage zelfeffectiviteit hebben meer moeilijkheden met leerlingen die gedragsproblemen vertonen, zijn pessimistischer ten aanzien van het leerproces van leerlingen en ervaren tenslotte meer stress alsook minder jobtevredenheid. Dit laatste is tevens een zeer belangrijk element, daar jobtevredenheid gerelateerd is aan prestaties op werk en dus indirect aan de schoolse prestaties van leerlingen, zoals eerder ook reeds vermeld (Klassen et al., 2009).

### **3.6 Welbevinden**

#### **3.6.1 Definiëring**

Het concept welbevinden wordt in de literatuur op diverse wijzen omschreven, gaande van meer positieve tot meer negatieve benaderingen (Aelterman et al., 2002b; Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2003; Engels, Aelterman, Schepens, & Van Petegem, 2000). Omdat de NGM-opleiding een gunstige impact op onder meer het welbevinden van de deelnemers beoogt, ligt onze focus op een begripsomschrijving vanuit een positieve invalshoek. Bovendien werd het concept 'stress', dat binnen de literatuur samen met onder meer burnout en depressie wordt gerelateerd aan een gebrekkig welbevinden (negatieve invalshoek), reeds uitvoerig besproken. Zoals ook omschreven in het eerder aangehaalde OBPWO-project 00.06 van Aelterman et al. (2002a), hanteren we volgende definiëring: "Welbevinden drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerkrachten anderzijds" (Aelterman et al., 2002a, p.7; 2003, p. 3).

#### **3.6.2 Theoretische modellen**

Voor het in kaart brengen van het welbevinden van leerkrachten en het proces dat erachter schuilgaat, worden hieronder twee vooraanstaande theoretische modellen aangehaald, met name het geïntegreerd model van de eigenwaardetheorie, doeloriëntatietheorie en het transactionele model

(Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012) alsook het 'job demands-resources' model (Bakker & Demerouti, 2007). Beiden verwijzen naar het samenspel tussen externe en interne factoren, dat door bovenstaande definiëring van welbevinden wordt benadrukt. De keuze voor de theoretische modellen komt voort uit hun nauwe samenhang met reeds geziene concepten of modellen binnen het theoretisch kader. Vanwege de grote mate van werkgerelateerde stress waarmee leerkrachten worden geconfronteerd, lijken de modellen bovendien in het bijzonder van toepassing te zijn op deze doelgroep.

### 3.6.2.1 Geïntegreerd model

Voor het in kaart brengen van welbevinden, is het belangrijk een onderscheid te maken tussen *contextuele* en *procesfactoren*. Daar waar de eerste groep zich richt op externe oorzakelijke factoren van welbevinden, handelt de tweede groep over interne factoren – weliswaar gesitueerd binnen de klas- of schoolcontext – die maken dat individuen onderling verschillen in hun welbevinden. Beide groepen van variabelen worden weergegeven aan de hand van een integratief model van de eigenwaardetheorie, doeloriëntatietheorie en het transactionele model van stress en 'coping' (Parker et al., 2012).

De *eigenwaardetheorie* van Covington en Beery (in Parker et al., 2012) focust zich op de externe oorzaken of risicofactoren van welbevinden. Volgens de theorie vormt het handhaven en verhogen van de eigenwaarde de meest primaire motivatie of prioriteit van de mens. Eigenwaarde kan hierbinnen ruim worden opgevat, met verwijzingen naar onder meer 'self-efficacy' en zelfbeeld. In het bijzonder leerkrachten lopen risico wat hun eigenwaarde betreft, gezien de uitdagingen en de verhoogde mate van werkgerelateerde stress waarmee ze in aanraking komen. Datgene wat een risico inhoudt voor de eigenwaarde, wordt bijgevolg als stressvol ervaren. Zich gegeneerd voelen en een gebrek aan respect van de leerlingen, vormen voorbeelden van stressoren in dit opzicht.

Covingtons *doeloriëntatietheorie* (in Parker et al., 2012) focust zich op de procesmatige interne factoren die maken dat individuen verschillen in hun welbevinden. De theorie handelt immers over de reacties of 'coping'-strategieën van individuen en hun doelgerichtheid, bij bedreiging van de eigenwaarde. De reacties kunnen georiënteerd zijn op het verwerven van meesterschap enerzijds en vermijding van falen anderzijds. De eerste doeloriëntatie wordt gekenmerkt door een centrale focus op leren en ontwikkeling, evenals door de overtuiging dat succes wordt bereikt door eigen inspanningen en dat faalervaringen bijgevolg niet onoverkomelijk zijn. Plannen, volhardend doorzetten en zelfmanagement zijn voorbeelden van 'coping'-strategieën. Centraal staat het verwijderen van de bedreigingen van de eigenwaarde ('problem-focused'). Kenmerken als faalangst en een sterke focus op de nefaste gevolgen van falen voor de eigenwaarde, vormen illustraties van de tweede doeloriëntatie. Voorbeelden van reacties zijn het verminderen van de inspanningen en uitstel aangaande een bepaalde taak, waarbij een herinterpretatie of het veranderen van de betekenis van de bedreigingen centraal staat ('emotion-focused'). De geïllustreerde reacties behoren tevens tot de groep van proactieve 'coping'-strategieën, waarvan we eerder de effectiviteit benadrukten in functie

van stressreductie (Veresova & Mala; 2012) (zie ook '3.1.3 Impact van stress op functioneren en 'coping'').

Het eerder omschreven *transactionele model* van Lazarus (in Lhospital & Gregory, 2009) (zie ook '3.1.1 Definiëring volgens het NGM-model') brengt voorgaande theorieën min of meer samen (Parker et al., 2012). Geconcludeerd kan worden dat externe stressoren – met name datgene dat een risico vormt voor de eigenwaarde – in interactie met de wijze waarop het individu omgaat met deze bedreigingen – verwijzend naar de reacties en hun doeloriëntatie – bepalend zijn voor het welbevinden. De oriëntatie of motivatie van de reacties zijn bepalend voor de eigenlijke reactie die zal worden gesteld. Reacties gericht op het verwerven van meesterschap en het vermijden van falen, voorspellen respectievelijk 'problem-focused' en 'emotion-focused' 'coping'-strategieën. Engagement (geassocieerd met welbevinden) en burnout (geassocieerd met een gebrekkig welbevinden) worden gezien als de voornaamste uitkomsten van het transactionele proces en als de meest centrale componenten van (een gebrekkig) welbevinden. Engagement verwijst naar positieve attitudes, gedragingen en emoties aangaande de beroepsuitoefening, met plezier op het werk, positieve toekomstperspectieven en actieve participatie als voorbeelden. De proactieve 'coping'-strategieën gericht op het verwerven van meesterschap, zijn het meest effectief of met andere woorden het meest gunstig voor het welbevinden. De andere groep van reacties daarentegen voorspellen burnout.

### **3.6.2.2 'Job demands-resources' model**

Het 'job demands-resources' model (Bakker & Demerouti, 2007) focust zich op het bevorderen van het welbevinden van individuen op de werkvloer. Het is tevens van toepassing op verschillende organisaties en beroepen. Het model brengt twee risicofactoren in kaart die worden geassocieerd met (een gebrekkig) welbevinden. De eerste groep betreft de '*demands*' of eisen die gesteld worden aan het individu vanuit zijn/haar job. Deze eisen verwijzen naar fysieke, sociale of organisatorische aspecten die aanzienlijke inspanning en/of vaardigheden vragen. Indien het individu niet ten volle tegemoet kan komen aan deze eisen, krijgen ze het karakter van stressoren. Voorbeelden zijn een hoge werkdruk, rolambigüiteit en een sterk emotioneel belastend karakter van de job (Bakker & Demerouti, 2007; Simbula, Panari, Guglielmi & Fraccaroli, 2012). Eerder in het onderzoeksrapport wezen Nübling et al. (2011) ook al op het belang van eisen als een eerste groep van universele werkgerelateerde stressoren. Met het oog op het beroep van leerkracht, zijn vooral emotionele eisen veelvoorkomend, zoals eerder reeds vermeld door Johnson et al. (2005) (zie ook '3.1.2 Stressoren'). De tweede groep risicofactoren betreft de '*resources*', die een sterk intrinsiek en/of extrinsiek motivationeel karakter kunnen hebben. Het gaat hierbij om fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten die maken dat het individu werkdoelen kan bereiken, de eisen verminderen en als laatste persoonlijke ontwikkeling alsook leren wordt gestimuleerd. Ze situeren zich op het niveau van de ruimere organisatie (zoals jobzekerheid), op sociaal niveau (bijvoorbeeld supervisie en sociale ondersteuning) en op het niveau van de persoonlijke taken (onder meer autonomie en duidelijkheid omtrent de eigen rol) (Bakker & Demerouti, 2007; Simbula et al., 2012). Simbula et al. (2012) wijzen daarnaast op het belang van interventies gericht op persoonlijke en professionele

ontwikkeling als 'resource', duidend op de meerwaarde van het 'Learn2be@school'-project. Het spreekt voor zich dat de eisen en de daarmee gepaard gaande kosten voor het individu, een negatieve impact hebben op het welbevinden via een uitputting van de 'resources'. Burnout is in dit opzicht een gekend voorbeeld. De 'resources' daarentegen hebben een positieve impact op het welbevinden en komen onder meer tot uiting in verhoogde motivatie, prestaties en engagement (Bakker & Demerouti, 2007). Een Nederlandse studie naar 'call center'-werknemers van Bakker et al. (in Bakker & Demerouti, 2007), vormt een voorbeeld in dit opzicht. Zo tonen ze enerzijds aan dat job-'demands' gezondheidsproblemen en langdurige afwezigheid op het werk voorspellen en anderzijds dat job-'resources' leiden tot een verhoogde toewijding en engagement.

Verder stelt het model ook de *interactie* tussen de 'demands' en 'resources' centraal, waarbij ze zowel een impact uitoefenen op het welbevinden als zelf beïnvloed worden door het welbevinden of de gezondheidstoestand van het individu. Binnen het interactieproces spelen de 'resources' een protectieve rol en vormen ze een buffer voor de impact van de stressoren. Sociale steun wordt het vaakst aangehaald als protectieve factor (Bakker & Demerouti, 2007; Simbula et al., 2012). De bufferende werking lijkt bovendien sterker op te treden naarmate de eisen groter zijn (Bakker & Demerouti, 2007). Bakker et al. (in Bakker & Demerouti, 2007) tonen in hun studie naar Finse leerkrachten bijvoorbeeld aan dat 'resources' sterker als buffer optreden voor ongepast gedrag van leerlingen, indien de leerkrachten hiermee in hoge mate worden geconfronteerd. Niet enkel externe maar ook interne factoren, zoals 'self-efficacy', zelfbeeld en 'coping', kunnen als buffer optreden (Bakker & Demerouti, 2007).

### **3.6.3 Welbevinden van de Vlaamse leerkracht**

Het eerder genoemde OBPWO-project 00.06 van Aelterman et al. (2002b) getuigt van een gematigd tot goed algemeen welbevinden van de Vlaamse leerkracht basis- en secundair onderwijs. Ver Heyen et al. (2003) daarentegen besluiten later in hun OBPWO-project 00.07 omtrent de tijdsbesteding en taakbelasting van Vlaamse leerkrachten, dat zij een hoge werkbelasting of -druk ervaren evenals een hoog fysiek en psychisch gebrekkig welbevinden. Onder meer deze factoren worden beschouwd als indicatoren van welzijn, waarbij een fysiek en psychisch gebrekkig welbevinden verwijzen naar respectievelijk gezondheids- en psychische klachten.

Beide onderzoeken trachten in kaart te brengen welke factoren door de Vlaamse leerkracht zelf belangrijk geacht worden voor diens welbevinden (Aelterman et al., 2002a; Ver Heyen et al., 2003). Zoals ook aangewend in de theoretische modellen en gebruikte welzijnsdefinitie, hanteren zij een indeling van factoren waarbij de interactie tussen interne en externe elementen zichtbaar wordt. Daar Aelterman et al. (2002b, 2003) spreken over (1) persoonsgebonden factoren (zoals jaren ondwijservaring, persoonlijkheidskenmerken, zelfeffectiviteit en 'coping'), (2) schoolfactoren (onder meer het lokale schoolbeleid, rolambigüiteit, interpersoonlijke relaties en onderwijsvernieuwingen) en (3) maatschappelijke factoren (bijvoorbeeld maatschappelijke waardering en de rol van de media), leggen Ver Heyen et al. (2003) de focus op (1) (persoonsgebonden) achtergrondkenmerken (onder

andere geslacht en gezinssituatie), (2) jobkenmerken (zoals tijdsdruk en relatie met de directie) en (3) organisatiekenmerken (bijvoorbeeld personeelsbeleid en participatie van leerkrachten). Uit de studies komt naar voor dat de externe factoren (schoolfactoren en jobkenmerken) het meest doorslaggevend zijn voor het welbevinden, wat duidt op de invloedrijke rol die is weggelegd voor scholen. De onderwijssoort (gewoon en buitengewoon onderwijs) en kenmerken met betrekking tot de leerlingenpopulatie, lijken echter niet van belang te zijn voor het welbevinden van leerkrachten (Aelterman et al., 2002b, 2003; Ver Heyen et al., 2003).

### 3.6.3.1 Externe kenmerken

Binnen de studie van Aelterman et al. (2002b, 2003) valt vooreerst de prominente rol van 'self-efficacy' op binnen beide onderwijsniveaus, net zoals Saleem en Shah (2011) besluiten dat een lage doelmatigheidsbeleving een gewichtige stressor is voor leerkrachten. Zo hebben ze nood aan persoonlijke groei in hun job alsook aan het bewerkstelligen van een groei bij de leerlingen. Leerkrachten die hierin slagen, vertonen een hoog welbevinden (Aelterman et al., 2002a). Ver Heyen et al. (2003) schrijven voor het basisonderwijs de grootste impact op het welbevinden toe aan de *tijdsdruk* of de hoeveelheid werk die een leerkracht moet verzetten binnen een bepaalde periode. Binnen het secundair onderwijs verschuift de focus naar *leerlingkenmerken*, waarbij een laag deskundigheidsniveau van de leerlingen en een gebrek aan concentratie kenmerkend zijn voor 'moeilijke leerlingen'. Hoe meer het gevoel onder tijdsdruk te staan en hoe meer 'moeilijke leerlingen', hoe sterker de ervaring belast te worden en hoe groter het psychisch en/of fysiek gebrekkelijk welbevinden. Belangrijk hierbij is dat de oorzaak voor een gebrekkelijk welbevinden ligt in een gebrek aan competenties om problemen van en met leerlingen op te vangen, duidend op het belang van 'self-efficacy'.

Daarenboven hebben ook andere factoren een positieve impact, weliswaar op een eerder indirecte manier via een verhoging van de doelmatigheidsbeleving: *minder werkdruk*, een *positieve houding tegenover onderwijsvernieuwingen*, een *positieve relatie met de ouders* en als laatste een *goede beleving van de collegialiteit* (Aelterman et al., 2002b, 2003). De eerste twee factoren zijn min of meer aan elkaar gerelateerd, daar innovaties gepaard gaan met een verhoogde werkbelasting en administratieve taken. Bovendien is het voor leerkrachten belangrijk actief betrokken te worden in het ontwikkelings- en implementatieproces, dat overigens bij voorkeur geleidelijk dient plaats te vinden. Ook Ver Heyen et al. (2003) wijzen op het belang van de manier waarop leerkrachten aankijken tegen vernieuwingen, waarbij een positieve houding leidt tot minder belasting en minder stress. De laatste twee factoren verwijzen opnieuw naar het cruciale belang van interpersoonlijke relaties voor het welzijn (Aelterman et al., 2002a), zoals ook bevestigd door Ver Heyen et al. (2003). Zoals eerder reeds vermeld, sluiten Lhospital en Gregory (2009) zich hierbij aan door te stellen dat een combinatie van sociale en collegiale steun een sterke protectieve factor vormt van stress. Leerkrachten voelen zich beter in hun job als er een collegiale sfeer heerst van samenwerking en steun. Voorts wensen ze de contacten met ouders te bevorderen, daar hun vaak uiteenlopende houdingen (bijvoorbeeld onverschilligheid ten aanzien van het leerproces van hun zoon/dochter, overbetrokkenheid en ingaan

tegen de beslissingen van de leerkracht) een bron van stress vormen. Evenzeer wijzen Aelterman et al. (2002a) op het belang van de *relatie met de leerlingen*. Sterker nog, deze relatie heeft de grootste invloed op het welbevinden van leerkrachten, omdat deze zeer belonend kan zijn met veel voldoening en waardering als gevolg. Bovengenoemde factoren worden op hun beurt beïnvloed door het *ondersteund worden door de directie*, een factor die tevens een indirect effect heeft op het welbevinden. Gunstig bevonden kenmerken van de directie zijn onder meer transparantie, het stellen van vertrouwen in de leerkrachten en een participatieve managementstijl (Aelterman et al., 2002a, 2002b, 2003). Ver Heyen et al. (2003) vullen de lijst van verklarende factoren voor het welbevinden van leerkrachten aan met voldoende *variatie in de taken*, tevredenheid met de *loopbaanmogelijkheden* en als laatste positieve *arbeidsverhoudingen of interacties* tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en de directie.

### 3.6.3.2 Interne kenmerken

Voor Aelterman et al. (2002b, 2003) spelen binnen beide onderwijsniveaus veelal de *leeftijd* en een *al dan niet vaste benoeming* of het aantal dienstjaren een rol voor het welbevinden van de Vlaamse leerkracht. Een toename van de leeftijd gaat immers gepaard met een verhoogde beleving van werkdruk, een afname van de collegialiteit en een meer negatieve houding ten opzichte van onderwijsvernieuwingen, wat samen zoveel betekent als een afname van het algemeen welbevinden. Een vaste benoeming wordt verder geassocieerd met werkzekerheid, wat ten goede komt van het algemeen welbevinden. Tevens oefent binnen het basisonderwijs de *functie* van de leerkracht invloed uit. Hiermee wordt verwezen naar het hoger algemeen welbevinden van kleuterleid(st)ers in vergelijking met lagere school leerkrachten, vooral op het gebied van hun 'self-efficacy'. Een mogelijke verklaring hiervoor is de specifieke doelgroep van nog zeer jonge kinderen waarmee ze werken, waarbij ontwikkeling en/of resultaten mogelijk sneller zichtbaar zijn. Daarenboven wordt aangenomen dat kleuterleid(st)ers meer directe feedback en waardering krijgen, omwille van de spontaniteit van kleine kinderen. In schril contrast met deze bevinding, staat de ervaring van een hogere werkbelasting evenals een onderwaardering voor leerkrachten kleuteronderwijs (Aelterman et al., 2002a, 2003).

Binnen de studie van Ver Heyen et al. (2003) gaat er daarnaast aandacht uit naar het *geslacht* en de *thuissituatie* van de leerkrachten. In dat opzicht ervaren mannen evenals alleenstaanden gemiddeld genomen een lager algemeen welbevinden, wat zich uit in meer ontevredenheid en/of meer vermijding met betrekking tot het werk. (6) Ook confrontatie met *stress* binnen de privésfeer tast het psychisch welbevinden en de doelmatigheidsbeleving aan, wat ons wederom duidt op het verband tussen welbevinden en stress.



### 3.7 Conclusie

Wereldwijd wordt erkend dat het welbevinden en de gezondheid van leerkrachten sterk wordt bedreigd, wat uiteraard ook opgaat voor de Vlaamse leerkracht. Het in grote mate geconfronteerd worden met stress, is één van de vele manifestaties van dit gebrekkig welzijn. Daar het steeds in interactie treden met anderen eigen is aan de job van leerkracht, vormen interpersoonlijke relaties de grootste bron van stress. Confrontatie met agressie, diverse persoonlijkheden en demotivatie zijn voorbeelden van interpersoonlijke conflicten en vormen tevens de centrale thema's van de NGM-opleiding. Aan de hand van een inleiding in de concepten 'stress en mentale modi', 'agressie' en 'persoonlijkheden en motivatie', beoogt de opleiding het aanreiken van handvatten voor leerkrachten gericht op hun persoonlijk en professioneel functioneren en welbevinden. Het is belangrijk dat leerkrachten zich goed voelen en op een constructieve manier weten om te gaan met stress, (agressie)conflicten, enzovoort, opdat dit ook kan worden doorgegeven aan de leerlingen. 'Waar komt mijn eigen stress vandaan?', 'Hoe kunnen we omgaan met een agressieve ouder?' en 'Op welke manier kan ik de motivatie van de leerlingen verhogen in functie van hun persoonlijkheden?', zijn slechts enkele vragen die in dit opzicht gesteld kunnen worden. Vanzelfsprekend gaat er in het onderzoek gekoppeld aan het 'Learn2be@school'-project, aandacht uit naar de drie hoofdthema's van de NGM-opleiding.

Ook 'self-efficacy' speelt een centrale rol binnen welbevinden en stress. Naast interpersoonlijke conflicten, vormt een gebrekkige doelmatigheidsbeleving immers één van de voornaamste stressoren voor leerkrachten. Kort gesteld is 'self-efficacy' bepalend voor de wijze waarop het individu omgaat met stress, in die zin dat een gebrek aan doelmatigheid gepaard gaat met negatievere stress-'coping' en bijgevolg het ervaren van meer stress. Verder vormt een hoge doelmatigheidsbeleving een belangrijke 'resource' of protectieve factor voor het welzijn van leerkrachten. Bovendien heeft het een gunstige impact op het professioneel welbevinden, met onder andere minder werkgerelateerde zorgen en meer engagement, volhardheid en veerkracht als voorbeelden.

Geconcludeerd kan worden dat de centrale concepten onderling verweven zijn en niet los van elkaar kunnen worden gezien. Het welbevinden van leerkrachten dat wordt bedreigd en het daaraan gekoppelde belang van zelfeffectiviteit, verklaart verder de keuze voor deze twee concepten als variabelen of maatstaven van het persoonlijk en professioneel functioneren van de deelnemers aan de opleiding. Ook de overtuiging dat de NGM-opleiding kan leiden tot een versterking van de doelmatigheidsbeleving en bijgevolg een verhoging van het algemeen welbevinden, heeft mede een rol gespeeld in deze keuze. De opleiding beantwoordt immers aan aanbevolen strategieën ter verhoging van de zelfeffectiviteit, verwijzend naar interventies gericht op persoonlijke en professionele ontwikkeling met aandacht voor onder meer rollenspelen en individuele feedback.

## 4 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt het methodologische onderzoeksluik van het 'Learn2be@school'-project en het hieraan gerelateerde evaluatieonderzoek besproken. We starten met een beschrijving van de onderzoeksgroep, waarbij aandacht uitgaat naar de samenstelling van de deelnemers en niet-deelnemers. Ook behandelen we de deelnemende scholen aan de opleiding en de wijze waarop de zoektocht en selectie verliep. Voorts wordt het opleidingstraject besproken aan de hand van een tijdsoverzicht, gevolgd door een omschrijving van het onderzoeksdesign. We eindigen het hoofdstuk met een toelichting van het dataverzamelingsproces, waarbij de onderzoeksinstrumentaren in functie van de onderzoeksvragen in detail worden besproken.

### 4.1 Beschrijving van de participanten

Sinds mei 2012 zijn scholen uit de provincie Antwerpen gecontacteerd aan de hand van onder meer persoonlijke contacten en e-mailverkeer met pedagogische begeleiders en directieleden. De zoektocht naar deelnemende scholen verloopt op een zeer open wijze, gebaseerd op de gehanteerde criteria die later worden omschreven (zie ook '4.1.1 Deelnemende scholen'). Na het bereiken van het vooropgestelde maximumaantal participanten, is de zoektocht midden juli 2012 stopgezet. Uiteindelijk stappen zes scholen mee in het project. Met elke school is een partnerschapsovereenkomst opgesteld, opdat een blijvend engagement gedurende het volledige opleidingstraject kan worden verzekerd. De groep van concrete deelnemers aan de opleiding wordt intern door de scholen bepaald, zij worden nadien onderverdeeld in drie opleidingsgroepen rekening houdend met hun beschikbaarheid. Deze groepen krijgen op eenzelfde wijze de training aangeboden. Aanwezigheid van minimum drie deelnemers per school waarvan minimum één directielid, vormt de voorwaarde tot deelname. Op die manier vervullen de deelnemers één van de volgende drie functies: *directielid*, *leerkracht* en *leerkracht met een ondersteunende functie* (coach en zorgcoördinatoren). Hoewel het project 'Savoir-être à l'école' zich primair richtte op het secundair onderwijs, wordt er binnen 'Learn2be@school' gekozen voor een vertegenwoordiging van het *kleuter- en lager onderwijs*. De reden hiervoor is het belang van een zo vroeg mogelijke implementatie van de NGM-methode binnen de schoolloopbaan (M. Delvou, persoonlijke communicatie, 10 december 2012, 4 april 2013). Onder meer het gegeven dat sociale statussen zich stabiliseren in de adolescentie – wat duidt op de impact die leerkrachten kunnen uitoefenen op jongere kinderen – vormt hiervan een illustratie (Fondation M, z.j.b; M. Delvou, persoonlijke communicatie, 4 april 2013).

De groep *deelnemers* bestaat uit 36 personen die de opleiding volgen, zoals weergegeven in Tabel 1. Van de oorspronkelijke 37 deelnemers heeft één persoon de opleiding niet voltooid, na de eerste sessie wel gevolgd te hebben. Alle non-participerende collega's van de deelnemers die tevens werkzaam zijn in dezelfde scholen, worden door de externe onderzoekster gecontacteerd aan de hand van een brief met de vraag tot deelname aan het onderzoek, welke in eerste instantie verloopt via de directies. Op elk meetmoment wordt de gehele groep opnieuw aangeschreven en afhankelijk van de respons verschilt de grootte van deze groep voor elk meetmoment. De totale groep *niet-*

*deelnemers* bestaat uit 114 non-participanten over de drie meetmomenten heen. Op de manier werken 73, 57 en 49 personen mee op respectievelijk de voor-, na- en retentiemeting. In wat volgt worden beide groepen, samen met de deelnemende scholen, meer in detail besproken.

Tabel 1

*Samenstelling van Deelnemers en Niet-deelnemers*

	Deelnemers	Niet-deelnemers
Frequentie	36	114
Percentage	24%	76%

#### **4.1.1 Deelnemende scholen**

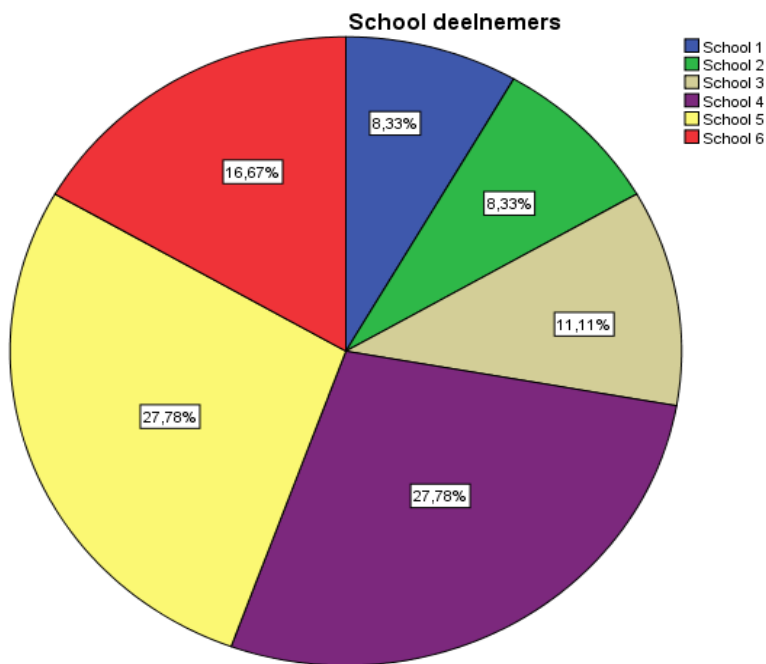
De deelnemende scholen zijn afkomstig uit Antwerpen, Beerzel, Borgerhout, Mechelen en Putte. Drie criteria worden gehanteerd door de 'Evens Foundation'. (1) Zo dient er een vertegenwoordiging te zijn van alle onderwijsnetten, wat volgende verdeling geeft: drie scholen van het gemeenschapsonderwijs, twee scholen van het Gesubsidieerd Vrij onderwijs of katholiek onderwijs en als laatste één school van het Gesubsidieerd Officieel onderwijs of gemeentelijk, stedelijk en provinciaal onderwijs. Het overige criterium is (2) voldoende geografische spreiding, wat zorgt voor een vertegenwoordiging van scholen binnen zowel een stedelijke (vier scholen) als niet-stedelijke context (twee scholen) (M. Delvou, persoonlijke communicatie, 4 april 2013).

In vier van de zes scholen zijn gemiddeld 25 à 50 leerkrachten tewerkgesteld. Voor de overige twee scholen bedraagt het aantal minder dan 25. Kijkend naar het lerarenkorps, bestaat deze voor alle scholen eerder uit jonge leerkrachten. Verder tellen alle scholen gemiddeld 100 à 500 leerlingen. Voor vier scholen geldt bovendien dat in de leerlingenpopulatie en het lerarenkorps samen meer dan 10 verschillende nationaliteiten aanwezig zijn. Voor de overige twee scholen ligt dit aantal lager: de ene school vertegenwoordigt minder dan vijf verscheidende nationaliteiten en voor de andere school varieert het aantal tussen vijf en 10. Het percentage leerlingen dat voldoet aan de Gelijke Onderwijskansen criteria (GOK) aanwezig in de scholen, varieert sterk. Twee scholen geven aan te beschikken over een percentage van meer dan 75%. Daarnaast telt hetzelfde aantal scholen over een percentage tussen 50% en 75%. Voor de overige twee scholen ligt het percentage onder 25% en tussen 25% en 50%.

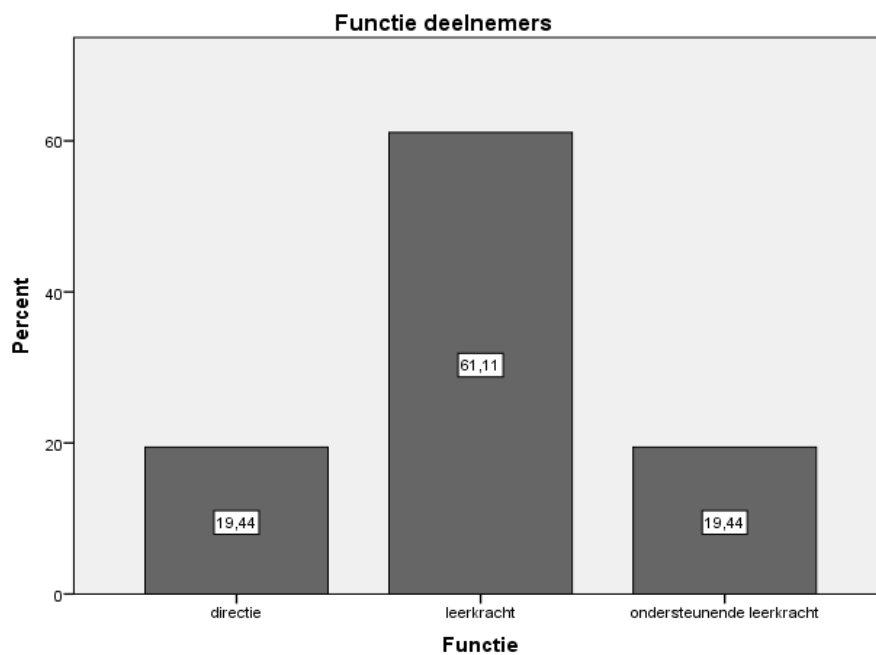
#### **4.1.2 Deelnemers**

Aan de hand van beschrijvende statistieken met betrekking tot de deelnemers, geven onderstaande tabellen en figuren meer gedetailleerde informatie over de participanten. Figuur 3 geeft een overzicht van de participatiegraad van de verschillende scholen. Zo wordt duidelijk dat de meerderheid van de deelnemers tewerkgesteld is in School 4 (28%) en School 5 (28%). Aangaande de functie van de deelnemers, is verder 61% leerkracht, 19% leerkracht met een ondersteunende functie en 19%

directielid, zoals ook weergegeven in Figuur 4. Bijkomend is het merendeel van de deelnemers van het vrouwelijke geslacht (81%) en tewerkgesteld in een voltijds werkstelsel (89%). De gemiddelde leeftijd van de participanten bedraagt 39 jaar. Kijkend naar het aantal jaren onderwijservaring waarover ze beschikken, gaat het om een gemiddelde van 16 jaar. De meerderheid van de (ondersteunende) leerkrachten geeft les aan leerlingen van 10 (17%) en 12 (17%) jaar, met een minimum- en maximumleeftijd van 3 en 14 jaar.



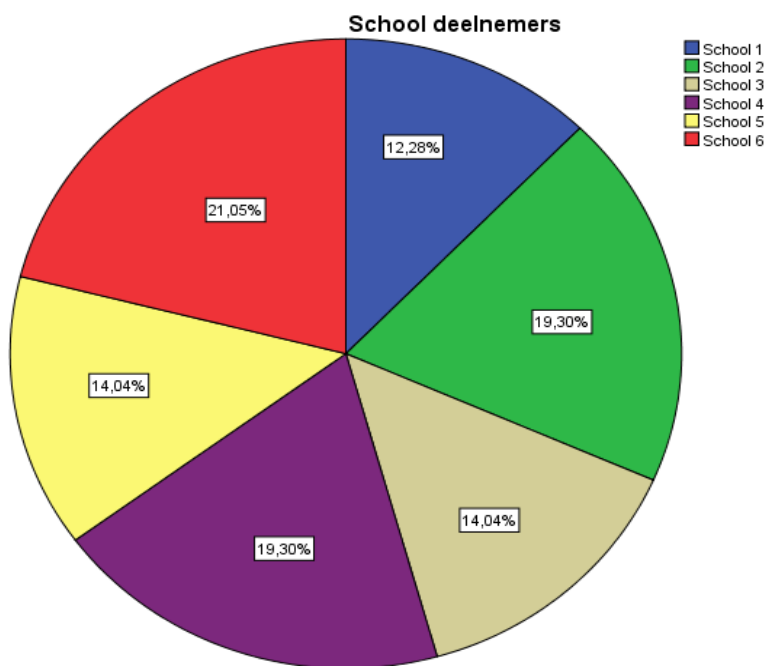
Figuur 3. Participatiegraad van de scholen.



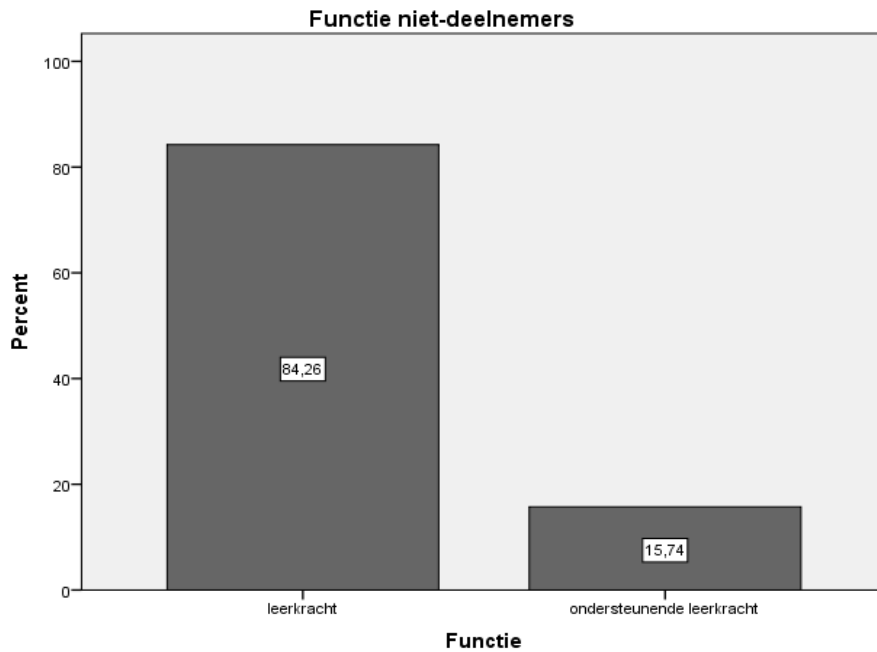
Figuur 4. Functies van de deelnemers.

### 4.1.3 Niet-deelnemers

Ook aangaande de niet-deelnemers zijn we geïnteresseerd in de concrete groepssamenstelling. In tegenstelling tot de deelnemers, komen de meeste non-participanten uit School 6 (21%), zoals geïllustreerd in Figuur 5. Figuur 6 geeft de functies van de niet-deelnemers weer: 84% is leerkracht en 16% is leerkracht met een ondersteunende functie. De groep niet-deelnemers bestaat niet uit directieleden. Dit kan verklaard worden door het gegeven dat ze allen deelnemen aan de opleiding en bijgevolg deel uitmaken van de groep deelnemers. Verder zien we opnieuw meer vrouwen dan mannen: 86% versus 14%. Deze bevinding is consistent met het gegeven van een ondervertegenwoordiging van mannen in het basisonderwijs (Claessen, 2013). Het werken in een voltijds werkstelsel gaat ook op voor de meerderheid van de niet-deelnemers (85%). De gemiddelde leeftijd van de niet-participanten bedraagt 33 jaar. Voorts beschikken ze gemiddeld genomen over 11 jaar onderwijservaring. Voor de niet-deelnemende (ondersteunende) leerkrachten geldt dat de meerderheid lesgeeft aan leerlingen van 8 (13%) en 10 (13%) jaar, waarbij de minimum- en maximumleeftijd varieert van 2,5 jaar tot 13 jaar.



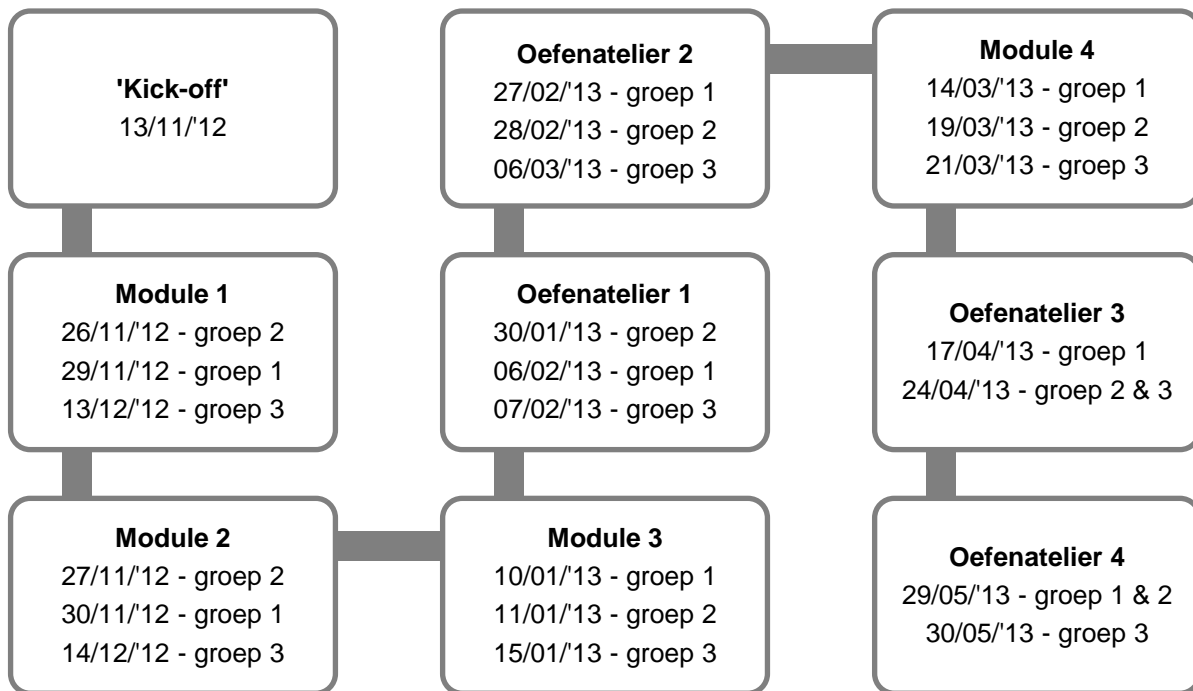
Figuur 5. Participatiegraad van de scholen.



Figuur 6. Functies van de niet-deelnemers.

## 4.2 Beschrijving van het opleidingstraject

Het opleidingstraject liep over één schooljaar (zie ook Figuur 7). Voorafgaand aan de start van de sessies, werd de vorming voorgesteld aan alle deelnemers. Deze 'kick-off' vond plaats in november 2012. Nadien ging de eigenlijke opleiding van start, welke bestond uit vier modules: (1) stressmanagement en sturing van de mentale modi, (2) stressmanagement bij de andere, (3) omgaan met agressie en als laatste (4) persoonlijkheden en (de)motivatie. Deze modules kwamen afwisselend aan bod in een combinatie van vier theoretische en vier praktische sessies. De eerste drie theoretische sessies gingen door in de maanden november 2012 tot en met januari 2013. De laatste sessie vond plaats in maart 2013. Tussen de derde en vierde theoretische sessie (februari – maart 2013) vonden de eerste twee praktische sessies plaats, ook wel oefenateliers genoemd. In april en mei 2013 werden de overige twee oefenateliers gegeven. De theoretische sessies namen telkens een ganse dag in beslag, dit in tegenstelling tot de praktische sessies die een halve dag duurden. Alle sessies vonden plaats op drie locaties: Berchem, Borgerhout en Brussel (M. Delvou, persoonlijke communicatie, 10 december 2012). Elke (theoretische of praktische) vormingssessie werd ook minstens eenmaal bijgewoond door de onderzoekster. Een evenwichtige verspreiding van haar aanwezigheid bij alle drie de opleidingsgroepen stond hierbij voorop.



Figuur 7. Chronologisch overzicht van het opleidingstraject.

### 4.3 Onderzoeksdesign

Voor de evaluatie van het project wordt geopteerd voor een *'mixed-method'* onderzoeksdesign. Hiermee beogen we een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden, waarbij de focus wel ligt op het verzamelen van kwalitatieve data. Zonder in te willen gaan op de methodestrijd tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek, kan de motivatie voor deze combinatie vooral gezocht worden in het belang van een cumulatie van beide onderzoeksvormen. We zijn er immers van overtuigd dat de kwantitatieve data (verzameld via vragenlijsten) en kwalitatieve data (verzameld via diepte-interviews en vignetten) elkaar aanvullen. Bovendien leveren ze meer en genuanceerdere gegevens op. Daarnaast wordt statistische analyse beschouwd als eenduidiger en zijn numerieke gegevens verhelderend, aanvullend en makkelijker toegankelijk (Mortelmans, 2009). Ter beantwoording van alle drie de onderzoeksvragen, worden kwalitatieve data verzameld aan de hand van diepte-interviews en het gebruik van de vignettenmethode. Voor het nagaan van de ervaren impact (OV1) en de tevredenheid van de deelnemers over de opleiding (OV2), worden daarnaast kwantitatieve data verzameld op basis van vragenlijsten.

Verder is er sprake van een *quasi-experimenteel ontwerp* ('pre-test – post-test non-equivalent group design'). Aan de hand van de meest centrale onderzoeksvraag (OV1) trachten we immers de impact van de NGM-opleiding in kaart te brengen. Hiertoe maken we gebruik van een experimentele en controlegroep. Omdat de participanten op selecte wijze toegewezen zijn aan beide groepen – en niet op aselechte of at random wijze zoals kenmerkend voor het experimentele design – wordt het ontwerp

getypeerd als quasi-experimenteel. Voortbouwend op de secundaire onderzoeksvragen die peilen naar het evoluerende karakter van de impact (OV1b) en van inzicht in het geleerde (OV3a), worden bovendien data verzameld op verschillende meetmomenten (zie ook Figuur 8). Meer specifiek vindt er (1) een voormeting plaats in januari 2013, (2) een nameting na afloop van de opleiding (mei – juni 2013) en (3) een retentiemeting bij de start van het volgende schooljaar (oktober 2013). De nameting vindt plaats vijf maanden na de voormeting, de retentiemeting volgt op drie maanden van de nameting en dus acht maanden na de voormeting. Het quasi-experimenteel ontwerp ziet er schematisch als volgt uit:

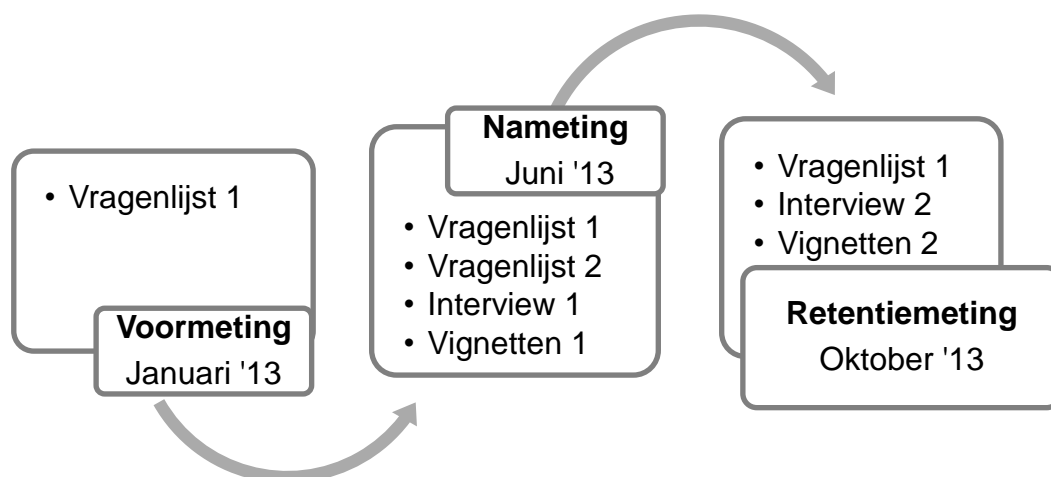
Experimentele groep	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>
.....				
Controlegroep	O <sub>4</sub>		O <sub>5</sub>	O <sub>6</sub>

De 'O' staat voor metingen van de afhankelijke variabele, meer bepaald het professioneel en persoonlijk functioneren van de participanten. De concrete dataverzamelmethode worden verder in het onderzoeksrapport in detail besproken. De metingen gebeuren op drie meetmomenten, met name tijdens de voor-, na- en retentiemeting. 'X' staat voor het volgen van de NGM-opleiding welke de experimentele, onafhankelijke variabele is. De stippellijn verwijst naar de selecte wijze waarop de participanten worden toegewezen aan de groepen (Boeije et al., 2009; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Mortelmans, 2009).

#### 4.4 Dataverzameling

Zoals weergegeven door Mortelmans (2009), is triangulatie of het gebruik van diverse onderzoeksmethoden kenmerkend voor kwalitatief onderzoek. In kader van dit evaluatieonderzoek worden, voor het verzamelen van data, vijf verschillende instrumenten gebruikt. Analoog aan de omschrijving van het kwalitatief 'survey' door Mortelmans (2009), ligt de focus op (1) *diepte-interviews*. Gezien de interviews voor de na- en retentiemeting verschillen van elkaar, wordt er een onderscheid gemaakt tussen versie 1 (nameting) en 2 (retentiemeting). Daarnaast wordt gebruik gemaakt van twee schriftelijke kwantitatieve vragenlijsten: (2) *Vragenlijst 1: Zelfeffectiviteit en welbevinden van leerkrachten* en (3) *Vragenlijst 2: Tevredenheid over de opleiding*. Het vierde onderzoeksinstrument betreft (4) de *vignetten*. Hoewel ze geïntegreerd zijn in de diepte-interviews, worden ze beschreven als een aparte dataverzamelmethode. Het gaat hierbij om fictieve, maar zeer realistische situaties waarover de respondenten dienen te reflecteren (Bloor & Wood, 2006; Finch, 1987; Hughes, 1998; Jenkins, Bloor, Fischer, Berney, & Neale, 2010). Omdat ook zij verschillen naargelang het moment van afname, wordt er een onderscheid gemaakt tussen versie 1 (nameting) en 2 (retentiemeting). In Figuur 8 wordt weergegeven welke dataverzamelmethode gehanteerd worden naargelang het meetmoment.





Figuur 8. Overzicht van de dataverzameling.

In wat volgt worden de vijf onderzoeksinstrumenten meer in detail besproken. Per instrument worden telkens een aantal basiselementen omschreven. Het doel van elk instrument wordt verduidelijkt via een koppeling aan de onderzoeksvragen. Ook de concrete inhoud en samenstelling komen aan bod. Daarenboven wordt vermeld wanneer en bij wie de instrumenten zijn afgenomen. Indien van toepassing, wordt eveneens de wijze van selectie van respondenten verduidelijkt.

#### 4.4.1 Vragenlijst 1: Zelfeffectiviteit en welbevinden van leerkrachten

Vragenlijst 1 peilt naar de *ervaren impact* van de opleiding op het professioneel functioneren van de participanten (OV1). Inhoudelijk is de vragenlijst gebaseerd op *twee gevalideerde vragenlijsten*, namelijk de 'OSTES' van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) en de Vragenlijst welbevinden van de leerkracht van Aelterman et al. (2002a). De keuze voor deze vragenlijsten wordt in eerste instantie gestuurd door hun centrale concepten of schalen, namelijk 'self-efficacy' en welzijn. Eerder in het onderzoeksrapport werd reeds gedeut op het belang van deze concepten binnen de onderwijscontext. Bijgevolg wordt verondersteld dat er vanuit de opleiding mogelijk een impact uitgaat op deze factoren en worden ze opgevat als een maat van professioneel functioneren (Aelterman et al., 2002a; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Daarenboven nemen de scholen deel aan het project vanuit specifieke moeilijkheden of problemen die ze ervaren in de eigen school- en klaspraktijk. Naar onze mening sluiten de gebruikte schalen sterk aan bij de behoeften van de deelnemers enerzijds en datgene wat de opleiding beoogt anderzijds (zie ook inhoudelijke thema's). Als laatste is de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten aantoonbaar, voor de 'OSTES' zelfs op internationale basis en over verschillende onderwijstypes (basis- en secundair onderwijs) heen (Aelterman et al, 2002a; Klassen et al., 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Vragenlijst 1 is, naast bovengenoemde vragenlijsten, ook gebaseerd op het *opleidingstraject zelf en de inhoudelijke thema's*. Zo worden er drie eigen items toegevoegd omtrent stressbeleving en agressie: 'Ik ben een stressgevoelig persoon' (stressitem 1), 'Het lukt niet om met stress om te gaan, ik ben weinig stressbestendig' (stressitem 2) en 'Er is sprake van agressie in de klas' (Fondation M, z.j.b). Tot slot worden er *acht inleidende vragen* gesteld die ons enkele algemene achtergrondgegevens opleveren.

Het gaat hierbij om: (1) het geslacht, (2) de leeftijd, (3) de functie (directie, leerkracht en leerkracht met een ondersteunende functie), (4) het werkstelsel (voltijds en deeltijds), (5) het aantal jaren onderwijservaring (opgedeeld in categorieën van minder dan vijf jaar tot meer dan 30 jaar onderwijservaring), (6) de school waarin hij/zij tewerkgesteld is, (7) de opleidingsgroep waartoe hij/zij behoort en als laatste (8) de leeftijd van de kinderen waaraan hij/zij lesgeeft. Opdat alle vragen op eenzelfde wijze worden gesteld, zijn de vragen uit de 'OSTES' licht gewijzigd qua formulering.

Hoewel de 'OSTES' niet de enige beschikbare vragenlijst is voor het meten van 'self-efficacy', wordt deze toch als superieur bestempeld vanwege zijn uniforme alsook stabiele factorstructuur en vanwege zijn nauwe aansluiting bij de 'self-efficacy'-theorie ontwikkeld door Bandura (1977, 1982) (Klassen et al., 2009). De 'OSTES' brengt de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten in kaart via drie schalen: (1) doelmatigheidsbeleving op vlak van klasmanagement ('Classroom management'), (2) doelmatigheidsbeleving op vlak van leerlingbetrokkenheid ('Student engagement') en (3) doelmatigheidsbeleving op vlak van onderwijsstrategieën ('Instructional strategies'). De vragenlijst werd ontwikkeld en bestudeerd in drie afzonderlijke studies door onderzoekers van 'the College of Education at The Ohio State University'. Dit resulteerde in een lange en verkorte versie. De lange versie kent 24 items. Voor de verkorte versie is dit aantal gereduceerd tot 12. Op basis van factoranalyse werden per schaal de vier items met de sterkste lading overgehouden (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Om de deelnemers zo min mogelijk te belasten, wordt gekozen voor de verkorte versie als uitgangspunt. Enkel de schalen 'doelmatigheidsbeleving op vlak van klasmanagement' en 'doelmatigheidsbeleving op vlak van leerlingbetrokkenheid' worden opgenomen in vragenlijst 1, omdat deze het dichtst aansluiten bij het doel van het opleidingstraject en de specifieke behoeften van de deelnemers. Beiden schalen zijn zeer betrouwbaar, met respectievelijk een Cronbach's  $\alpha^2$  van .86 en .81. In Tabel 2 wordt de oorspronkelijke betrouwbaarheid van de schalen evenals hun betrouwbaarheid in deze studie afgebeeld voor de drie meetmomenten. Naast de Cronbach's  $\alpha$ -waarden worden ook de gemiddelde inter-item correlaties<sup>3</sup> weergegeven, gezien de Cronbach's  $\alpha$ -waarden sterk afhankelijk zijn van het aantal items per schaal, wat in deze studie vrij beperkt is (Pallant, 2013). De inter-item correlaties wijzen op een sterke samenhang tussen de items van beide schalen.

---

<sup>2</sup> Cronbach's  $\alpha$  coëfficiënt is een maat voor de betrouwbaarheid van schalen of factoren van een vragenlijst, meer bepaald voor de interne consistentie van de schalen of met andere woorden de mate waarin de items van de schaal samenhangen en hetzelfde meten. Waarden vanaf .7 suggereren een zeer goede interne consistentie.

<sup>3</sup> Ingeval van schalen met weinig items (minder dan 10) is het vaak moeilijk een acceptabele Cronbach's  $\alpha$  coëfficiënt te vinden. Daarom is het meer geschikt om de gemiddelde inter-item correlaties te vermelden, die weergegeven of alle items van een schaal hetzelfde meten. Waarden tussen .2 en .4 suggereren een zeer goede gemiddelde inter-item correlatie.

Tabel 2

*Betrouwbaarheid van Schalen uit Vragenlijst 1*

	Cronbach's $\alpha$	Cronbach's $\alpha$			Gemiddelde inter- item correlaties		
		M1	M2	M3	M1	M2	M3
<b>'OSTES'</b>							
Doelmatigheidsbeleving klasman.	.86	.77	.78	.85	.47	.49	.60
Doelmatigheidsbeleving leerlingbetr.	.81	.65	.82	.88	.34	.55	.66
Vragenlijst welbevinden							
Algemeen welbevinden	.83	.78	.84	.88	.33	.40	.50
Doelmatigheidsbeleving	.86	.79	.89	.88	.44	.62	.61
Collegialiteit	.86	.81	.80	.87	.41	.39	.51

*Note.*  $\alpha$  = alfa; M1 = meetmoment 1; M2 = meetmoment 2; M3 = meetmoment 3.

Voorts omvat de vragenlijst items die peilen naar het *welbevinden van leerkrachten in het basisonderwijs*. Daarvoor maken we gebruik van items uit een instrument dat ontwikkeld werd in het kader van het eerder genoemde OBPWO-project 00.06 (Aelterman et al., 2002a). Deze vragenlijst bestaat uit 11 schalen met in totaal 61 items: (1) algemeen welbevinden (9 items), (2) doelmatigheidsbeleving (10 items), (3) collegialiteit (7 items), (4) ondersteuning door de directie (7 items), (5) tevredenheid over de relatie met de ouders (3 items), (6) tevredenheid over de klasgrootte (2 items), (7) tevredenheid over de infrastructuur en de middelen (5 items), (8) positieve ingesteldheid ten opzichte van onderwijsvernieuwingen (2 items), (9) tevredenheid met het onderwijsbeleid (4 items), (10) werkdruk (8 items) en als laatste (11) ondersteuning bij professionele ontwikkeling (4 items). Voor de evaluatie van het 'Learn2be@school'-project weerhouden we de eerste drie schalen. Van de schaal 'doelmatigheidsbeleving' worden slechts enkele vragen overgenomen, gezien hun overlap met de 'OSTES'. De verantwoording voor de keuze voor de schalen is analoog aan die vermeld bij de 'OSTES'. De schalen zijn zeer betrouwbaar, met een Cronbach's  $\alpha$  van .83 voor de eerste schaal en van .86 voor de overige twee schalen (Aelterman et al., 2002a), zoals weergegeven in Tabel 2. Binnen deze studie verwijzen Cronbach's  $\alpha$  en de gemiddelde inter-item correlaties naar een sterke samenhang tussen de items van de schalen.

In Tabel 3 wordt een overzicht gegeven van de volledige samenstelling van beide vragenlijsten als basis van vragenlijst 1, met vermelding van de in het project gebruikte factoren of schalen, items en oorspronkelijke betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$ ). Samenvattend bestaat vragenlijst 1 uit 32 items met gestructureerde of gesloten antwoordmogelijkheden in de vorm van een 7-punt Likertschaal, gaande van 1 ('helemaal niet mee eens') tot en met 7 ('helemaal mee eens'). Deze Likertschaal is

overgenomen van de vragenlijst omtrent het welbevinden van leerkrachten basisonderwijs. De originele 'OSTES' werkt met een 5-punt Likertschaal, die is omgevormd tot een 7-punt Likertschaal. De duur voor het invullen van de vragenlijst bedraagt ongeveer een vijftal minuten. Met het oog op een anonieme dataverzameling en –verwerking, wordt een identificatiecode gevraagd. De vragenlijst wordt afgenomen bij zowel de deelnemers als niet-deelnemers op de drie meetmomenten. Specifiek tijdens de voormeting kan op die manier de beginsituatie van de participant in kaart worden gebracht. Voor de overige metingen kunnen eventuele evoluties hierin worden opgespoord. De vragenlijst wordt telkens bij het begin van de sessie afgegeven aan alle participanten en op het einde weer opgehaald. In Tabel 4 vindt u een overzicht van de respons op vragenlijst 1 voor de drie meetmomenten. Wat de voormeting betreft, beschikken we over 35 ingevulde vragenlijsten van de deelnemers en 73 ingevulde vragenlijsten van de niet-deelnemers. Op het moment van de nameting beschikken we over 36 vragenlijsten van de deelnemers en 57 vragenlijsten van de niet-deelnemers. Bij de retentiemeting tenslotte vulden 36 deelnemers en 46 niet-deelnemers de vragenlijst in. Vragenlijst 1 is terug te vinden in bijlage 1.

Tabel 3

*Samenstelling van 'OSTES' en Vragenlijst Welbevinden van de Leerkracht*

Factoren/schalen	Items		Cronbach's $\alpha$	
	LV	KV	LV	KV
'OSTES'	24	12	.94	.90
'Classroom management'	8	4	.90	.86
'Student engagement'	8	4	.86	.81
Vragenlijst welbevinden				
Algemeen welbevinden	9			.83
Doelmatigheidsbeleving	10			.86
Collegialiteit	7			.86

*Note.*  $\alpha$  = alfa; LV = lange versie; KV = korte versie.

Tabel 4

*Respons op Vragenlijst 1 van Deelnemers en Niet-deelnemers*

	M1	M2	M3
Deelnemers	35	36	36
Niet-deelnemers			
School 1	11	9	9
School 2	15	11	17
School 3	9	9	3
School 4	15	9	2
School 5	6	5	9
School 6	17	14	6
Totaal	73	57	46
Totaal	108	93	85

Note. M1 = meetmoment 1; M2 = meetmoment 2; M3 = meetmoment 3.

#### 4.4.2 Vragenlijst 2: Tevredenheid over de opleiding

Vragenlijst 2 brengt de *tevredenheid* van de participanten over de opleiding in kaart (OV2). Ook deze vragenlijst is gebaseerd op twee bestaande semi-gestructureerde vragenlijsten. De eerste hiervan is de niet-gevalideerde *Franstalige vragenlijst* die werd ontwikkeld voor de evaluatie van 'Savoir-être à l'école'. Hierin komen zes grote thema's met 39 items aan bod, die niet allemaal even relevant zijn voor het onderzoek (Canivet, 2011; M. Delvou, persoonlijke communicatie, 11 januari 2013). Op die manier vormen twee van deze thema's een inspiratiebron voor vragenlijst 2: (1) globale ervaring omtrent de opleiding en (2) initiële en continuerende opleiding. Geen van de items wordt echter op letterlijke wijze overgenomen. De tweede vragenlijst – tevens niet gevalideerd – betreft een *zelfontwikkelde vragenlijst van de opleidster*, welke zij standaard afneemt tijdens de laatste sessie van de gegeven opleidingen. Hierin wordt aan de hand van 19 items gepeild naar onder meer de tevredenheid over de opleiding, de opleid(st)er en de materiële omstandigheden (G. Boddez, persoonlijke communicatie, 7 februari 2013). Al de items zijn al dan niet in hun oorspronkelijke vorm opgenomen in vragenlijst 2. Wederom worden er enkele *eigen items* toegevoegd.

In totaal bestaat vragenlijst 2 uit 21 items. Opnieuw zijn een vijf- à tiental minuten voldoende voor het beantwoorden van de vragen. Er wordt gekozen voor een combinatie van open en gesloten antwoordmogelijkheden, om tegemoet te komen aan de behoefte van de opleidster aan open feedback. Zo wordt er gewerkt met enerzijds een 5-punt Likertschaal en anderzijds een 3-punt Likertschaal. In het eerste geval lopen de antwoordmogelijkheden van 1 ('helemaal niet mee eens') tot en met 5 ('helemaal mee eens'), in het tweede geval van 1 ('op eerste plaats') tot en met 3 ('op derde plaats'). Beide Likertschalen worden overgenomen van de oorspronkelijke vragenlijsten. Onder elk hoofdthema wordt bovendien de mogelijkheid voorzien voor eigen commentaar. Net zoals in

vragenlijst 1, komen de acht inleidende vragen en de identificatiecode terug. Vragenlijst 2 wordt eenmalig afgenomen bij de experimentele groep tijdens de laatste sessie van het opleidingstraject. Van de 37 oorspronkelijke deelnemers vulden 36 personen de tevredenheidsvragenlijst in. Vragenlijst 2 is terug te vinden bijlage 2.

#### **4.4.3 Diepte-interviews**

Aan de hand van diepte-interviews willen we verdiepende en genuanceerde informatie verkrijgen over de *gepercipieerde impact* van de opleiding enerzijds en de *tevredenheid* over de opleiding anderzijds, om zo een antwoord te bieden op OV1 en OV2. Vragenlijsten 1 en 2 vormen hiervoor een belangrijk uitgangspunt. We opteren voor *semi-gestructureerde of gestandaardiseerd-open vragen*. Dit betekent dat vooraf wel nagedacht wordt over de inhoud, maar dat de exacte formulering en volgorde niet vast bepaald zijn. Ook het stellen van bijvragen is mogelijk (Cohen et al., 2011; Mortelmans, 2009).

Zoals eerder reeds vermeld, wordt er een onderscheid gemaakt tussen *interview 1* en *interview 2* – beiden opgebouwd uit vijf delen – gekoppeld aan het meetmoment waarop ze worden afgenomen. Beide interviews starten met een introductie (deel 1) en eindigen met een slotgedeelte (deel 5). Voor interview 1 wordt de introductie gevolgd door verdiepende vragen over de tevredenheid (vier hoofditens en vier optionele items) (deel 2). In interview 2 wordt dit deel vervangen door enkele explorerende vragen ter beantwoording van OV1a (drie hoofditens), waarbij gepeild wordt naar eventuele verschillen in de ervaren impact en naar factoren die hierin mogelijk een rol spelen (deel 2). Nadien komen in beide interviews de vignetten aan bod (deel 3), welke later besproken worden. Voor het slotgedeelte volgen enkele verdiepende vragen omtrent de ervaren impact van de opleiding (deel 4). In interview 1 worden zes hoofditens gesteld die onder meer peilen naar de impact op professioneel klas- en schoolniveau alsook op persoonlijk niveau. In interview 2 worden gelijkaardige hoofditens gesteld om eventuele verschillen na te gaan in de beleving van de persoon met het moment van de nameting. Verder worden *drie interviewleidraden of vragenprotocollen* opgemaakt om tegemoet te komen aan de drie functies binnen de groep deelnemers (directie, leerkracht en leerkracht met een ondersteunende functie). Inhoudelijk verschillen de vragen niet van elkaar, met uitzondering van specifieke termen zoals 'leerkracht' en 'directie'. Interviewleidraad 1 en 2 zijn terug te vinden in bijlage 3 en 4. Telkens wordt de leidraad voor leerkrachten, al dan niet met een ondersteunende functie, weergegeven.

De factoren die in beide diepte-interviews worden bevraagd in functie van OV1a, zijn: (1) al dan niet vrijwillige deelname aan de opleiding, (2) eventuele ervaring met een gelijkaardige opleiding, (3) de heersende schoolcultuur, (4) het belang van professionalisering en de voorkeur die hierbinnen uitgaat naar opleidingen gericht op professionele en/of persoonlijke ontwikkeling en als laatste (5) de eigen opvattingen over de kernopdracht van een leerkracht. De bevraging van de eerste vier factoren gebeurt mondeling. Aangaande de schoolcultuur wordt gebruik gemaakt van de typologie van Galenkamp en Vollenhoven (2003). Omdat dit model zich specifiek richt op het onderwijs, in tegenstelling tot andere bestaande modellen die veelal geschikt zijn voor het bedrijfsleven, viel onze

keuze op deze indeling. Het model onderscheidt vijf schoolculturen: hiërarchische, prestatie-, zorg-, verander- en ecologische cultuur. Een omschrijving van de schoolculturen is – conform de volgorde waarin ze worden opgesomd – terug te vinden in bijlage 4. Wat de opvattingen over de kernopdracht van een leerkracht betreft, wordt bij aanvang van interview 2 een korte vragenlijst ingevuld, met name de ‘Vragenlijst kernopdracht leerkracht’. Deze wordt opgenomen in bijlage 5. Gebaseerd op de Engelstalige vragenlijst ‘Beliefs about Primary Education Scale’ (‘BPES’) van Hermans, van Braak en Van Keer (2008), is deze gevalideerde vragenlijst erop gericht de opvattingen van leerkrachten basisonderwijs over ‘goed’ onderwijs en de kernopdracht van een onderwijzer in kaart te brengen. Het belang van deze factor wordt duidelijk door de impact die uitgaat van de opvattingen van leerkrachten op het professioneel handelen en op de professionele ontwikkeling. Er wordt gewerkt met twee schalen: (1) overdrachtsgerichte opvattingen (‘Transmissive dimension’) en (2) ontwikkelingsgerichte opvattingen (‘Developmental dimension’). Meer specifiek ligt de klemtoon op drie elementen, namelijk de doelstellingen van het basisonderwijs, de aard van de onderwijsinhoud en als laatste de wijzen van kennisverwerving. Overdrachtsgerichte opvattingen worden gekenmerkt door de overtuiging dat het onderwijs externe doelen dient en georiënteerd is op uitkomsten alsook op gesloten curricula. Verder komt kennisverwerving tot stand door overdracht vanuit de leerkracht naar de leerling toe. In ontwikkelingsgerichte opvattingen daarentegen is het onderwijs gericht op de gehele, individuele ontwikkeling van leerlingen. Daarenboven is het onderwijs proces-georiënteerd aan de hand van open curricula en staat de leerling centraal binnen actieve kennisverwerving. Beide schalen zijn betrouwbaar, met respectievelijk een Cronbach’s  $\alpha$  van .77 en .73 (Hermans et al., 2008). De ‘BPES’ kent 18 items, gemeten aan de hand van een 5-punt Likertschaal gaande van 0 (‘helemaal oneens’) tot en met 4 (‘helemaal eens’). Dezelfde Likertschaal wordt ook behouden bij de eigen afname van de vragenlijst.

Rekening houdend met de praktische haalbaarheid, wordt een afname van 12 diepte-interviews vooropgesteld. Tijdens de retentiemeting vinden 11 gesprekken plaats, vanwege langdurige afwezigheid van één van deze 12 geïnterviewden. In zijn totaliteit neemt het gesprek ongeveer één tot anderhalf uur in beslag. Ze gaan door in de scholen op een met de deelnemers individueel afgesproken tijdstip, op het moment van zowel de na- als retentiemeting. Het verzamelen van data op deze twee momenten biedt immers de mogelijkheid om OV1b te beantwoorden, waarbij gekeken wordt naar een eventuele blijvende impact. De selectie van kandidaten voor de diepte-interviews gebeurt min of meer aan de hand van twee methoden: ‘random sampling’ en ‘purposive sampling’. Opdat elke deelnemer evenveel kans zou hebben om geselecteerd te worden, gebeurt de aselechte steekproeftrekking op systematische wijze. Dit is tevens gunstig voor de representativiteit en generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten, ook al vormt dit niet het hoofddoel van kwalitatief onderzoek. Meer concreet worden uit een genummerde lijst van de deelnemers 12 personen geselecteerd door telkens hetzelfde aantal eenheden weg te laten vallen. Daarnaast gaat er binnen de selectie van de respondenten aandacht uit naar een aantal criteria (Mortelmans, 2009; Segers & Hagenaars, 1990). Zo worden alle deelnemers uitgesloten die niet de volledige opleiding (theoretische en praktische sessies) volgen (G. Boddez, persoonlijke communicatie, 4 & 27 maart 2013). Bovendien wordt rekening gehouden met de participatiegraad van de zes scholen en de drie functies binnen de

experimentele groep (M. Delvou, persoonlijke communicatie, 16 januari 2013). Dit geeft dan de volgende verdeling: één persoon van School 1, School 2, School 3 en School 6, vijf personen van School 4 en drie personen van School 5. Hiervan zijn acht personen leerkracht, drie personen leerkracht met een ondersteunende functie en één persoon directielid. Als laatste wordt ook de strategie van de theoretische steekproeftrekking toegepast (Mortelmans, 2009). Bij aanvang van de diepte-interviews is het aantal immers niet vast bepaald, wel kan dit gedurende het proces van dataverzameling en –analyse bijgesteld worden. Indien bij wijze van voorbeeld zou blijken dat een vooraf bepaald aantal interviews onvoldoende data oplevert, kan het aantal verhoogd worden. In deze studie was dit echter niet nodig. De vraag tot medewerking verloopt aan de hand van een brief gericht aan de directieleden. Na hun toestemming worden de kandidaten op eenzelfde wijze persoonlijk gecontacteerd.

#### 4.4.4 Vignetten

De vignetten gaan de *verworven inzichten in het geleerde uit de opleiding* na (OV3) en geven op die manier ook een indicatie van de ervaren impact. Vignetten zijn fictieve, maar tegelijkertijd zeer realistische situaties waarmee de deelnemers dagelijks geconfronteerd kunnen worden in hun school- en klaspraktijk. Gevraagd wordt om te reflecteren over deze situaties, om zo een beeld te krijgen van de percepties, overtuigingen, waarden en attitudes van de deelnemers (Barter & Renold, 1999; Bloor & Wood, 2006; Finch, 1987; Hughes, 1998; Jenkins et al., 2010). Er wordt geopteerd voor een gedetailleerde uitwerking van *drie vignetten* per meetmoment. Vanuit de wetenschappelijke literatuur wordt immers aangegeven dat een gebruik van maximum vier vignetten wenselijk is tijdens één bevraging (Bloor & Wood, 2006; Finch, 1987). Inhoudelijk wordt indien nodig variatie aangebracht naargelang de drie functies van de participanten en naargelang het onderscheid tussen kleuter- en lager onderwijs waarin de deelnemer is tewerkgesteld. Twee vignetten focussen op het professioneel functioneren en één op het persoonlijk functioneren. De theoretische inzichten uit de opleiding gekoppeld aan de vier modules, kunnen aangewend worden in de antwoorden op de vignetten. *Twee gelijkaardige sets* van de drie vignetten zijn ontwikkeld, met het oog op afname in de na- en retentiemeting. Na een schriftelijke aanbieding van elk vignet worden volgende *vragen* gesteld: (1) 'Hoe herkenbaar is deze situatie voor jou en hoeveel stress bezorgt deze situatie jou op een 10-punt Likertschaal gaande van 1 ('helemaal niet') tot en met 10 ('zeer sterk')?', (2) 'Hoe zou je omgaan met deze situatie?' en (3) 'Stel dat je vorig schooljaar geconfronteerd werd met deze situatie voordat je de opleiding volgde. Was jouw reactie op de situatie toen anders dan nu?'. Het doel van deze vragen is drieledig. In eerste plaats willen we nagaan of de participant de gegeven situatie herkent en als stressvol ervaart. Zoals ook aangegeven in het theoretisch kader, is niet iedereen even stressgevoelig en verschillen stressreacties van individu tot individu (Fondation M, z.j.b; Fradin, 2011; INC, z.j.). Rekening houdend met dit gegeven, willen we ook inspelen op stressvolle situaties spontaan aangedragen door de participant zelf. Hiervoor is ruimte voorzien tijdens het diepte-interview (deel 4). In tweede instantie wordt gepeild naar de reactie van de respondent op de situatie. Omdat een eventuele impact zich eerder in gewijzigde cognities en reflecties manifesteert dan in concreet gedrag, ligt de focus op het als het ware blootleggen van het achterliggende denk- en reflectieproces van de



deelnemer. Om dieper in te gaan op de ervaren impact van de opleiding, gaan we in laatste instantie na of deze een rol speelde of nog steeds speelt in de huidige reactie van de deelnemer op de situatie. De vragen worden op een zeer neutrale en open wijze gesteld om optimaal te kunnen vertrekken vanuit de eigen ervaringen en interpretaties van de participant, zonder richtinggevend te zijn.

De vignetten maken deel uit van de diepte-interviews. Hieruit volgt dat ze afgenomen worden bij de geïnterviewden uit de groep deelnemers. Daarnaast worden ze eveneens afgenomen bij enkele niet-deelnemers, op het moment van de na- en retentiemeting. Het aanspreken van deze personen gebeurt op dezelfde wijze als bij vragenlijst 1. Via de directie wordt een schriftelijke versie van de vignetten bezorgd aan alle niet-deelnemende collega's van de participanten. Dit maakt dat de grootte van de groep niet-deelnemers verschillend is op beide meetmomenten. In Tabel 5 vindt u een overzicht van deze respons op de vignetten. Per situatie is een tiental minuten voorzien. Om onder andere eenduidigheid van de begrippen, vermijding van te complex taalgebruik en aansluiting met de werkelijke school- of klaspraktijk na te gaan, zijn de vignetten aan een piloottest onderworpen (Cohen et al., 2011). In bijlage 3 en 4 vindt u de vignetten terug onder het deel 'Vignetten'.

Tabel 5

*Respons op Vignetten van Deelnemers en Niet-deelnemers*

	M2	M3
Deelnemers	12	11
Niet-deelnemers		
School 1	9	9
School 2	11	17
School 3	9	6
School 4	9	2
School 5	4	8
School 6	14	6
Totaal	56	48
Totaal	68	59

*Note.* M2 = meetmoment 2; M3 = meetmoment 3.

## 4.4.5 Gevoerde analyses

### 4.4.5.1 Kwantitatieve analyses

Voor het analyseren van de verzamelde gegevens aan de hand van vragenlijsten 1 en 2, wordt het statistische programma 'Statistical Package for the Social Sciences' 20 ('SPSS') gebruikt, dat zich richt op de verwerking van numerieke data (Cohen et al., 2011; Lofland, Snow, Anderson, & Lofland, 2006; Mortelmans, 2011; Pallant, 2013).

Ter beantwoording van de meest centrale onderzoeksvraag naar de gepercipieerde impact van de NGM-opleiding op de deelnemers (OV1), wordt 'multivariate one-way of covariance' ('MANCOVA') uitgevoerd. Deze parametrische test gaat verschillen na in de gemiddelde scores (aangegeven door 'M') van de deelnemers en niet-deelnemers op vragenlijst 1, op het moment van de na- en retentiemeting (Pallant, 2013). Hiervoor worden de gemiddelde scores per schaal gebruikt – het gaat hierbij om vijf schalen afkomstig van de twee gevalideerde vragenlijsten waarop vragenlijst 1 is gebaseerd – alsook de gemiddelde scores op de drie eigen stress- en agressie-items (zie ook '4.4.1 Vragenlijst 1: Zelfeffectiviteit en welbevinden van leerkrachten'). Deze vergelijking maakt het dus niet enkel mogelijk de impact van de opleiding voor de deelnemers in kaart te brengen (vergelijking tussen groep deelnemers en groep niet-deelnemers), maar ook uitspraken te doen over een mogelijke blijvende impact (vergelijking tussen de verschillende meetmomenten) (OV1b). Bovendien wordt er rekening gehouden met eventuele verschillen in de gemiddelde scores op vragenlijst 1 tussen beide groepen op het moment van de voormeting, gezien deze kunnen zorgen voor een vertekening van de onderzoeksresultaten en het vinden van onterechte significante resultaten. Meer concreet wordt nagegaan of beide groepen (onafhankelijke variabele) significant verschillen van elkaar in hun gemiddelde scores op vragenlijst 1 op het moment van de na- en retentiemeting (afhankelijke variabelen), na controle voor verschillen in hun gemiddelde scores op het moment van de voormeting (covariaten). Eén afhankelijke variabele (stressitem 2 bij de retentiemeting) werd verwijderd uit de analyse, omdat deze niet beantwoordt aan één van de vele assumpties van 'MANCOVA' (Tabachnick & Fidell, 2007). Kenmerkend aan parametrische tests is immers dat ze voorwaarden stellen aan de populatie waaruit de steekproef wordt getrokken. In dit geval gaat het om de voorwaarde omtrent homogeniteit van regressie 'slopes', die stelt dat er geen interactie mag zijn tussen de covariaat (stressitem 2 bij de voormeting) en de afhankelijke variabele (stressitem 2 bij de retentiemeting).

Voor het nagaan van verschillen in de ervaren impact bij de deelnemers en factoren die hierin een rol kunnen spelen (OV1a), maken we verder gebruik van enerzijds 'Mann-Withney U Tests' en 'Kruskal-Wallis Tests'. Het gaat in beide gevallen om non-parametrische analyses. Gezien de kleine steekproefgrootte waarmee in dit project wordt gewerkt, wordt er echter aan een groot aantal voorwaarden gekoppeld aan de parametrische equivalenten niet voldaan. Bijgevolg is het hier, in tegenstelling tot bij de 'MANCOVA'-analyses, niet mogelijk variabelen uit te sluiten. Dit heeft geleid tot de keuze om te werken met non-parametrische technieken, die minder strikte voorwaarden omtrent de populatie vooropstellen (Pallant, 2013). Beide vormen van analyses – met de 'Kruskal-Wallis Test' als

uitbreiding van de 'Mann-Whitney U Test' – maken de vergelijking tussen de scores van de deelnemers in termen van de mediaan (aangegeven door 'Md') op vragenlijst 1, op alle drie de meetmomenten (afhankelijke variabelen). De participanten worden ingedeeld in bepaalde groepen, afhankelijk van de te meten factor (onafhankelijke variabelen). Bij wijze van voorbeeld is de functie van de deelnemers één van deze factoren, waarbij wordt gewerkt met de groepen 'directieleden', 'leerkrachten' en 'leerkrachten met een ondersteunende functie'.

Voor het formuleren van een antwoord op de tweede onderzoeksvraag die peilt naar de tevredenheid van de deelnemers over de opleiding (OV2), worden allerlei *beschrijvende statistieken* uitgevoerd op vragenlijsten 2. Deze statistieken leveren een uitgebreide reeks basisinformatie op, zoals gemiddeldes, percentages en minimum- en maximumwaarden. Onderliggend peilt deze onderzoeksvraag eveneens naar eventuele verschillen in de tevredenheid van de participanten over de opleiding (OV2a), waarvoor opnieuw '*Mann-Whitney U Tests*' en '*Kruskal-Wallis Tests*' worden uitgevoerd (Pallant, 2013). Dezelfde factoren als bij OV1a worden opgenomen in de analyses.

#### **4.4.5.2 Kwalitatieve analyses**

Ter aanvulling van de kwantitatieve gegevens met betrekking tot de ervaren impact van (OV1) en tevredenheid over (OV2) de opleiding, worden bij enkele deelnemers diepte-interviews afgenomen op het moment van de na- en retentiemeting. Hiervoor maken we gebruik van het softwarepakket *NVivo*, omdat dit een zeer geschikte methode is voor de verwerking van non-numerieke, tekstuele data (Mortelmans, 2011; QSR International, 2011). Binnen de kwalitatieve analyses wordt in verschillende fasen te werk gegaan. In de fase van het open coderen – voorafgegaan door een voorbereidende fase waarin onder meer de interviews worden uitgetypt – wordt alle informatie uit de gesprekken gelabeld en samengebracht of met andere woorden gecodeerd. Dit gebeurt aan de hand van 'nodes' of codes. Verwijzend naar enerzijds de a priori of deductieve en anderzijds de inductieve methode binnen het open coderen, wordt er al dan niet gewerkt met een vooraf opgesteld codeerschema. Binnen het 'Learn2be@school'-project wordt echter gebruik gemaakt van een soort tussenmethode, waarin het gebruik van een richtinggevend basiscodeerschema – verwijzend naar de delen uit interview 1 en 2 (zie ook '4.4.3 Diepte-interviews') – hand in hand gaat met het creëren van 'nodes' tijdens het codeerproces zelf. De eerste codeerfase levert een uitgebreide set van losse codes op, die nog moeten worden samengebracht in een georganiseerd geheel. Dit gebeurt in de tweede fase van het axiaal coderen. Zo kunnen bepaalde codes bijvoorbeeld worden samengevoegd of gereduceerd. Bovendien worden in de derde en laatste fase, namelijk die van het selectief coderen, de resultaten van het axiale codeerproces verder verfijnd en uitgediept, door bijvoorbeeld het leggen van verbanden tussen 'nodes'. De 'Matrix Coding Query' is één van de instrumenten binnen *NVivo* die dit mogelijk maakt. Zo gebruiken wij het instrument om vergelijkingen te maken tussen de responsen van (bepaalde groepen van) deelnemers.

Als laatste is er de analyse van de gegevens afkomstig van de vignetten (OV3) op het moment van de na- en retentiemeting, waardoor evoluties in de verworven inzichten kunnen worden nagegaan (OV3a). De verwerking van de responsen op de vragen horend bij de vignetten, gebeurt *in overleg met de opleidster*. Gezien haar theoretische expertise over de NGM, is zij immers de persoon bij uitstek om een oordeel te vellen over de mate van inzicht in het geleerde uit de opleiding. Eén voor één bekijken we de responsen van enerzijds de deelnemers en anderzijds de niet-deelnemers. Verschillende elementen worden hierbij systematisch onder de loep genomen (zie ook '5.3 Onderzoeksvraag 3 – Inzicht in het geleerde'). Binnen de beoordeling van de responsen is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen de deelnemers en niet-deelnemers, omdat beide groepen op een andere wijze zijn bevroegd, met name mondeling en schriftelijk. Dit kan mede bepalend zijn voor de reacties op de vragen, zoals hun omvang en mate van gedetailleerdheid. Ook is het aannemelijk dat het doel en de inzet anders is voor de participanten en niet-participanten. Wetende tot welke groep elke respondent behoort, maakt het mogelijk zijn/haar reacties op een zo correct mogelijke manier te benaderen. Door het samenbrengen van onze individuele beoordelingen, zijn we nadien tot gezamenlijke en meer globale conclusies gekomen.

## 5 Resultaten

In dit hoofdstuk worden per onderzoeksvraag de resultaten van de gevoerde kwantitatieve en kwalitatieve analyses beschreven. Hierbij wordt, indien van toepassing, een onderscheid gemaakt tussen de verschillende meetmomenten. De resultaten worden aangevuld met verhelderende getuigenissen van deelnemers uit de diepte-interviews en met gegevens uit tabellen en/of figuren.

### 5.1 Onderzoeksvraag 1 – Impact

De eerste onderzoeksvraag peilt naar de gepercipieerde impact van de opleiding op het persoonlijk en professioneel functioneren van de participanten (OV1). Hiertoe worden allereerst verschillende statistische analyses van alle vragenlijsten 1 van de deelnemers en niet-deelnemers uitgevoerd. Dit gebeurt op de drie meetmomenten, waardoor ook de onderliggende onderzoeksvraag naar een eventuele blijvende impact (OV1b) kan worden beantwoord. Beide onderzoeksvragen worden samen behandeld. Daarenboven wordt de vraag gesteld naar verschillen in de ervaren impact en factoren die hierin mogelijk een rol spelen (OV1a). Verder vindt eveneens een kwalitatieve analyse van de diepte-interviews plaats aan de hand van NVivo, waardoor we naast de kwantitatieve data ook over meer verdiepende en genuanceerde gegevens omtrent de gepercipieerde impact beschikken. In functie van OV1b, gebeurt deze analyse op het moment van de na- en retentiemeting. Zoals reeds eerder vermeld, wordt er een onderscheid gemaakt tussen interview 1 en interview 2 naargelang het meetmoment waarop ze doorgaan.

#### 5.1.1 Gepercipieerde (blijvende) impact

##### 5.1.1.1 Vragenlijst 1

De eerste stap binnen de analyse bestaat eruit eventuele verschillen in de ervaren impact na te gaan naargelang de opleidingsgroep waartoe de deelnemers behoren. Dit gebeurt aan de hand van een 'Kruskal-Wallis Test', waarbij de resultaten van vragenlijst 1 vergeleken worden voor de drie opleidingsgroepen op de verschillende meetmomenten. Uit deze analyses blijkt dat de deelnemers uit de opleidingsgroepen niet significant verschillen in hun gemiddelde scores voor alle drie de meetmomenten. Bijgevolg wordt er, wat OV1 en de onderliggende onderzoeksvragen betreft, in de verdere analyses geen onderscheid gemaakt tussen de opleidingsgroepen.

Om de eigenlijke ervaren impact van de opleiding na te gaan, voeren we een 'MANCOVA' uit. Hierbij gaan we na of er significante verschillen zijn in de gemiddelde scores van de deelnemers en niet-deelnemers op vragenlijst 1, over de verschillende meetmomenten. Bovendien wordt er rekening gehouden met eventuele verschillen in de gemiddelde scores op vragenlijst 1 tussen beide groepen op het moment van de voormeting, om vertekening van de onderzoeksresultaten tegen te gaan. De analyse duidt op significante verschillen voor *stressitem 1* bij de nameting ( $F(1,48)=5.30$ ,  $p=.02$ , 'partial eta squared'=.10) en voor het *agressie-item* bij de retentiemeting ( $F(1,46)=5.77$ ,  $p=.02$ , 'partial eta squared'=.11). In het eerste geval betekent dit dat de deelnemers in hogere mate aangeven

stressgevoelig te zijn ( $M=3.92$ ) dan de niet-deelnemers ( $M=3.04$ ). Hoewel deze verschillen worden gevonden op het moment van de nameting, zijn ze niet meer statistisch significant op het moment van de retentiemeting. In het tweede geval geven de deelnemers aan dat er minder sprake is van agressie in de klas ( $M=5.95$ ) dan de niet-deelnemers ( $M=6.65$ ). Daar waar de verschillen tussen beide groepen nog niet zo groot zijn bij de nameting, gaat dit wel op voor het moment van de retentiemeting. Aangaande de andere schalen of items van vragenlijst 1, vinden we verder geen significante resultaten.

Wanneer we afstappen van het maken van de vergelijking tussen de deelnemers en niet-deelnemers, worden ook de scores van enkel de participanten nader bekeken om mogelijke evoluties in kaart te brengen. Ondanks het gebrek aan evidentie voor significante verschillen in de scores van de deelnemers over de tijd, zijn enkele louter beschrijvende resultaten toch vermeldenswaardig. Zo is er allereerst sprake van een stijging in de doelmatigheidsbeleving van de deelnemers over de drie meetmomenten. De gemiddelde scores van bij de voor- en retentiemeting evolueren op die manier van 5.35 naar 5.58 voor de schaal 'doelmatigheidsbeleving omtrent klasmanagement', van 5.27 naar 5.40 voor de schaal 'doelmatigheidsbeleving omtrent leerlingbetrokkenheid' en van 5.62 naar 5.77 voor de schaal (globale) 'doelmatigheidsbeleving'. Dezelfde conclusie kan worden gemaakt wat het algemeen welbevinden en de houding ten aanzien van collegialiteit van de deelnemers betreft, waarbij we een stijging zien van een gemiddelde score van 5.51 (voormeting) naar 5.76 (retentiemeting) voor de schaal 'algemeen welbevinden' en van 5.25 (voormeting) naar 5.41 (retentiemeting) voor de schaal 'collegialiteit'. Wat de stressbestendigheid (stressitem 2) betreft, is er wederom sprake van een stijging in gemiddelde scores, gaande van 4.88 bij de voormeting tot 5.28 bij de retentiemeting. Aangaande de stressgevoeligheid zien we eveneens een stijging, doch enkel tussen het moment van de voor- (3.34) en nameting (3.89). Naar de retentiemeting toe is er sprake van een kleine daling (3.60). Ook de rapportering van agressie in de klas neemt toe over de drie meetmomenten (4.79, 5.03, 5.87). Uiteraard zijn deze bevindingen positief, daar het duidt op een *algemene trend van een toename in doelmatigheidsbeleving, welbevinden, collegialiteit en stressbestendigheid* doorheen het opleidingstraject en nadien. Ook de *toegenomen stressgevoeligheid* is een positieve bevinding, omdat ze kan duiden op een groter (zelf)bewustzijn met betrekking tot de eigen stress. De toename in agressie ligt niet in lijn van de verwachtingen, daar een doel van de NGM-opleiding is om effectiever met agressie om te gaan. Een mogelijkheid echter is dat de deelnemers, als gevolg van de opleiding, meer agressie rapporteren vanwege een groter bewustzijn over dit thema en het er meer bewust mee bezig zijn.

### **5.1.1.2 Diepte-interviews**

#### **Interview 1**

In de diepte-interviews die doorgaan kort nadat de opleiding was afgerond, gaat aandacht uit naar een aantal thema's omtrent de ervaren impact van de opleiding (zie ook 'Bijlage 3: Interviewleidraad 1'). Vooreerst ligt de focus op (1) veranderingen die de deelnemer bij zichzelf ervaart op professioneel vlak, met betrekking tot de leerlingen, diens ouders, collega's en directie. Daarnaast wordt een

eventuele impact op (2) persoonlijk vlak nagegaan. Wanneer we verder kijken dan de deelnemer zelf, worden vragen gesteld naar veranderingen als gevolg van de opleiding op niveau van (3) de leerlingen en van (4) de school, met onder meer aandacht voor het schoolteam. Daarenboven maken de deelnemers (5) de vergelijking tussen de impact op beide niveaus van functioneren. Als laatste wensen we een zicht te krijgen op (6) het moment waarop de deelnemer voor het eerst veranderingen merkte, evenals op diens verwachtingen of beoordelingen van (7) de gepercipieerde impact op langere termijn. Aan de hand van bovenstaande indeling in thema's worden de voornaamste bevindingen van de diepte-interviews besproken.

### ***Impact bij de deelnemers op professioneel vlak***

Wat betreft de impact op hun professioneel functioneren, wijzen alle deelnemers (100%) op veranderingen die ze ervaren in hun professionele relatie met leerlingen en collega's. Verder getuigt 92% van de participanten van een impact op hun professioneel functioneren naar ouders. Slechts 36% wijst op een impact op hun professioneel functioneren naar directie toe. Voor de participanten die weinig of geen veranderingen ervaren met betrekking tot de ouders, liggen de redenen sterk uiteen. De ene geeft aan dat oudergesprekken hem/haar vrijwel nooit problemen of stress opleveren. De andere ervaart net veel stress naar ouders toe, omdat zij minder goed gekend zijn dan de leerlingen. Deze onbekendheid of onvoorspelbaarheid maakt het moeilijk te anticiperen op gedrag van de ouders. Aangaande de directie, leeft bij de participanten die aangeven een beperkte of geen impact te ondervinden eveneens de overtuiging niet veel stress te ervaren in relatie tot hen. Twee elementen lijken hierbij een rol te spelen, enerzijds het onderhouden van een goede relatie met de directie waardoor er simpelweg geen sprake is van stress en anderzijds het hiërarchisch hoger geplaatst zijn van de directie waardoor het naar eigen zeggen ongepast is naar hen toe stress te uiten.

De belangrijkste impact die door alle participanten (100%) wordt ervaren, is *meer inzicht in of een groter bewustzijn van bepaalde personen en/of situaties* binnen de professionele context. Dit aspect zien we het vaakst terugkomen in de responsen van de deelnemers met betrekking tot de leerlingen, ouders en collega's. Ook globaal genomen wordt melding gemaakt van een groter bewustzijn, zoals in onderstaand voorbeeld:

De grootste impact die ik ervaar, ik wil niet opscheppen over mezelf, maar doordat ik heel wat vooropleiding heb, waren er al heel wat dingen die ik deed maar daarom niet bewust. Gewoon op niveau van 'ik heb geleerd hoe ik ermee om moet gaan', maar niet dat ik het ook begrijp. Doordat ik het nu beter begrijp, ga ik er nu iets anders mee om, met als gevolg dat ik rustiger ben, dat mijn stress minder is. Voorheen draaide ik meer op routine, nu trek ik die routine meer in vraag. Dat is wel goed, dat beschouw ik als een enorme meerwaarde (Respondent 9).

Dit groter bewustzijn is gekoppeld aan de theoretische inzichten uit de cursus en gaat ook gepaard met het *toepassen* ervan binnen het professioneel functioneren. De deelnemers getuigen met andere woorden van een andere alsook ruimere kijk en houding, en van het over meer hulpmiddelen beschikken om personen en/of situaties op een meer optimale manier aan te pakken. De impact

waarover hier wordt gesproken, situeert zich dus niet enkel op cognitief niveau, maar evenzeer op gedragsmatig niveau. Een reactie als “ik probeer in te schatten in welke toestand een kind zich bevindt en daar op in te spelen, om er dan toch op een juiste manier op te reageren” (Respondent 3), bevestigt dit. In de responsen van de deelnemers wordt het vaakst verwezen naar inzichten en/of toepassingen omtrent het stressthema, gevolgd door de thema’s van agressie en persoonlijkheden. Volgende reacties illustreren ervaringen omtrent de impact met betrekking tot respectievelijk de leerlingen, diens ouders en collega’s:

Ik denk dat daar vooral de aanpak naar het kind toe anders gelegen zou hebben. Ik zou er heel zenuwachtig van geworden zijn voor ik de opleiding deed, terwijl ik op dit moment zoiets heb van ‘oké dit kind heeft gewoon een heel andere aanpak nodig’. Het kind heeft ook zijn persoonlijkheden en je moet die persoonlijkheden op een andere manier hierin gaan aanpakken (Respondent 10).

Ik denk dat ik meer middelen heb nu, dat ik andere manieren heb gekregen om te kijken naar iets, bijvoorbeeld de drie soorten stress en hoe ermee om te gaan. Dat je het kunt signaleren bij de ouders. Dat je de manier van aanpak wel kan aanpassen als je weet dat die mensen nogal snel in de aanval gaan, dat het moeilijke mensen zijn. Dat je weet dat de nadruk in het begin echt moet liggen op ‘ik moet ze op hun gemak stellen’. Ik denk dat ik dikwijls nogal een rechttoe rechtaan prater ben en dat ik er wel rekening mee kan houden. Ik denk dat ik er anders ook gewoon onvoorbereid aan zou beginnen, omdat ik mijn plan wel kan trekken verbaal. Dat ik er misschien meer bij zou stilstaan ook van ‘hoe zit het hier’ (Respondent 12).

Er waren collega’s die mij soms opboeiden, waar ik mij aan ergerde. Sindsdien is dat veel minder. Ik heb echt een beslissing genomen, ik weet niet, ik heb beslist van wat die personen daar dan juist over vinden, dat dat voor mij van minder belang is dan wat ik ervan vind. Ik heb een besluit genomen eigenlijk. Met één collega heb ik een avonturenpack gedaan en dat ging over of ik mij nog ging laten doen of dat ik er tegen in opstand zou komen. Ik heb dat dan gedaan en uiteindelijk heb ik gezegd ‘ik ga een neutrale houding aannemen’. Dan ook duidelijk deze keer durven zeggen van ‘nee, dat doe ik niet’. Soms heb ik meer haar op mijn tanden, dat ik duidelijk zeg van ‘nee, ik ga dat niet doen’ (Respondent 1).

Ook het ervaren van *meer kalmte of rust en minder stress* bij zichzelf naar de leerlingen en hun ouders toe, is een impact die 92% van de deelnemers ondervindt. Deze factor hangt wellicht samen met de eerste factor, daar meer rust kan worden gezien als een gevolg van een beter inzicht in en beheer van de eigen stress. Onderstaand voorbeeld maakt duidelijk dat de impact bij het individu ook doorgegeven wordt aan de leerlingen:

Ik merkte dat als de leerlingen druk waren, ik meer begon te roepen. Je wordt er zelf ambetant van, ik doe dat niet graag roepen. De kinderen die luisteren wel, maar ik denk niet dat die dat heel fijn vinden. Dus ik heb zelf meer rust gevonden. In plaats van te brullen ben ik



nu bezig van het op een rustige manier te zeggen. Ik merk wel dat zo'n positieve aanpak wel werkt. Ik denk als je begint te brullen en zelf in de stress gaat, dat die kinderen er ook heel zenuwachtig van worden. Dus ik denk dat zo een rustige aanpak die je eigen stress onder controle houdt, wel werkt. Dat probeer ik in de klas echt toe te passen (Respondent 8).

Verder verwijst 42% van de deelnemers expliciet naar een *toepassing van specifieke praktische oefeningen uit de opleiding*. Het spreekt voor zich dat dit aspect, dat louter betrekking heeft op de praktische oefeningen, sterk samenhangt met de eerst vermelde impact (meer inzicht in of een groter bewustzijn van bepaalde personen en/of situaties), waarbij de nadruk ligt op de theoretische inzichten. De deelnemers geven aan vooral in de omgang met leerlingen en collega's oefeningen toe te passen. Het avonturenpack komt hierin het sterkst naar voren. Deze oefening heeft als doel het doen afnemen van stress die wordt ervaren in een situatie die afschrikt, irriteert of zinloos lijkt. Meer specifiek dient de persoon de stressvolle situatie te onderzoeken en aan te geven wat de voor- en nadelen zijn. Daarnaast is het de bedoeling dat hij/zij nadenkt over wat hij/zij in de plaats zou willen van die stressvolle situatie, opnieuw met een opsomming van de voor- en nadelen. Ook het stimuleren van het 'prefrontaal' functioneren met de oefening van het zeewier als voorbeeld, wordt aangehaald (Fondation M, z.j.b). Onderstaande voorbeelden illustreren de impact in termen van een toepassing van oefeningen:

Ik weet nog dat we bezig waren over het blijven stellen van vragen om het 'prefrontale' te 'triggeren'. Ik had een doodgewoon kringgesprek met de kinderen en we hadden een boek en dat ging over een bepaald dier. Ik stelde de vraag: 'Over welk dier zou dat kunnen gaan?'. De kinderen gaven een aantal diertjes. Ik ben toen blijven vragen, na verloop van tijd begonnen kinderen die anders nooit iets zeggen, dieren op te noemen. En er kwam van alles: kangoeroes, pandaberen, ... Mijn klas is een taalarme klas, omdat ze allemaal uit een andere taal thuis komen. Die hebben het sowieso al moeilijk en wat er dan allemaal uitkwam. Dat was echt een waterval, die staken elkaar aan, dat was een vuurtje. Dat was ongelooflijk om te horen, dat had een impact. Dus ik doe dat nu meer dat ik blijf doorvragen, anders zou ik sneller opgegeven hebben, maar nu besteed ik er meer tijd aan (Respondent 3).

Tot 42% van de deelnemers verwoordt de impact ook als het hebben van een *groter relativiseringsvermogen* (42%), *meer zelfvertrouwen of het gevoel sterker in de eigen schoenen te staan* (33%) en *minder impulsiviteit* (17%), bijvoorbeeld in relatie tot de directie en de ouders van de leerlingen.

### ***Impact bij de deelnemers op persoonlijk vlak***

Op persoonlijk niveau komen min of meer dezelfde elementen terug die ook binnen het professioneel functioneren worden ervaren. Slechts één deelnemer geeft aan maar in beperkte mate een impact te ervaren op persoonlijk vlak. Van degenen die wel veranderingen merken (92%), kunnen we bij hen allen een zeker *inzicht in of bewustzijn van het geleerde uit de opleiding* afleiden. Dit aspect is zeer

ruim en handelt over het toepassen van bepaalde oefeningen – zo spreken de respondenten onder meer over het avonturenpack en de prefrontaliserende vragen – tot het aanwenden van theoretische inzichten uit de opleiding. In dit opzicht worden veelal de modules rond stressmanagement en agressie aangehaald in de responsen van de deelnemers. 27% van de participanten spitst zich tevens toe op specifiek de eigen opvoedingssituatie en geeft aan hierin positieve veranderingen te merken. In onderstaande getuigenis – verwijzend naar het stressthema – spreekt een leerkracht over haar zoontje:

Als ik van tevoren zeg 'je gaat niet wenen straks als ik je kom halen', dat heeft geen effect, dat werkt niet. Als ik hem nu ga halen en hij ziet mij en hij zegt 'ik wil nog niet naar huis', dan zeg ik dat ik het begrijp en word ik heel zacht en zakt mijn stem een beetje. Dan praten we eventjes over iets anders en dan gaan we terug naar dat gevoel. Dan zeg ik wat we wel gaan doen. En wonderwel, stressvrij terug naar huis. Gewoon dat je er nu bij stilstaat dat dit stress is (Respondent 9).

Daarnaast geeft 58% van de deelnemers blijk van *meer rust of kalmte en minder stress* binnen de privésfeer. Dit staat wellicht niet los van een *meer relativerende houding*, zoals wordt ervaren door 42% van de participanten. Deze reacties hebben betrekking op moeilijke situaties in het algemeen, maar vooral op de gezinssituatie en/of op de eigen kinderen. Bovenstaande bevindingen kunnen duiden op een 'prefrontaal' functioneren als één van de doelstellingen van de NGM-opleiding (zie ook '3.1.1 Definiëring volgens het NGM-model'). Meer specifiek verwijst de 'prefrontale' modus onder meer naar sereniteit in negatieve situaties, aanpassing aan en aanvaarding van de realiteit en als laatste relativering (Fondation M, z.j.b.). In de diepte-gesprekken wordt hieromtrent in vele gevallen verwezen naar vignet 3 dat handelt over het persoonlijk functioneren van de deelnemers, zoals ook duidelijk wordt in onderstaand voorbeeld:

Het was altijd zo als ik het woord 'lezen' uitsprak, dat het een groot drama werd. Alle kinderen komen thuis, ze hebben allemaal honger en dorst en hun huiswerk moet gemaakt worden. Om dat allemaal geregeld te krijgen, ik moet dan ondertussen nog koken. Op het einde was ik aan het roepen. Ik kan nu meer mijn kalmte bewaren, ik ben rustiger. Als dingen niet gebeurd zijn, zijn dingen niet gebeurd. Huiswerk niet gemaakt, spijtig, dan zal ik het wel in de agenda schrijven. Vroeger nam ik dat allemaal op mij en dan zeiden de kinderen 'ik wil mijn huiswerk niet maken'. Of dat er nu een jas op de grond ligt ja of nee. Vroeger was dat 'er ligt een jas op de grond!'. Nu is dat 'oké jas tegen de grond, spijtig' (Respondent 1).

Voorts komt bij 42% van de participanten de impact tot uiting aan de hand van *het uitwisselen van ervaringen* met betrekking tot de opleiding. Dit verwijst naar het spreken over de opleiding en het doorgeven van de gebruikte cursus, wat veelal gebeurt naar de partner en ouders toe. Een participant vertelt hierover het volgende:

Thuis heb ik er wel veel over verteld tegen mijn echtgenoot en mijn ouders, omdat ik dat wel echt interessant vond. Zo van 'kijk eens wat ik allemaal heb bijgeleerd, dat zit zo en zo in elkaar, je kunt die oefeningen doen...'. Ik had hoe dan ook de behoefte om erover te vertellen (Respondent 3).

### ***Impact bij de deelnemers op professioneel versus persoonlijk vlak***

Van de geïnterviewden geeft 58% aan de grootste impact te ervaren op *professioneel niveau*, in verhouding tot 17% op *persoonlijk niveau*. Kijkend naar de redenen die worden opgegeven, blijkt voor de eerste groep stress vooral voort te komen uit de werkcontext en in mindere mate uit de thuissituatie. Reacties als "je wordt geconfronteerd met veel karakters, veel mensen, veel manieren van uitingen, veel situaties" (Respondent 5) en "je hebt meer klassituaties en collega's" (Respondent 8), verwijzen naar meer bronnen van stress binnen het professioneel functioneren. De tweede groep die op persoonlijk niveau de meeste stress ervaart, geeft aan dat "aan jezelf kun je gemakkelijker iets veranderen dan aan anderen" (Respondent 1) en "thuis is meer op je systeem, je wilt minder erkennen dat het je stress geeft, zo van 'ik kan dat toch wel aan zeker mijn eigen kinderen'" (Respondent 9). De overige deelnemers (25%) spreken van een *evenwicht* in de impact tussen beide niveaus van functioneren, met verwijzing naar het onlosmakelijk verbonden zijn van sereniteit thuis en sereniteit in de klas.

Belangrijk hierbij is dat niet wordt gepeild naar het al dan niet ervaren van een impact op (één van) beide niveaus, dan wel naar het maken van een vergelijking. De personen die bijvoorbeeld aangeven de grootste impact te ervaren professioneel gezien, kunnen dus ook op persoonlijk vlak veranderingen merken. Beiden sluiten elkaar niet uit.

### ***Impact bij de leerlingen***

33% van de deelnemers geeft aan op dit moment een beperkte of geen impact te merken op het niveau van de leerlingen. De nadruk ligt hier op 'op dit moment', gezien ook wordt aangegeven dat "het te snel is om er al iets over te zeggen en dat je dan met een heel team een impact moet ervaren" (Respondent 6).

Van degenen die wel veranderingen merken, staan drie aspecten op de voorgrond. Zo ervaart 50% van de deelnemers *meer rust of kalmte* in de klas. Voorts getuigt 17% van de participanten van een *verbetering van de relatie met bepaalde leerlingen*, waarbij het in hoofdzaak gaat om leerlingen met moeilijkheden of problemen. Hiermee gepaard gaand spreekt 33% van de leerkrachten over een *afname van moeilijkheden en ongewenst of probleemgedrag*, geïllustreerd door volgende getuigenissen:

Een andere kleuter heeft echt wel een probleem, die valt op heel veel dingen uit, zo een beetje het zorgenkindje van de klas. Ik als juf heb nu een beetje de achtergrond en rust gevonden om hem meer structuur te geven. Ik ben met hem echt begonnen met een stappenplan, tijd, basistechnieken leren knippen, een potlood vasthouden, dat was allemaal

een probleem. Ik maakte mij er in het begin heel druk om. Ik vind het nog altijd erg, maar ik probeer die dingen op te lossen. En op die dingen zie ik nu vooruitgang. In het begin zei hij eigenlijk niets, hij maakte nooit oogcontact met mij. Maar nu staat hij 's avonds aan de poort, dan zegt hij 'hey juf'. Dat had hij daarvoor nooit gedaan. Dat is goed, dat is heel goed. Hij geeft aan van 'ik voel me wel goed bij u nu' (Respondent 7).

Een kind bij ons op school heeft het al heel lang moeilijk. Ik denk dat ze zo wat wisselt tussen alle mogelijke vormen van stress als ze bij mij zit. Daar leer je dan mee omgaan met als gevolg dat als ze mij nu ziet, ze vanzelf al een beetje afkomt van 'ik heb dat gedaan en ik had dat niet mogen doen'. De voorbije tijd ga ik daar dan een stukje in mee om er zo wat langs te gaan tot op het moment dat je voelt dat ze rustig is om ermee te spreken. Dus ja dat vond ik wel een verbazingwekkend resultaat, als ik het dan mag toeschrijven aan de opleiding, maar op dit moment doe ik dat wel (Respondent 9).

Bovenstaande veranderingen worden toegeschreven aan het zelf rustiger voor de klas staan en het op een andere en/of meer bewuste manier omgaan met de leerlingen, als gevolg van de NGM-opleiding. Aangaande een leerling met agressie wordt bij wijze van voorbeeld het volgende gezegd:

Doordat ik bijvoorbeeld kan zien dat hij zich in een bepaalde stresssituatie bevindt als er een conflict is, doordat ik dat weet reageer ik er anders op en daardoor krijg ik hem sneller terug. Bij het begin van het schooljaar waren er momenten dat hij echt agressie-aanvallen had, dat is nu het afgelopen half jaar niet meer (Respondent 3).

### ***Impact op schoolniveau***

Slechts 17% van de deelnemers geeft aan een beperkte of geen impact te ervaren van de opleiding op schoolniveau. Aangaande het teamfunctioneren, geeft 67% van de participanten blijk van een *uitwisseling van het geleerde uit de opleiding* binnen de groep van deelnemende collega's. Sommigen verwijzen in hun ervaringen naar het onderling spreken over theoretische inzichten of over het samen doen van bepaalde oefeningen uit de opleiding, tijdens bijvoorbeeld personeelsvergaderingen. Anderen focussen zich meer op de ondersteuning of samenwerking met bepaalde collega's. Zo getuigt één van zorgcoördinatoren:

Wat ik zeker nog ervaar, nu de collega's die het gevolgd hebben, is dat het begeleidingswerk bij hen op een heel ander niveau zit. Ze begrijpen met veel minder woorden wat ik wil zeggen, ze komen zelf al met 'kunnen we dat niet eens proberen?'. Dat is zoveel aangener, je hebt een gezamenlijk gesprekskader hé (Respondent 9).

Bovendien maakt 33% van de deelnemers melding van *veranderingen in de relatie met of het kijken naar collega's*. Zo getuigen ze van een verbeterde relatie als gevolg van de NGM-opleiding. "Een meer losse en joviale sfeer op school waarbij iedereen beter mee lijkt te werken" (Respondent 11), vormt een voorbeeld. Ook ervaringen van een wij-gevoel en van minder geschillen binnen moeizame

relaties tussen collega's, worden geuit. Anderen spreken over het op een meer open wijze kijken naar collega's, voornamelijk ten aanzien van degenen waarmee het voorheen minder goed klikte. Ook *veranderingen in de houding van de directie* naar het schoolteam toe, worden opgemerkt door één deelnemer.

Als laatste blijkt uit de ervaringen van 25% van de participanten de *intentie om bepaalde wijzingen aan te brengen* op ruimer schoolniveau, in navolging van de opleiding. Het gaat hierbij onder meer om het herinrichten van de speelplaats in functie van de diverse persoonlijkheden, wat als voorbeeld aan bod kwam in de opleiding, en het herbekijken van het beleid omtrent straffen en belonen. Ook het overdragen van het geleerde aan het ganse schoolteam door bijvoorbeeld het organiseren van een vormingsdag, behoort tot de ideeën.

### ***Moment van eerste ervaren impact***

Wanneer de deelnemers de vraag gesteld wordt naar het moment waarop ze voor eerst veranderingen merkten als gevolg van de opleiding – welke zich kunnen afspelen op alle mogelijke niveaus en ten aanzien van verschillende partijen – geeft 75% van de participanten aan dat dit in het *midden* van het opleidingstraject was. Sommigen slagen erin een exact moment te benoemen, namelijk in januari 2013 of met andere woorden bij de start van de praktische oefensessies. Hoewel zij aangeven dat de *beginperiode* eerder overweldigend was door de hoeveelheid theorie die wordt aangeboden, getuigt 17% van de deelnemers toch van een eerste ervaren impact na de eerste twee modules rond stressmanagement, net door de intensiteit ervan. Eén participant ervaart eerder tegen het *einde* van het opleidingstraject de eerste veranderingen, door terug te kunnen blikken op de opleiding en door het geleerde meer en meer toe te passen naarmate de tijd vordert.

### ***Langere termijn impact***

Alle deelnemers (100%) geven blijk van de *wens en intentie om het geleerde uit de opleiding te blijven vasthouden en toepassen*. Een deelnemer geeft bijvoorbeeld aan “ik ga dit zeker niet meer loslaten als ik zie hoeveel positief het al heeft meegebracht” (Respondent 10). Het belang van herhaling en het regelmatig opnieuw bekijken van de cursus, wordt erkend. Eén van de participanten adviseert bovendien een soort van terugkomdag of ‘opfriscursus’ in de toekomst. Voorts wordt de vrees geuit voor het verloren gaan van het geleerde uit de opleiding met de tijd, zoals naar eigen zeggen wel vaker voorvalt met opleidingen of bijscholingen.

17% van de deelnemers geeft daarnaast aan *behoefte te hebben aan verdere uitwerking of verdieping*. Zo is er nood aan meer lectuur omtrent de NGM-materie, het verder inoefenen van specifieke modules en als laatste het op een nog meer bewust niveau kunnen toepassen van het geleerde uit de opleiding.

Tenslotte geeft 33% van de participanten expliciet aan *overtuigd te zijn van een langere termijn impact*. De ene vanuit de veronderstelling dat het er zelf voor willen gaan zal leiden tot een blijvende impact, de andere vanuit de overtuiging dat automatisering enige tijd vraagt en tot stand zal komen in de toekomst.

## **Interview 2**

Enkele maanden na afname van de eerste diepte-interviews, vinden er opnieuw gesprekken plaats op het moment van de retentiemeting. Ze beogen het in kaart brengen van de huidige gepercipieerde impact van de opleiding op de deelnemers. Hiertoe wordt de vergelijking gemaakt met de eerdere ervaringen en beoordelingen van de participanten, de focus ligt met andere woorden op een mogelijke evolutie of veranderingen in de ervaren impact. Dezelfde thema's die aan bod komen in de eerste gesprekken, worden wederom bevestigd (zie ook 'Bijlage 4: Interviewleidraad 2'). Vooreerst gaat er aandacht uit naar de impact van de deelnemers op zowel het (1) professioneel als (2) persoonlijk functioneren, waarbij ook (3) de vergelijking tussen beide niveaus wordt gemaakt. Verder exploreren we eventuele wijzigingen in de ervaren impact op (4) leerling- en (5) schoolniveau. Als laatste grijpen we terug naar (6) de eerdere verwachtingen van de deelnemers omtrent een langere termijn impact en worden tevens hun huidige beoordelingen hieromtrent in kaart gebracht.

Zoals eerder reeds vermeld, vinden er op het moment van de retentiemeting geen 12 maar 11 interviews plaats. Dit vraagt zorgvuldigheid bij de beoordeling van de hieronder weergegeven aantallen of percentages, gezien zij niet noodzakelijk overeenstemmen met de resultaten van interviews 1.

### ***Impact bij de deelnemers op professioneel vlak***

Op het moment van de retentiemeting merken we dat de deelnemers wederom in grote mate een impact ervaren aangaande de leerlingen (73%) en collega's (73%). In vergelijking met de eerste diepte-interviews liggen de aantallen lager, gezien toen nog 100% van de deelnemers getuigde van een impact op professioneel vlak in relatie met de leerlingen en de collega's. Wat de veranderingen gericht op de ouders van de leerlingen betreft, zien we eveneens een afname (75%). Aangaande de directie tenslotte wordt door hetzelfde aantal deelnemers als voorheen een impact geuit (40%). Mogelijke oorzaken voor de afname in gepercipieerde impact van de opleiding, worden hieronder weergegeven.

*Meer inzicht in of een groter bewustzijn van bepaalde personen en/of situaties* binnen de professionele context in overeenstemming met de inzichten uit de NGM-opleiding, is nog steeds de grootste impact die door 91% van de participanten wordt ervaren. Dit gebeurt wederom het vaakst ten aanzien van de leerlingen, hun ouders en collega's. In vergelijking met de eerste diepte-interviews, ligt het percentage lager. Dit kan worden toegeschreven aan vijf deelnemers die bij het tweede gesprek blijf geven van minder of geen impact op dit gebied. Als voornaamste reden wordt de start van het huidige schooljaar (die samenvalt met de retentiemeting) en de moeilijkheden of de nodige stress die hiermee gepaard gaan, aangehaald. Daar tegenover staat het gegeven dat de leerkrachten zo vroeg

in het schooljaar nog niet met stressvolle situaties zijn geconfronteerd. Zo getuigen enkele deelnemers:

Ik merk zelf geen veranderingen, misschien is dat niet, maar ik merk het niet. Ik merk dat ik precies gewoon terug meer stress heb als het einde van vorig schooljaar, maar ik denk dat het gewoon te maken heeft met de start van het nieuwe schooljaar (Respondent 4).

Ik denk dat ik daar minder mee bezig ben. Er zijn nog niet zoveel dingen geweest nu, het schooljaar is nog maar een maand bezig. Ik kan me zo geen situaties inbeelden nu van 'ah ja op de speelplaats dat of dat'. Misschien omdat ik nu terug met u gebabbeld heb dat het dan terug in mijn hoofd zit. Maar als ik nu niet met u had gebabbeld, dan weet ik het niet. Ik denk eerder van niet dan van wel (Respondent 6).

Van de participanten die wel nog steeds blijken te geven van een impact, is er verder sprake van een positieve evolutie bij zes deelnemers ten opzichte van de eerste diepte-interviews en ten aanzien van de leerlingen en diens ouders. Allereerst wordt getuigd van het vaker of meer toepassen van bepaalde inzichten uit de opleiding dan voorheen, zoals blijkt uit onderstaande voorbeelden:

Ik ben er misschien zachter in, denk ik. Dat ik er vroeger harder in reageerde, dat ik misschien nog meer rekening houd met 'hoe denkt die persoon nu eigenlijk, dat is ook maar een mens die hier voor mij staat' (Respondent 3).

Naar de ouders toe ga ik het meer toepassen nu. Meer inlevingsvermogen van hoe zijn die ouders, in de trend van welke geaardheid of welk karakter kan ik daarvan verwachten, aan de hand van situaties die vooraf al verteld zijn door collega's en zo. Hoe je kunt verwachten dat die mensen gaan reageren en dat je daar dan probeert van een beetje op in te spelen. Ik heb er geen verklaring voor (Respondent 2).

Daarenboven wordt aangegeven op een meer bewuste wijze om te gaan met eerder ervaren veranderingen. Onderstaande getuigenissen illustreren deze positieve evolutie:

Ik bouw het bewuster in die momenten, een rustmoment inlassen. Ik heb twee weken geleden een zen-week gedaan, echt een week alleen rust, ontspanning, yoga en muziek in de klas. De kinderen wisten niet wat hen overkwam, omdat ze altijd het idee hadden van wij moeten werken en wij moeten vooruit. En nu kwamen die vragen van 'moeten wij niet werken?'. Er werd meer gewerkt dan dat ik heel de tijd zou zeggen van 'en jij moet nog aan tafel en jij moet die opdracht nog doen en wie heeft dat nog niet gedaan en...'. Ik weet niet of het resultaat gaat hebben, maar aan sommige kinderen voelde ik wel dat ze het plezant vonden. Dus ik ga dat nog eens doen binnenkort. Er is veel gebeurd die week. Dat zou ik daarvoor niet gedaan hebben (Respondent 7).

Vroeger was dat zo in het begin van het schooljaar, dat ik dacht van 'ik ga dit en dit en dit en dit doen'. Nu heb ik voor mezelf gezegd 'dat houd je nooit vol, dat is heel knap dat je dat wilt doen, maar dat houd je nooit vol'. Kies dingen uit die je zeker wil volhouden en dan zijn er dingen die je wel gaat doen, maar daarom niet heel de tijd. Vroeger las ik bijvoorbeeld elke dag een gedicht voor en kopieerde ik dit voor de leerlingen. Nu lees ik ook nog elke dag een gedicht voor, maar ik kopieer het niet meer en ik het geef het niet meer mee aan de kinderen. Dat kopiëren gaf mij vroeger ontzettend veel stress. Dat zijn zo van die dingen waarvan je denkt van hoe kan ik de stress vermijden (Respondent 1).

Wat ik wel vind, is dat ik in de klas de kinderen op een andere manier ben gaan bekijken van dag één. Je probeert ze op een andere manier te leren kennen, je probeert om er niet direct een plakkertje op te kleven. Je leert kinderen wel kennen als je ze zo een beetje openstelt en je ze bekijkt vanuit een andere invalshoek. Je krijgt dikwijls kinderen waarvan wordt gezegd 'amai dat is een vervelende, je zult dat wel zien'. Die hebben allemaal al zo een etiket. Ik heb eigenlijk voor mezelf al die etiketten eraf gehaald, ik dacht 'we zien wel'. Ik ga eens zien van 'wat is er u eigenlijk, waarom doet die zo'. Dan hou ik dat voor mezelf een hele tijd in 't oog, zo een hele dag. Daar neem ik wel de tijd voor (Respondent 7).

Het ervaren van *meer kalmte of rust en minder stress* bij zichzelf naar de leerlingen en hun ouders toe, is van toepassing voor 82% van de participanten. Twee van deze deelnemers getuigen bovendien van een positieve evolutie, in die zin dat ze het gevoel hebben beter hun rust of kalmte te kunnen bewaren in vergelijking met het vorige gesprek. Onderstaand voorbeeld illustreert dit:

Het lukt allemaal beter. Ik denk dat ik vroeger, in de zin van een klassieke aanpak, nogal snel overschakelde naar luider spreken en zo. Dat vermindert echt heel veel en hard. Dat ik een veel positievere aanpak hanteer, wat mij ook veel kalmer maakt (Respondent 12).

In vergelijking met de eerste diepte-interviews zijn er twee deelnemers die aangeven minder of geen kalmte of rust meer te ervaren op dit moment, meer concreet ten aanzien van de leerlingen. Eén leerkracht zegt er het volgende over:

Het is een nieuw schooljaar dus de leerlingen kunnen allemaal terug hun eigen plekje veroveren in de klas. Mijn klas is voorlopig nog niet wat ze zou moeten zijn. Er zijn een aantal leerlingen die weten hoe ze mij moeten 'triggeren' en die doen dat ook. Ik moet nu op één of andere manier voor mezelf proberen te zeggen van 'boeit u er niet in op, doe het op een andere manier dan te roepen of boos te worden'. Ik weet dat ik er iets aan moet doen, maar dat lukt op dit moment nog niet. Het was heel goed de eerste weken, het was zalig in de klas, maar nu is het terug... (Respondent 4).



Ook het *toepassen van specifieke praktische oefeningen uit de opleiding* wordt bij de tweede gesprekken aangegeven door 36% van de participanten. Opnieuw gebeurt dit het vaakst in relatie tot de leerlingen en collega's. Eén van de deelnemers haalt op die manier de oefening van het zeewier aan:

Je past de oefeningen nog toe hé. Ik ga geregeld snoezelen in de snoezelklas. De kinderen hebben daar allemaal hun eigen handdoek en als het echt te erg is, ga ik naar daar en flappen ze hun handdoeken open en dan liggen we op het strand. Dan hebben we een zeewiertje aan ons tenen en het is echt maar het helpt. Er zijn kinderen die dat nooit gaan kunnen, want je hebt er die heel ambetant worden van rustig zijn en die eigenlijk nog erger gaan worden. Maar we geven niet op hé, we blijven rustig (Respondent 7).

De veranderingen die door een kleiner aantal deelnemers worden ervaren op het moment van nameting, zijn ook bij de retentiemeting nog steeds van toepassing. Het gaat om *meer zelfvertrouwen* (36%), een *groter relativeringsvermogen* (36%) en *minder impulsiviteit* (9%). Ten opzichte van de eerste diepte-interviews, zijn wijzigingen merkbaar ten aanzien van de laatste twee elementen. Zo geeft het gesprek met één leerkracht ons een indicatie van meer impulsiviteit en minder relativeringsvermogen in vergelijking met het eerste gesprek. Eén van bovenstaande getuigenissen (Respondent 4) vormt ook hiervan een illustratie.

#### ***Impact bij de deelnemers op persoonlijk vlak***

Daar waar op het moment van de nameting één deelnemer getuigt van een beperkte of geen impact op persoonlijk vlak, gaat het tijdens de tweede diepte-interviews om twee deelnemers (18%). Bij het eerste gesprek gaf deze extra persoon nog aan veranderingen te merken op persoonlijk gebied, terwijl hij/zij hiervan bij het tweede gesprek niet meer overtuigd is, omdat stress op dat moment naar eigen zeggen veelal voortkomt van het werk en niet uit de privésfeer.

Opnieuw kunnen we uit de responsen van de meerderheid van de participanten (82%) een zeker *inzicht in of bewustzijn van het geleerde uit de opleiding* afleiden, waarbij 22% van deze deelnemers zich tevens richt op de eigen opvoedingssituatie of de relatie met de kinderen. Eén van hen spreekt over haar relatie met een familielid en getuigt daarbij van het toepassen van inzichten met betrekking tot de thema's over stress en agressie:

Dat is gebeterd, dat is anders nu, toch wel. Ik heb voor mezelf uitgemaakt dat ik niet meer wil meegesleurd worden. Ik heb haar dat ook proberen uit te leggen van ik kan dat anders niet, ik word dan boos en ik word dan... Als ik mij daar niet in moei en als ik dat loslaat, heb ik daar minder eigen stress van. Tot hier toe werkt dat. Ik voel dat haar boosheid naar mij toe ook mindert (Respondent 5).

Over de *toepassing van specifieke oefeningen uit de opleiding*, wordt minder gesproken. Eén deelnemer geeft ook expliciet aan geen oefeningen meer te hebben gedaan sinds het vorige gesprek.

Verder worden veranderingen in de zin van *meer rust of kalmte en minder stress* binnen de privésfeer (63%) in combinatie met een *meer relativierende houding* (45%), nog steeds door hetzelfde aantal deelnemers ervaren. Wederom is deze impact veelal gericht op de gezinssituatie en/of op de eigen kinderen. Een leerkracht getuigt:

Ik doe het nog altijd op die manier dat relativeren, van 'jammer, spijtig'. Dat helpt ook wel. Als je van alle dingen een punt gaat maken, dan geeft dat meer stress. In het begin vonden de kinderen het zo een beetje raar van mama die zich niet opwindt over de jas die tegen de grond ligt. Nu zijn ze dat gewoon dat ik mij er niet meer opwind. Dan dachten ze wel van 'ons mama vindt dat precies niet meer erg'. Dan hebben we er wel een paar gesprekken over gehad van 'mama vindt dat nog wel erg maar wordt er niet meer boos van, ik wil dat je dat nu zelf doet'. Eén kind merkt ook van 'ja mam nu roep jij minder' en dan zeg ik van 'maar jij doet nu ook meer je best' (Respondent 1).

Eén van deze participanten ervaart bovendien een duidelijke groei wat de rust of kalmte in de gezinssituatie betreft. Wanneer haar de vraag wordt gesteld naar de huidige belevingen hieromtrent, volgt volgende reactie:

Naar mijn kinderen toe, dat gaat goed. Ik probeer op ruzies, die dagelijks voorkomen, altijd wel heel rustig te reageren. Ik denk zelfs nog iets beter. De tijd nemen voor dingen, de avondrituelen en zo. Het is al wel laat, maar je weet dat ze echt wel plezier beleven aan nog eventjes dat vertelmomentje en dan doe je dat toch nog eventjes omdat het leuk is voor hen. Niet op een onrustige of gestreste manier, niet het avondritueel erdoor jagen. En met conflicten neem je de tijd om er goed over te praten en het om het allemaal uit te leggen (Respondent 3).

Hoewel bij de eerste diepte-interviews 42% van de deelnemers aangeeft *ervaringen omtrent de NGM-opleiding uit te wisselen* met derden, gebeurt dit bij de tweede gesprekken nog door 27% van de participanten. Eén van hen geeft immers aan op dit moment niet meer te spreken over de opleiding met bijvoorbeeld de eigen partner.

### ***Impact bij de deelnemers op professioneel versus persoonlijk vlak***

Tijdens de eerste gesprekken ervaren aanzienlijk meer personen de grootste impact op professioneel niveau in vergelijking met op persoonlijk niveau. Op het moment van de nameting leiden we uit de reacties van de deelnemers af dat deze verhouding anders ligt, zoals hieronder wordt verduidelijkt. Bovendien geeft geen enkele deelnemer meer blijk van een evenwicht in de ervaren impact op beide niveaus van functioneren.

Op het moment van de nameting ervaart 17% meer impact op *persoonlijk* dan op professioneel niveau, terwijl het bij de tweede diepte-interviews gaat om 45% van de deelnemers. Eén van deze participanten gaf eerder al aan de grootste impact te ervaren op persoonlijk vlak, terwijl de overige vijf deelnemers toen nog overtuigd waren van een evenwicht in de ervaren impact op beide niveaus of van meer impact binnen de professionele context. De voornaamste redenen die worden aangehaald, betreffen enerzijds het meer tijd doorgebracht hebben thuis gedurende de zomervakantie en anderzijds opmerkelijke verbeteringen te ervaren in de relatie met personen uit de privésfeer. Zo reageert één van de leerkrachten met betrekking tot de reden voor de wijziging:

Op dit moment is het omgekeerd. Maar het zijn twee maanden vakantie geweest dus heb je die periode meer thuis gezeten dan op school. Op dit moment heb ik er eigenlijk meer thuis aan gehad dan op werkvlak. Het gaat vooral over rust in relatie tot de kinderen (Respondent 10).

Ondanks de stijging van de ervaren impact op persoonlijk niveau, wordt door de meerderheid van deze participanten (60%) nog wel steeds de wisselwerking tussen beide domeinen benadrukt, zoals blijkt uit onderstaand voorbeeld:

Thuis heb ik kalmte gevonden, dus ik kom ook al kalmer naar school. Voor mij zitten de grootste veranderingen nog wel persoonlijk, niet alleen thuis, maar persoonlijk. Maar ik gebruik ook wel dingen uit de cursus in de klas, ik vind dat het doorloopt. Het beïnvloedt elkaar eigenlijk. Als ik hier met stress vertrek, is het thuis zeker stress en 's ochtends andersom (Respondent 1).

55% van de participanten ervaart op het moment van de retentiemeting de grootste veranderingen als gevolg van de opleiding op *professioneel* vlak, in vergelijking met 58% op het moment van de nameting. Voor één van deze deelnemers was er voordien nog sprake van een evenwicht in de ervaren impact op beide domeinen. Haar huidige ervaring gaat als volgt:

Het grootste deel van de dag speelt zich professioneel af eigenlijk. Je bent meer uren op school dan thuis als je het zo een beetje berekend. Thuis zijn we ook nog met de professionele dingen bezig, als je het vergelijkt. Een groot deel van de tijd gaat dus naar professionele dingen (Respondent 11).

De overige vijf participanten waren voorheen reeds overtuigd van een grotere impact op professioneel dan op persoonlijk niveau. De eerder opgegeven reden dat stress veelal voortkomt uit de werkcontext, geldt nu nog steeds, zoals blijkt uit een reactie als "als ik stress heb in mijn leven, is het vaak van mijn werk, weinig van andere dingen" (Respondent 6). Een andere deelnemer spreekt daarnaast over de valkuil van het elkaar goed kennen en het op de hoogte zijn van elkaars gevoeligheden binnen de privésfeer:

Uw familie en vrienden kennen je door en door en die weten ook waarop ze je kunnen plagen. Ze weten thuis dat ik snel boos word en dat ze mij snel op mijn paard kunnen krijgen. Die doe doen dat dan ook, die zullen dingen zeggen en doen (Respondent 4).

### ***Impact bij de leerlingen***

Dezelfde deelnemers die bij het eerste gesprek aangaven een beperkte of geen impact te ervaren op het niveau van de leerlingen (36%), zijn bij de retentiemeting nog steeds van deze mening. Redenen als geen eigen klas meer hebben als zorgleerkracht, weinig stress krijgen van de kinderen en een te korte periode (tussen de eerste en tweede gesprekken) om inzichten uit de opleiding consequent toe te passen, worden hiervoor opgegeven.

Door 45% van de deelnemers wordt bij de tweede gesprekken nog steeds *meer rust of kalmte bij de leerlingen* in de klas ervaren. Eén van deze leerkrachten getuigt bovendien van een grotere impact dan voorheen, door het op een meer bewuste en actieve wijze stappen te ondernemen om rust te bekomen in de klas. Zo vertelt zij het volgende:

Ik ben zelf op zoek gegaan naar zo'n verhalen die je rustig maken en ik doe dat regelmatig in de klas nu. Als de leerlingen echt heel rustig zijn, dan zet ik een muziekje op. Ik ben echt op zoek gegaan naar wat al bruikbaar is, voor rustiger te zijn voor de kinderen. Je hebt kinderen die gaan gaan gaan en nooit eens stilstaan en nadenken. Met het verhaal van het sterretje was dat wel. Dan moest je met verschillende dingen op geluid focussen en op het verhaal. En daarna doe ik een toets. Dat zijn echt de momenten waarop je de stress uit de kinderen wilt halen (Respondent 1).

De deelnemer die van mening is dat deze veranderingen niet meer van toepassing zijn op het moment van het tweede gesprek, schrijft dit toe aan de uitoefening van een nieuwe functie sinds de start van het huidige schooljaar, met name zorgleerkracht. Een reactie als "ik heb ook geen klas meer" (Respondent 12), verduidelijkt de motivatie van de leerkracht.

Wat enerzijds een *verbetering van de relatie met leerlingen* en anderzijds een *afname van moeilijkheden en ongewenst of probleemgedrag bij leerlingen* betreft, wordt bij de tweede gesprekken niet expliciet melding gemaakt van deze veranderingen. Voornamelijk vanwege de opstart van het huidige schooljaar, lijkt het voor de deelnemers moeilijk te zijn om dit aspect te beoordelen. Op die manier geven dezelfde leerkrachten aan dat de verhoudingen met de leerlingen momenteel goed zijn (18%) en dat er zich (nog) geen moeilijkheden of problemen voordoen in de klas (27%). Een deelnemer vertelt hierover het volgende:

Het is nog heel kort hé, het is nog heel pril. Ik heb nu wel de indruk dat het welbevinden van de kinderen echt oké is. Misschien binnen enkele maanden dat ik denk van 'hooh'. Maar op dit moment kan ik dat nog plaatsen. Maar het is pas hé, we zijn eind oktober. Ik heb niet echt nu op dit moment een leerling waarvan ik denk 'amai ik weet niet hoe ik dat moet doen' (Respondent 7).

### **Impact op schoolniveau**

Dezelfde participanten (18%) die tijdens de eerste interviews aangeven een beperkte of geen impact te ervaren op schoolniveau, zijn nog steeds van dezelfde mening op het moment van de retentiemeting.

Van de leerkrachten die wel een impact ervaren, getuigt 36% van een *uitwisseling van inzichten uit de opleiding*. In vergelijking met de eerste diepte-interviews, geven drie deelnemers aan deze impact minder of niet meer te ervaren. Reacties als “dat is dit jaar eigenlijk ook een stuk minder” (Respondent 5) en “ik denk dat dat een beetje doodgebloed is” (Respondent 6), getuigen hiervan.

Voorts merkt nog slechts één deelnemer positieve veranderingen aangaande de *relatie met en tussen collega's*, zoals ook aangegeven door 33% van de participanten bij de eerste diepte-interviews. Door de overige leerkrachten wordt immers niet expliciet gesproken over dit aspect.

Bij dezelfde deelnemers (27%) die bij de eerste gesprekken getuigen van de *intentie om wijzingen door te voeren* op schoolniveau naar aanleiding van de opleiding, zijn deze ideeën ook later nog aanwezig. Twee participanten hebben hierin al enkele concrete stappen ondernomen. Het gaat in beide gevallen om het herinrichten van de speelplaats naargelang de verschillende persoonlijkheden van de leerlingen. De overige deelnemer beoogt nog steeds een overdracht van de inzichten uit de opleiding naar het ganse schoolteam toe.

Opvallend is bovendien dat 45% van de participanten aangeeft nieuwe veranderingen te merken op schoolniveau, die nog niet werden ervaren bij de vorige gesprekken. Zo merken drie van deze deelnemers een impact van de opleiding aangaande de *directie* en zijn/haar omgang met anderen. Hieronder volgen enkele illustraties:

Ik heb het gevoel dat de directie een beetje ander staat tegenover mij dan voor de opleiding. Of misschien zie ik het anders, dat kan ook, op een positieve manier. Ik denk dat het komt doordat de directie ook een beetje aan het veranderen is (Respondent 1).

Dat is nu raar maar ik ervaar dat ook van de kant van de directie. Ik voel nu ook in de omgang, ik weet niet hoe het komt, maar de directie heeft ook zoiets van ‘allé zeg het eens’. Dat geeft mij dan weer de gelegenheid om dat te zeggen. Ik ervaar dat de directie veel rustiger is. Misschien heeft de directie ook het licht gezien, ik weet het niet (Respondent 7).

De overige twee deelnemers geven aan de *bestaande regels of het beleid* omtrent zorg, het werken rond motivatie, het gebruik van de middagrefter en de huidige speelplaatswerking te zullen herbekijken in de toekomst.

### ***Langere termijn impact***

Daar waar eerder alle deelnemers aangaven *de wens en intentie te hebben om het geleerde uit de opleiding te blijven vasthouden en toepassen*, zijn deze verwachtingen – al dan niet gedeeltelijk – voor 64% van de participanten ingelost. Voor de overige 36% van de deelnemers geldt het omgekeerde, waarvoor diverse redenen worden aangehaald. De start van het huidige schooljaar en de reeds eerder vermelde moeilijkheden of problemen die hiermee gepaard gaan, worden in dit opzicht genoemd. Hierbij aansluitend geven de deelnemers eveneens aan dat er minder aandacht uitgaat naar de opleiding, omdat andere professionele en/of persoonlijke zaken op dit moment voorrang krijgen. Ook de zomervakantie die plaatsvond tussen de gesprekken op het moment van de na- en retentiemeting, maakt dat de participanten geruime tijd uit de professionele context werden gehaald en de syllabus werd opgeborgen in de kast. Als laatste schrijft één van de deelnemers de afgenomen aandacht voor de NGM-opleiding toe aan een gebrek aan voldoende opvolging, duidend op het volgende:

Dat je bepaalde situaties die je hebt met iemand kunt doornemen, samen via de cursus er een oplossing voor vinden. Maar ja, wanneer heb je een situatie waarbij je zegt van... en dan moet je ook een persoon hebben die je daarin kan begeleiden. Dat is een heel moeilijk gegeven hé. Je hebt een situatie concreet, die ga je niet zomaar scheppen, die is er of die is er niet. Dan heb je iemand nodig om je in die situatie op weg te helpen via de dingen van de cursus, dat je de juiste zaken van de cursus gaat hanteren (Respondent 2).

Van de voorheen 27% deelnemers werd verder voor slechts één participant voldaan aan de *behoefte aan meer verdieping in inzichten uit de opleiding*. Voor de deelnemers die geen beantwoording vonden voor hun behoeften, gelden dezelfde redenen als hierboven.

Wanneer de participanten tijdens de tweede gesprekken de vraag wordt gesteld naar hun huidige beoordelingen over de langere termijn impact van de opleiding, geeft eenzelfde meerderheid van 64% aan nog steeds *de wens en intentie te hebben om het geleerde te blijven vasthouden en toepassen*. Hoewel één van deze deelnemers van mening is te zullen blijven functioneren op hetzelfde huidige niveau, hopen de overige zes leerkrachten hierin nog verder te groeien. Zo getuigt één van de deelnemers:

Ik hoop dat ik dit blijf aanhouden en ik hoop zelfs dat ik nog meer dingen ga toepassen. Ik weet ook wel hoe alles draait en hoe de kort de tijd op een dag is om de dingen te doen, dat voel ik nu wel heel fel aan. Maar ik wil zeker geen stappen achteruit erin nemen. Ik wil zeker tips blijven vasthouden en bewaken, als het kan er nog wat in groeien. Zo zie ik de toekomst (Respondent 3).

Binnen de groep van leerkrachten die blijk geven van niet-ingeloste verwachtingen en van een afgenomen aandacht voor de opleiding (36%), gelooft één van de participanten in *een nog sterkere daling van de impact* in de toekomst. Een andere deelnemer daarentegen heeft *de intentie om de zaken terug op te pikken* en geeft hierover het volgende aan:

Op zich dat je nu langsgekomen bent en dat ik vertel dat ik het jammer vind... Misschien moet ik de cursus wel eens terug vastpakken. Al is het maar dat je twee zinnen leest, maar ik hoop wel dat het terugkomt. Als het allemaal in de klas oké zit, dat het allemaal terugkomt. Ik zou het gewoon heel spijtig vinden dat alles terug is zoals vorig jaar in september wanneer ik de opleiding nog niet had gedaan (Respondent 4).

Verder nuanceren de overige twee participanten bovenstaande verwachting door te stellen vooral *in extreme of moeilijke situaties* met een hoog stressniveau *opnieuw beroep te zullen doen op inzichten uit de opleiding*. Zo geeft één van de leerkrachten het volgende aan:

Ik denk dat het in meer extreme situaties, dat je er dan pas naar gaat teruggrijpen. Heel vaak zijn de situaties dat je er dat moment direct op moet reageren en dat doe je instinctief eigenlijk. Maar als je echt in een heel moeilijke situatie zit waar je meer op moet doorgaan of die mee aansleept, dat je dan wel die zaken meer gaat gebruiken. Dan denk ik wel dat het meer naar boven komt (Respondent 2).

27% van alle deelnemers adviseert bovendien een soort van *reünie of terugkomdag*, zoals ook gebeurde door één deelnemer op het moment van de nameting. Volgende getuigenis illustreert dit:

Je hebt de opleiding een schooljaar gevolgd. Misschien zou het goed zijn om de opleiding het schooljaar nadien, zo eens een terugkomdag te doen zodat alles nog eens wordt herhaald van wat hebben we nu juist gedaan en zodat je jouw ervaringen kan delen. Dat het nog eens terug wordt opgefrist wat we gedaan hebben (Respondent 4).

In de eerste gesprekken tenslotte geven enkele deelnemers (33%) aan *overtuigd te zijn van een langere termijn impact* van de NGM-opleiding. Ook nu wordt deze mening kenbaar gemaakt door 45% van de participanten met het oog op de toekomst. Enkele deelnemers vertellen hierover het volgende:

Ik ga het blijven toepassen, sowieso. Dat zijn van die dingen waarvan ik weet... Ik ben het bewuster gaan doen na de opleiding. Dat is niet zoiets van 'ik heb dat met de opleiding gedaan, ik ga dat enkele maanden volhouden en dan is dat gedaan'. Ik weet wel zeker dat dat gaat blijven (Respondent 8).

Ik denk dat ik bepaalde dingen ga blijven doen, dat zit er al zo ingebakken. Als ik iemand voor mij heb, ik zal die proberen te lezen, die agressie, die stress... Dat is iets dat ik sowieso dagelijks toepas, onbewust ook wel hoor. Ik denk dat ik dat toch wel doe en dat ik dat ga blijven doen, want het helpt (Respondent 5).

### 5.1.2 Verschillen in impact

Met het oog op mogelijke toekomstige NGM-opleidingen, wordt de rol van enkele explorerende factoren op de ervaren impact van de opleiding nagegaan, net zoals bij het beantwoorden van OV2a. Op die manier kunnen de opleidingen optimaal worden afgestemd op de deelnemers, indien bijvoorbeeld zou blijken dat factoren een invloed uitoefenen op het al dan niet ervaren van een impact. Deze bevindingen vormen met andere woorden het uitgangspunt voor eventuele aanbevelingen, die later in het onderzoeksrapport worden behandeld (zie ook 'Conclusies en discussie').

Voor het nagaan van eventuele verschillen in de ervaren impact, ligt de focus vanzelfsprekend op de deelnemers. Voor de factoren wordt verwezen naar de inleidende vragen uit vragenlijst 1 – die eveneens in vragenlijst 2 aan bod komen – evenals naar de inleidende vragen uit diepte-interview 1 en 2. Deze peilen onder meer naar (1) het geslacht van de deelnemer, (2) diens functie, (3) het aantal jaren onderwijservaring en (4) het werkstelsel waarin hij/zij is tewerkgesteld. In de interviews wordt de deelnemers verder de vraag gesteld naar (6) de mate van vrijwillige deelname aan de opleiding, (7) ervaring met een gelijkaardige opleiding, (8) de heersende schoolcultuur, (9) de eigen opvattingen omtrent de kernopdracht van een leerkracht en als laatste (10) de voorkeur van de deelnemers voor opleidingen gericht op professionele en/of persoonlijke ontwikkeling. Zowel individuele als schoolkenmerken worden met andere woorden opgenomen. Daar de eerste vier factoren worden bevraagd bij alle personen uit de experimentele groep, geldt dit voor de overige factoren voor de personen die ook zijn geïnterviewd. De rol van eerder genoemde factoren wordt onderzocht op het moment van de voor-, na- en retentiemeting.

#### 'Mann-Withney U Test'

Een 'Mann-Withney U Test' toetst allereerst de eventuele impact van het geslacht van de deelnemer evenals het werkstelsel waarin hij/zij tewerkgesteld is, op de resultaten van vragenlijst 1. Verder worden ook de mate van vrijwillige deelname, eventuele ervaring met een gelijkaardige opleiding en de bestaande opvattingen over de kernopdracht van een leerkracht, als factor meegenomen.

Enkel de mate van *vrijwillige of eerder 'opgelegde' deelname* aan de opleiding leidt tot significante verschillen in het *algemeen welbevinden* van de deelnemers ( $U=0.5$ ,  $z=-2.65$ ,  $p=.008$ ). Het effect is bovendien zeer groot ( $r=.8$ ). Deze resultaten zien we terugkomen op het moment van de voormeting. Meer concreet getuigen de leerkrachten wiens deelname aan de opleiding vrijwillig is, van een groter algemeen welbevinden ( $Md=5.72$ ) dan de andere groep leerkrachten ( $Md=4.67$ ). De 'Matrix Coding Query' geeft weer dat de personen die vrijwillig deelnemen aan de opleiding, in grotere mate aangeven een impact op het persoonlijk functioneren te ervaren dan onvrijwillige deelnemers. Zo wordt getuigd van een groter relativeringsvermogen, meer rust en minder stress en als laatste positieve veranderingen in de relatie met de eigen kinderen.



Aangaande de andere factoren worden geen significante resultaten gevonden. Ook kan de rol van de opvattingen over de kernopdracht van een leerkracht niet worden nagegaan, omdat alle deelnemers dezelfde mening delen. Zo sluiten ze zich allen aan bij de ontwikkelingsgerichte invalshoek en zijn er met andere woorden geen verschillen tussen de deelnemers in hun opvattingen.

### **'Kruskal-Wallis Test'**

Ter exploratie van de mogelijke impact van de functie van de deelnemers, de jaren onderwijservaring en de heersende schoolcultuur, wordt verder een 'Kruskal-Wallis Test' uitgevoerd. Ook de voorkeur van de deelnemers voor opleidingen gericht op de professionele en/of persoonlijke ontwikkeling, wordt als factor onderzocht. Uit de resultaten blijkt dat de factoren 'jaren onderwijservaring' en 'voorkeur voor professioneel of persoonlijk gerichte opleidingen' van impact zijn op de scores van de deelnemers op vragenlijst 1. Voor de overige factoren vinden we geen significante verschillen.

De *jaren onderwijservaring* zorgen voor significante verschillen in de scores van de leerkrachten betreffende de *collegialiteit* ( $X^2(6,n=29)=18.00$ ,  $p=.006$ ) en *stressgevoeligheid* (stressitem 1) ( $X^2(6,n=35)=14.95$ ,  $p=.02$ ), telkens op het moment van de retentiemeting. Wat de eerste schaal betreft, nemen de leerkrachten met minder dan vijf jaar ( $Md=6.14$ ), 15 à 20 jaar ( $Md=6.36$ ), 20 à 25 jaar ( $Md=6$ ) en 25 à 30 jaar ( $Md=6$ ) onderwijservaring de meest positieve houding aan ten aanzien van de collegialiteit. Deelnemers met vijf à 10 jaar ( $Md=5.71$ ), 10 à 15 jaar ( $Md=4.50$ ) en meer dan 30 jaar ( $Md=5.14$ ) onderwijservaring daarentegen, vertonen lagere scores. Kijkend naar de tweede schaal geven de deelnemers met 15 à 20 jaar ( $Md=6$ ), 20 à 25 jaar ( $Md=6$ ) en 25 à 30 jaar ( $Md=6.50$ ) onderwijservaring aan het meest stressgevoelig te zijn. De overige leeftijdscategorieën vertonen lagere scores ('minder dan vijf jaar',  $Md=5.50$ ; 'vijf à 10 jaar',  $Md=5$ ; '10 à 15 jaar',  $Md=5$ ; 'meer dan 30 jaar',  $Md=5$ ).

De mate waarin de deelnemers de *voorkeur geven aan opleidingen gericht op professionele dan wel op persoonlijke ontwikkeling*, leidt bij de nameting tot significante verschillen in hun *stressbestendigheid* (stressitem 2) ( $X^2(2,n=10)=6.21$ ,  $p=.05$ ). Hoewel deze verschillen eerder klein zijn, geven de leerkrachten wiens voorkeur gaat naar opleidingen gericht op de persoonlijke ontwikkeling aan het minst stressbestendig te zijn ( $Md=6$ ; 'voorkeur professionele ontwikkeling',  $Md=5$ ; 'voorkeur combinatie',  $Md=4$ ).

## **5.2 Onderzoeksvraag 2 – Tevredenheid**

De tweede onderzoeksvraag peilt naar de tevredenheid van de deelnemers over de opleiding (OV2) en onderliggend naar eventuele verschillen in deze tevredenheid (OV2a). Ter beantwoording van beide onderzoeksvragen worden enerzijds beschrijvende statistieken (OV2) en anderzijds verschillende statistische analyses (OV2a) uitgevoerd op alle vragenlijsten 2, die eenmalig bij afloop van de opleiding (nameting) ingevuld worden door de deelnemers. Deze bevindingen worden aangevuld met resultaten van de kwalitatieve analyse van de diepte-interviews aan de hand van NVivo.

## 5.2.1 Algemene tevredenheid

Zoals ook aangehaald in de omschrijving van vragenlijst 2 (zie ook '4.4.2 Vragenlijst 2: Tevredenheid over de opleiding'), staan een aantal thema's met betrekking tot de tevredenheid over de opleiding op de voorgrond. Zo gaat er aandacht uit naar (1) inhoudelijke en (2) organisatorische aspecten, (3) factoren met betrekking tot de opleidster, (4) het relevante of toepasbare karakter van de opleiding en (5) de gepercipieerde noodzaak tot integratie en/of overdracht naar andere sectoren en personen toe. (6) Daarenboven wordt aan elke deelnemer de vraag gesteld de opleiding in zijn totaliteit te beoordelen.

Daar de diepte-interviews meer verdiepende en genuanceerde informatie over de tevredenheid van de deelnemers beogen, vormen vragenlijsten 2 een belangrijk uitgangspunt. Zoals weergegeven in de interviewleidraad (zie ook 'Bijlage 3: Interviewleidraad 1'), komen bijgevolg ook in elk interview een aantal vragen terug. Allereerst wordt nagegaan (1) wat maakt dat de deelnemer al dan niet tevreden is over de opleiding, (2) samen met de meest en (3) minst sterke aspecten. Bovendien wordt de vraag gesteld naar (4) eventuele suggesties ter verandering en/of verbetering. Gezien deze aspecten verband houden met elkaar en er ook sprake is van overlap in de responsen op de vragen, worden ze samen besproken onder de twee laatste thema's. (5) De laatste vraag houdt verband met de reden voor de gekozen top drie van theoretische thema's en praktische oefeningen uit de opleiding. Indien vragenlijst 2 andere opvallende resultaten weergeeft, gaat ook hiernaar aandacht uit in het diepte-interview. De meest relevante bevindingen worden hieronder weergegeven.

### 5.2.1.1 Inhoudelijke aspecten

Aangaande de *inhoud* van de NGM-opleiding, geeft 89% van de deelnemers aan tevreden tot zeer tevreden te zijn. 66% à 77% van de participanten toont verder interesse in eventuele *vervolmakingsmodules* omtrent de geziene inhoud. Aan de hand van de diepte-interviews wordt duidelijk dat deze behoefte veelal voortkomt uit een erkenning van het belang ervan voor de beroepsuitoefening en/of binnen de privésfeer. Ook al liggen de percentages niet ver uit elkaar voor de verschillende modules, de meeste interesse gaat uit naar de module 'persoonlijkheden en (de)motivatie' (77%). Eveneens een vervolmakingscursus aangaande het overdragen van het geleerde aan de leerlingen in de eigen klascontext, wordt als optie aangeboden en tevens gekozen door 77% van de deelnemers. De deelnemers die geen interesse tonen in een verdere uitwerking van de inhoud, geven onder meer aan op basis van de NGM-opleiding voldoende geïnformeerd te zijn of simpelweg geen nood te ervaren tot uitdieping. Aangaande de agressiemodule is één van de redenen bijvoorbeeld het niet met agressie geconfronteerd worden in de klas. Voorts ervaren ze geen behoefte aan nieuwe materie, maar wel aan het zich eigen maken, oefenen en leren toepassen van de reeds geziene inhoud. Zo maakt een deelnemer duidelijk: "Ik heb nu op dit moment van dit meer als genoeg. Ik zou op dit moment de cursus er zelf meer moeten bijnemen om er echt mee aan de slag te gaan en het daadwerkelijk om te zetten in concrete zaken. Niet nog iets nieuws erbij nemen" (Respondent 2).

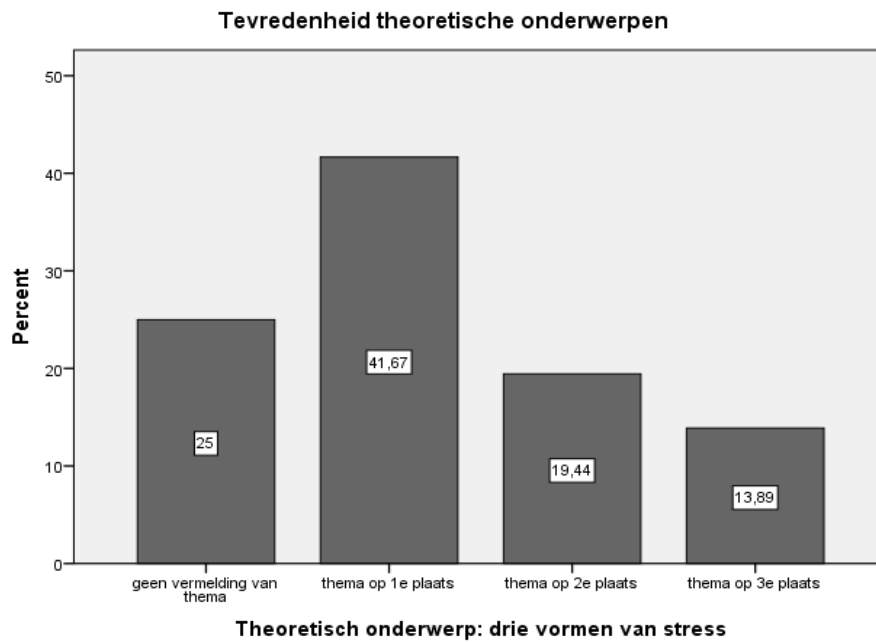
Kijkend naar de *verhouding tussen de theoretische en praktische sessies*, is 62% van de deelnemers (zeer) tevreden. Aangaande de *syllabus* die ze ontvangen bij aanvang van de opleiding, is eveneens 78% van de participanten tevreden.

Verder wordt hen gevraagd naar hun *top drie van theoretische thema's en praktische oefeningen* waar ze het meest tevreden over zijn of die de grootste indruk nagelaten hebben. Volgende thema's worden het vaakst aangehaald in de responsen van de deelnemers: 'drie vormen van stress', 'oorzaken van stress' en 'diagnostiek en aanpak van dominantie'. Voor de oefeningen gaat het om: 'piramide van middelen en eisen', 'bekijk het vanuit andere standpunten' en 'avonturenpack' (zie ook Tabel 6). Dit geeft ons een idee over welke thema's en oefeningen het meest geliefd zijn of met andere of vaakst vernoemd worden in de top drie. In vragenlijst 2 wordt de deelnemers echter gevraagd de thema's en oefeningen een score te geven van 1 tot en met 3, in overeenstemming met de eerste, tweede en derde plaats. Aan de hand van de gemiddelde waarden in Tabel 6 kunnen we dus niet de exacte plaats van de thema's en oefeningen in de top drie afleiden. Andere beschrijvende statistieken tonen aan dat 'drie vormen van stress' het vaakst genoemde thema is op de eerste (42%) en tweede (19%) plaats, zoals ook geïllustreerd in Figuur 9. De derde plaats gaat naar 'oorzaken van stress' (19%). Deze bevinding kan worden bevestigd door de resultaten van de diepte-interviews met betrekking tot het professioneel functioneren. Binnen de ervaren impact van inzicht in of bewustzijn van het geleerde uit de opleiding alsook de toepassing ervan, staat het stressthema immers het sterkst op de voorgrond. Andere thema's die daarnaast in de top drie voorkomen, zijn: 'modellen van primaire en secundaire persoonlijkheden', 'prefrontaal functioneren' en 'defensieve en offensieve agressie'. Wat de praktische oefeningen betreft, wordt het 'avonturenpack' het vaakst genoemd op de eerste (36%) alsook de tweede (22%) plaats, zoals blijkt uit Figuur 10. Ook de resultaten van de diepte-interviews tonen aan dat binnen het toepassen van praktische oefeningen uit de opleiding als een ervaren impact op professioneel vlak, het 'avonturenpack' het vaakst wordt genoemd. 25% van de deelnemers sluit de top drie af met 'motiverende boodschappen volgens de persoonlijkheden'. Ook 'piramide van middelen en eisen' en 'bekijk het vanuit andere standpunten', worden veelvuldig genoemd als oefeningen die een indruk nalieten. Opvallend is bovendien dat de oefening rond de persoonlijkheidsvragenlijst door niemand vermeld wordt in zijn/haar top drie van voorkeuren. Uit de analyse van de diepte-interviews blijkt verder dat de meerderheid van de deelnemers zijn/haar keuze baseert op zowel interesse als datgene wat hij/zij tot op heden het vaakst toepast. Daarnaast worden ook persoonlijke redenen genoemd, zoals de keuze voor een bepaald thema vanuit herkenning bij een vriend(in) of familielid.

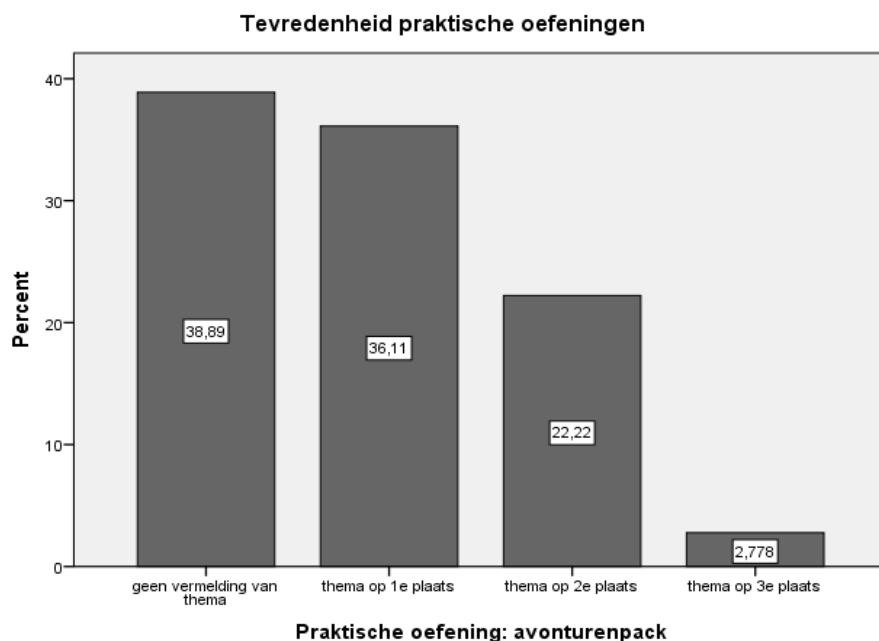
Tabel 6

*Vaakst Genoemde Theoretische Thema's en Praktische Oefeningen*

	Theoretische thema's		
	Drie vormen van stress	Oorzaken van stress	Diagnostiek en aanpak van dominantie
Gemiddelde	1.22	0.92	0.60
	Praktische oefeningen		
	Piramide van middelen en eisen	Bekijk het vanuit andere standpunten	Avonturenpack
Gemiddelde	1.00	0.97	0.89



Figuur 9. Tevredenheid over theoretisch thema 'drie vormen van stress'.



Figuur 10. Tevredenheid over praktische oefening ‘avonturenpack’.

### 5.2.1.2 Organisatorische aspecten

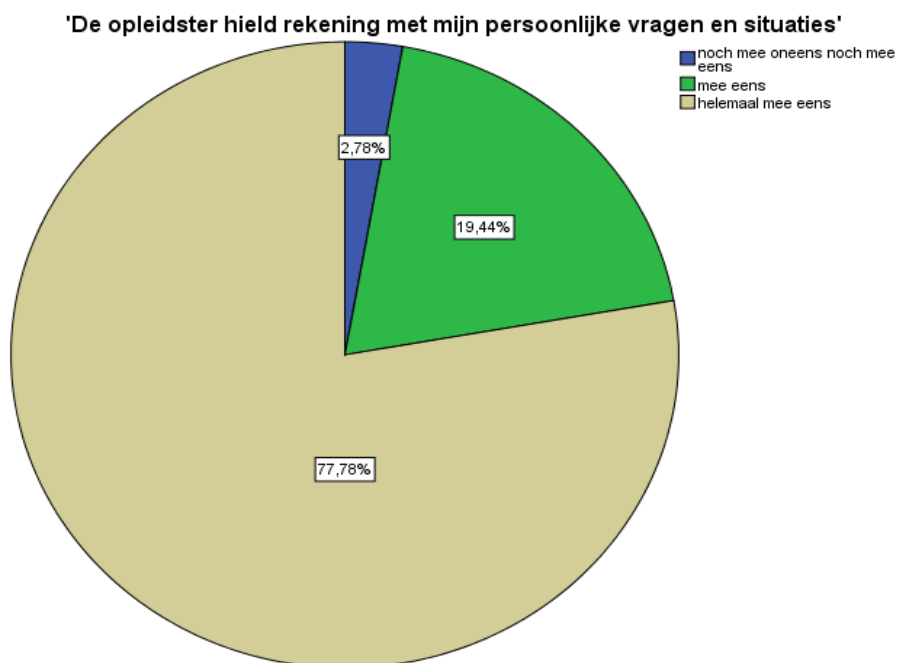
Op organisatorisch gebied is 92% van de deelnemers overtuigd van de goede *organisatie* van de opleiding. Hetzelfde aantal geeft bovendien aan (zeer) tevreden te zijn met de *groepssamenstelling*. Betreffende de *wijze waarop de opleiding wordt gegeven*, is 91% van de participanten tevreden tot zeer tevreden. Ongeveer 80% van de deelnemers geeft daarnaast aan (zeer) tevreden te zijn met de *duur* van elke sessie apart – wat verwijst naar de combinatie van de theoretische en praktische sessies – de *locaties* waar de opleiding doorgaat en als laatste het *algemene comfort*. De minste tevredenheid wordt geuit omtrent de duur van de ganse opleiding (55%), wat later nog wordt verduidelijkt (zie ook ‘5.2.1.8 Minst sterke aspecten van de opleiding en suggesties ter verandering en/of verbetering’).

### 5.2.1.3 Opleidster

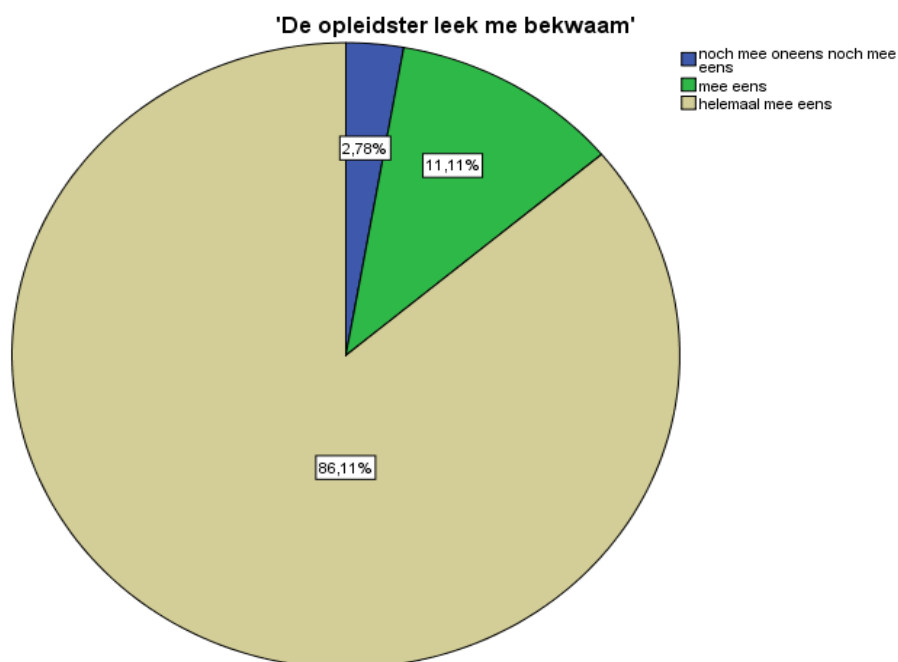
Opvallend is dat de gemiddelde scores aangaande de tevredenheid over de opleidster – het gaat hierbij om de personen die het zowel eens als helemaal eens zijn met de stellingen uit vragenlijst 2 – zeer hoog liggen. De hoogste scores situeren zich op volgende domeinen: 100% van de deelnemers is van mening dat de opleidster aangenaam is in de omgang en 97% vindt enerzijds dat de opleidster rekening houdt met persoonlijke vragen en situaties en anderzijds dat ze competent of bekwaam is (zie ook Figuren 11 tot en met 13). Verder is er tevredenheid omtrent de duidelijkheid van de gegeven uitleg en omtrent het bevorderen van uitwisseling in groep (92% à 98%).



Figuur 11. Tevredenheid aangaande de opleidster die aangenaam is in de omgang.



Figuur 12. Tevredenheid aangaande de opleidster die rekening houdt met persoonlijke vragen en situaties.



Figuur 13. Tevredenheid aangaande de opleidster die bekwaam is.

#### 5.2.1.4 Relevantie en toepasbaarheid

Bij het peilen naar het *relevante of bruikbare karakter* van de opleiding voor zowel het persoonlijk als professioneel functioneren, antwoorden alle deelnemers instemmend. Er is slechts een klein verschil tussen beide niveaus van functioneren: 89% op persoonlijk vlak versus 83% op professioneel vlak. Kijkend naar het *onderscheid tussen de theoretische en praktische sessies*, liggen de percentages verder uit elkaar. 95% van de deelnemers erkent de toepasbaarheid van de theoretische sessies, in vergelijking met 57% gericht op de praktische sessies. Verder voelt 68% van de participanten zich voldoende toegerust om het *geleerde uit de opleiding toe te passen*.

#### 5.2.1.5 Integratie en overdracht

De meerderheid van de deelnemers is overtuigd van het belang van een overdracht van het geleerde uit de opleiding aan leerlingen of studenten *lager* (80%), *secundair* (86%) en *hoger of universitair* onderwijs (83%). Voor het kleuteronderwijs ligt het percentage een stuk lager (52%). Een mogelijke verklaring hiervoor is de nog jonge leeftijd van kleuters, samen met de overtuiging dat een transfer van het geleerde minder van toepassing is op hen.

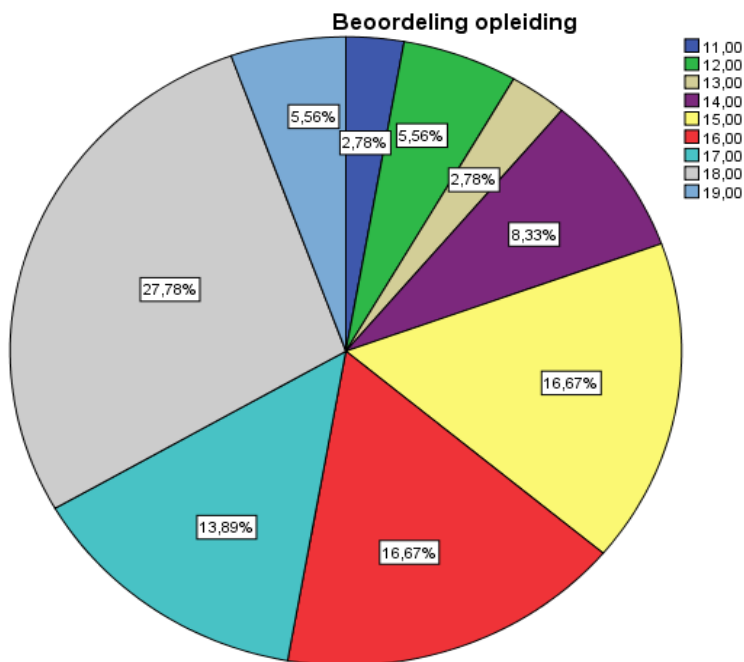
Wanneer gekeken wordt naar de *lerarenopleidingen*, is 74% van de deelnemers overtuigd van de noodzaak tot overdracht binnen zowel de voortgezette lerarenopleidingen (zoals de bachelor-na-bachelor buitengewoon onderwijs) als de initiële lerarenopleiding.

Verder geven heel wat deelnemers aan dat ook *andere personen* – al dan niet binnen de onderwijssector – baat zouden hebben bij de NGM-opleiding. 85% à 88% van de participanten deelt deze mening wat directieleden, opvoed(st)ers, pedagogische begeleiders en medewerkers van Centra

voor Leerlingenbegeleiding (CLB) betreft. Daarnaast wordt in vragenlijst 2 de mogelijkheid voorzien tot eigen aanvullingen. Zo vult 14% van de participanten de lijst aan met onder meer personen uit de zorg- of welzijnssector, schoolbusbegeleiders en scoutsleiding.

### 5.2.1.6 Algemene beoordeling

De deelnemers wordt gevraagd de opleiding in zijn totaliteit te beoordelen aan de hand van een cijfer van nul tot en met 20. Zoals weergegeven in Figuur 14, is de gemiddelde waarde 15 à 16 op 20. De minimum- en maximumwaarden variëren tussen de 11 en 19 op 20. Een meerderheid van 28% geeft bovendien een beoordeling van 18 op 20.



Figuur 14. Beoordeling van de opleiding.

### 5.2.1.7 Meest sterke aspecten van de opleiding

De factoren die maken dat alle deelnemers aangeven tevreden te zijn over de opleiding – en die tevens als de meest sterke aspecten worden benoemd – betreffen de *inhoud* en de *opbouw* van de opleiding. Zo getuigt 75% van de deelnemers van een zeer sterke interesse in de NGM-materie, waarbij vooral de module rond stressmanagement samen met het hersenfunctioneren in het oog springt. Het gaat hierbij dus in hoofdzaak om de theoretische sessies, eerder dan de praktische oefensessies. Ook het vernieuwende element van de opleiding wordt op die manier expliciet aangehaald door 17% van de participanten. Eén van deelnemers spreekt erover:

Je hebt heel veel van die bijscholingen waarbij je weer hetzelfde krijgt te horen vanuit een ander uitgangspunt of dingen die je toch al doet of weet, dan heb je zoiets van 'dat weten we, we zitten hier'. Dit was eigenlijk compleet iets nieuw en wat ik zelf heel interessant vond (Respondent 3).



Met de opbouw wordt verwezen naar de verhouding tussen de theoretische en praktische sessies. Hoewel een enkeling aangeeft tevreden te zijn met specifiek de praktische of theoretische sessies, geeft 50% van de deelnemers aan vooral de combinatie tussen beiden boeiend te vinden. De afwisseling die deze combinatie biedt evenals de ruimte tot herhaling en oefening, staan hierbij op de voorgrond. Reacties als “de theoretische luiken zijn soms veel informatie in elkaar en heel dicht bij elkaar, maar de praktische oefeningen die ertussen zitten leren je wel inzicht te krijgen in het theoretisch kader” (Respondent 10) en “ik vond het heel tof dat je theorie krijgt en dan een keer praktijk en dan een nieuw stuk theorie, en dat die praktijk dan toch altijd weer wordt teruggekoppeld en samengevoegd” (Respondent 12), illustreren bovenstaande bevinding. Verder verwijst de opbouw naar de duidelijkheid, overzichtelijkheid en het handelbare tempo van de opleidingssessies.

Naast de inhoud en de opbouw van de opleiding, worden verder drie factoren vaak genoemd als sterke punten van de opleiding. Het *toepasbare karakter* van het geleerde vormt de eerste factor. Zo geeft 58% van de participanten blijk van de toepassing en de bruikbaarheid van het geleerde uit de opleiding, waarbij ook wordt gesproken over de positieve impact die ze ervaren. Volgende getuigenis maakt dit duidelijk:

Ik vond dat ik meegezogen werd in heel het geheel, van die soorten stress vooral. Ik denk dat het natuurlijk is dat je dat doet, het op jezelf gaat bekijken en vooral op mijn gezin heb ik dat in het begin genomen. Hoe reageert die, hoe kan ik daar anders op reageren zodat het niet escaleert naar een discussie of een ruzie. Dan is dat globaal overgegaan naar schoolingen ook. Vroeger zou ik misschien in een vergadering eerder mijn mond opengetrokken hebben naar mensen toe, dat ik nu denk van ‘oei misschien moet ik op een andere manier op die persoon reageren om een andere reactie te krijgen’. Dat is wel iets dat ik heel hard heb willen vastnemen en mee gebruiken. Ik vind dat het mij rustiger maakt, omdat ik weet hoe ik op bepaalde dingen moet reageren, terwijl ik dit vroeger misschien minder wist maar niet deed. Dat vind ik er heel positief aan (Respondent 5).

De tweede factor betreft de *opleidster*. Zo spreekt 50% van de deelnemers onder meer over haar aangename, rustige en zachte persoonlijkheid, in overeenstemming met de positieve bevindingen uit de analyse van vragenlijsten 2. Ook zijn de participanten van mening dat de opleiding over het algemeen op een vlotte en leuke manier wordt gegeven, waarbij de opleidster “haar job met hart en ziel uitoefent” (Respondent 10).

Verder wordt het *samenzitten met personen uit andere scholen en het kunnen uitwisselen van ervaringen* als derde factor, zeer positief geacht door 33% van de deelnemers. Een leerkracht geeft dit weer aan de hand van volgende passage:

Ik vond het ook heel leuk dat je met verschillende scholen in contact kwam. Je leert elkaar beter kennen. Ik vond het ook leuk om soms andere dingen bij mensen te herkennen waarvan ik dacht ‘ik ben alleen zo, ik heb dat alleen maar’. Maar anderen vertelden eigenlijk juist hetzelfde (Respondent 3).

Tot slot worden ook nog enkele andere elementen aangehaald in de gesprekken, die weliswaar in mindere mate op de voorgrond treden dan eerder genoemde factoren. Zo benoemt 17% van de participanten enerzijds de *intensiteit* van de opleiding – duidend op de spreiding van de sessies over een gans schooljaar – en anderzijds een *versterking van de relatie met deelnemende collega's* als positief. Hetzelfde aantal erkent voorts het belang van een goede *opleidingsgroep*. Ervaringen als “wij hadden een hele toffe groep waarbij het tussen de personen onderling klikten in de scholen, die respect hadden voor elkaars werking en voor elkaars uitspraken” (Respondent 4) en “nog heel sterk vind ik dat je gewoon je ding kon doen, je ei kon kwijtraken, alles mocht zeggen” (Respondent 4), vormen voorbeelden van de overtuiging tot een goede opleidingsgroep te behoren. Als laatste getuigt één individu van tevredenheid omtrent de gebruikte *cursus*, het *inlossen van vooraf gecreëerde verwachtingen* over de opleiding en het gegeven dat een *groot deel van het schoolteam deelnam* aan de opleiding.

#### **5.2.1.8 Minst sterke aspecten van de opleiding en suggesties ter verandering en/of verbetering**

Aan de hand van de diepte-interviews wordt duidelijk dat de meerderheid van de deelnemers de (te) *sterke intensiteit* van de opleiding, vooral toegespitst op de *praktische oefensessies*, als minst sterke punt ervaart. Een aantal elementen spelen hierbij een rol. Hoewel één van de deelnemers voorstaander is van meer praktische oefensessies – vanuit de ervaring hier zeer veel van op te steken – geeft 75% van de participanten in eerste instantie aan dat deze *te omvangrijk en/of te langdurig* zijn. De combinatie met andere schooltaken en drukke periodes in het schooljaar, maken het voor sommigen een ware opgave om naar de oefensessies te gaan. In tweede instantie is er bij 33% van de deelnemers ontevredenheid over het *tijdstip* waarop de meeste sessies doorgaan, met name op woensdagnamiddag. Vooral het gegeven dat de deelnemer voor de oefensessie reeds voor de klas heeft gestaan en zich nog dient te verplaatsen, maakt het naar eigen zeggen zwaar en vermoeiend. In derde instantie wordt ook de *inhoud* van de praktische sessies aangehaald tijdens de gesprekken. 17% van de deelnemers is van mening dat (enkele van) deze sessies eerder overbodig zijn, gezien ze veelal een herhaling inhouden van reeds geziene theorie. Ook de rollenspelen die tijdens de oefensessies veelvuldig aan bod komen, vallen niet bij iedereen in de smaak. 17% van de participanten getuigt van het kunstmatige karakter ervan, hoewel ook wordt erkend dat ze een zeer waardevol instrument kunnen zijn. In laatste instantie vindt één individu het zinvoller om bepaalde casussen te bespreken met de *eigen collega's* in plaats van met personen uit andere scholen. Enkele van bovenstaande elementen worden verduidelijkt in onderstaande getuigenissen:

Je hebt de klasopdracht en daarbuiten ook nog een deel zoals administratieve taken. Het was gewoon soms een opgave om bijvoorbeeld twee dagen naar Brussel te reizen. En woensdagnamiddagen, als je een dag hebt lesgegeven, is dat echt wel heel vermoeiend om dan nog van 13u tot 16u30 aandachtig te luisteren. Dat is gewoon heel intensief (Respondent 4).

Het was heel intensief en de laatste keren was zo... Als de theorie gedaan was, de oefensessies dus, die waren er voor mij een beetje te veel aan. De laatste keren vond ik het niet echt een meerwaarde om daar nog te zijn, omdat het toen altijd 'en we oefenen nog is, en we oefenen nog is' was (Respondent 4).

Eigenlijk heb ik nu wel zin om met de mensen van mijn eigen school samen te zitten voor de praktijk, omdat die een probleem hebben dat mij wel aanbelangt. Ook omdat je dan eens tijd hebt om het uit te spitten en om er eens goed over na te denken. Terwijl je nu altijd gemengd werd met andere scholen en je mocht wel kiezen voor welk probleem maar... en je komt ook wel gelijkaardige dingen tegen maar... Ik had soms iets van 'verdorie, nu zit ik in deze groep', maar eigenlijk had ik nu wel de tijd nuttiger gevonden als ik op dat moment met mijn eigen collega's over dat probleem had nagedacht (Respondent 6).

Ondanks de ontevredenheid over de praktische oefensessies, wordt het belang ervan ook erkend. Voorbeelden als "ik denk wel dat het nodig is dat je alles nog eens herhaalt want anders blijft het niet hangen" (Respondent 1) en "ik ben me er wel van bewust dat die praktijk wel nodig is om stil te staan en niet enkel de theorie te krijgen" (Respondent 6), getuigen hiervan.

Een eerste advies dat wordt gegeven met betrekking tot de praktische oefensessies, is het verminderen of inkorten van de sessies. Zo wordt aangeraden deze te laten doorgaan gedurende volledige in plaats van halve dagen, evenals het koppelen van een theoretisch luik aan de oefensessies opdat niet enkel praktische oefeningen aan bod komen. Op die manier dienen de deelnemers zich tevens minder te verplaatsen en worden ze minder vaak uit de klas gehaald. Bovendien zou dit betekenen dat de woensdagnamiddagen vrijgehouden kunnen worden.

Andere elementen waarover 33% van de deelnemers in mindere mate tevreden is, betreffen de *groepssamenstelling*, de *locaties* van de opleidingsessies en als laatste de *vereiste actieve inbreng* van de participanten. Wat de eerste factor betreft, adviseren heel wat deelnemers om een opsplitsing te maken tussen leerkrachten – al dan niet met een ondersteunende functie – en directieleden binnen de opleidingsgroepen. Beide partijen ervaren het immers als een rem om persoonlijke of professionele situaties aan te halen tijdens de sessies in aanwezigheid van de andere. Eén van de leerkrachten getuigt:

Ik vond het minder dat ik samen zat met mijn directie, dat was soms moeilijk. Als er bijvoorbeeld een conflict is geweest met je nauwe collega's, probeer je dat te omzeilen om geen namen te noemen. Ik vond het moeilijk om alles zo goed mogelijk te schetsen, om dan een oplossing te kunnen zoeken. Ik heb bepaalde dingen proberen te zeggen op een andere manier, omdat je jouw collega's niet wil zwartmaken bij jouw directie. Ik vind niet dat wij in de positie zijn om dat te zeggen. Dat vond ik soms een beetje een rem (Respondent 4).

Met de locaties als tweede factor wordt enerzijds ontevredenheid geuit omtrent de locatie van Brussel en anderzijds omtrent het gegeven dat de deelnemers niet de mogelijkheid krijgen om elkaars scholen te bezoeken. Het gegeven advies is bijgevolg het laten doorgaan van de opleiding in de verschillende

deelnemende scholen, opdat je jezelf een beeld kan vormen van datgene waarover de andere spreekt en opdat je elkaars werking leert kennen.

De laatste factor verwijst naar de vereiste voorbereiding en actieve medewerking van de deelnemers, die volgens een enkeling meer gestimuleerd kan worden door de opleidster. Zo krijgen de participanten soms bepaalde opdrachten mee naar huis die dan behandeld worden tijdens de volgende opleidingssessie, wat nadelig is voor het verloop ervan indien deze voorbereidingen niet zijn gebeurd. Anderen getuigen van een beperkte inspiratie binnen hun opleidingsgroep en het aandragen van te weinig of irrelevante casussen. Voorts wordt ook enige ontevredenheid geuit omtrent het aantal afwezigingen over de verschillende opleidingssessies heen, zoals op woensdagnamiddagen, ondanks het persoonlijke engagement van elke deelnemer aangaande het volgen van de volledige opleiding.

### **5.2.2 Verschillen in tevredenheid**

Net zoals bij OV1a, kan de vraag naar verschillen in beleving eveneens gesteld worden wat de tevredenheid van de deelnemers betreft. Dezelfde factoren komen ook hier terug.

#### **'Mann-Whitney U Test'**

Ten eerste wordt aan de hand van een 'Mann-Whitney U Test' nagegaan wat de eventuele impact is van het geslacht van de deelnemers ( $U=64$ ,  $z=-1.53$ ,  $p=.13$ ), het werkstelsel waarin zij tewerkgesteld zijn ( $U=40$ ,  $z=-1.23$ ,  $p=.22$ ), de reden tot deelname ( $U=14$ ,  $z=-0.60$ ,  $p=.55$ ) en als laatste eventuele ervaring met een gelijkaardige opleiding ( $U=7.50$ ,  $z=-1.70$ ,  $p=.09$ ). Er worden geen significante resultaten gevonden voor bovenstaande factoren. Om dezelfde reden als bij OV1a, geldt dit bovendien voor de opvattingen van de deelnemers over de kernopdracht van een leerkracht.

#### **'Kruskal-Wallis Test'**

Ten tweede exploreren we aan de hand van een 'Kruskal-Wallis Test' de mogelijke rol van de functie van de deelnemers, hun jaren onderwijservaring, de heersende schoolcultuur, de opleidingsgroep waartoe ze behoren en als laatste de voorkeur van de deelnemers voor opleidingen gericht op professionele en/of persoonlijke ontwikkeling.

De factor '*opleidingsgroep*' is van impact op de algemene tevredenheid van de deelnemers ( $X^2(2,n=36)=9.01$ ,  $p=.01$ ). Groep 1 ( $Md=15$ ) is op die manier minder tevreden over de opleiding dan groep 2 ( $Md=17$ ) en groep 3 ( $Md=17.50$ ). Voor de laatste twee groepen liggen de resultaten niet ver uit elkaar. Gelijkaardige bevindingen worden gevonden aan de hand van de 'Matrix Coding Query'. Deze analyse geeft immers weer dat de deelnemers uit opleidingsgroepen 2 en 3 enerzijds meer positieve aspecten en anderzijds minder negatieve aspecten met betrekking tot de opleiding aangeven dan de deelnemers uit opleidingsgroep 1. Het is moeilijk uit te maken welke factoren juist aan de basis liggen van de grotere ontevredenheid voor opleidingsgroep 1. De 'Matrix Coding Query' geeft weer dat wat de minst sterke punten van de opleiding betreft, het grootste verschil tussen beiden opleidingsgroepen zich situeert op vlak van de intensiteit van de opleiding en meer specifiek van de

praktische oefensessies. Andere elementen waarop de deelnemers uit opleidingsgroep 1 een grotere ontevredenheid uiten, zijn de vereiste en soms beperkte actieve inbreng van de participanten, alsook het niet samen met de eigen collega's bespreken van casussen tijdens de praktische oefensessies.

Ook de voorkeur van de deelnemers die uitgaat naar professioneel en/of persoonlijk gerichte opleidingen, leidt tot verschillen in tevredenheid ( $X^2(2, n=10)=6.25, p=.04$ ). Degenen die de voorkeur geven aan professioneel gerichte opleidingen ( $Md=15$ ), geven een lagere tevredenheidsscore dan de leerkrachten die een opleiding wensen in functie van de persoonlijke ontwikkeling ( $Md=18$ ) of een opleiding die beide contexten combineert ( $Md=18$ ).

### 5.3 Onderzoeksvraag 3 – Inzicht in het geleerde

De derde onderzoeksvraag gaat de verworven inzichten uit de opleiding na bij de deelnemers (OV3). Dit gebeurt aan de hand van drie concrete situaties of vignetten die betrekking hebben op zowel het professioneel als persoonlijk functioneren. Bij elke situatie worden drie vragen gesteld die peilen naar de mate van herkenbaarheid, ervaren stress en aanpak. Voor de deelnemers uit de experimentele groep wordt bovendien de vraag gesteld naar verschillen in aanpak voor en na het volgen van de opleiding. De vignetten worden enerzijds afgenomen bij de deelnemers als onderdeel van het diepte-interview en anderzijds op schriftelijke wijze bij niet-deelnemers. Dit gebeurt tevens op het moment van de na- en retentiemeting, om mogelijke evoluties in de verworven inzichten te kunnen achterhalen (OV3a).

Binnen de analyse van de reacties op de vragen horend bij de vignetten, worden verschillende elementen systematisch onder de loep genomen, zoals de *herkenbaarheids-* en *stress-scores*. Binnen de antwoorden op de vraag naar aanpak van de situaties, ligt de focus verder op *verwijzingen naar de opleidingsmodules*. Dit is uiteraard enkel mogelijk voor de deelnemers. Daarenboven worden de responsen beoordeeld aan de hand van de drie criteria '*savoir-être*', '*savoir*' en '*savoir-faire*', verwijzend naar een vaak gebruikt model binnen het 'INC' om na te gaan of de vooropgestelde doelen van de gegeven opleidingen bereikt zijn. Het model richt zich hierbij op zogenaamde 'soft skills' die verwijzen naar vaardigheden met betrekking tot sociale interactie en persoonlijke groei, eerder dan naar verworven competenties. '*Savoir-être*' verwijst naar de globale attitude of instelling van de respondent. Aspecten als de eigen geestesgesteldheid, gevoelstoestand en bewustwording worden in dat opzicht beoordeeld. '*Savoir*' duidt op het inzichtelijke of begripsmatige aspect. Zo wordt nagegaan in welke mate de respondenten blijf geven van kennis van het geleerde uit de opleiding, onder meer aan de hand van de gebruikte terminologie. '*Savoir-faire*' tenslotte richt zich niet enkel op wat de respondenten geleerd hebben uit de opleiding, maar ook op de toepassing ervan. Concreet gesteld gedrag of acties staan hierbij op de voorgrond. Vanzelfsprekend liggen '*savoir-être*' en '*savoir-faire*' zeer dicht bij elkaar, waardoor het onderscheid tussen beiden niet altijd even duidelijk kan worden gemaakt (G. Boddez, persoonlijke communicatie, 1 & 12 juli 2013).

### 5.3.1 Herkenbaarheids- en stress-scores

#### Analyse nameting

Aangaande de herkenbaarheids- en stress-scores van de *deelnemers*, wordt allereerst vastgesteld dat zeven van de 12 deelnemers een onderscheid maken in de herkenbaarheid en/of ervaren stress binnen één situatie. Zo bestaan vignetten 1 en 2 telkens uit twee delen, namelijk een deel waarin de situatie van een bepaalde leerling wordt omschreven en een deel waarin de situatie van de ouders wordt omschreven, waarmee de deelnemers tevens een gesprek dient te voeren (zie ook 'Bijlage 3 Interviewleidraad 1' en 'Bijlage 4 Interviewleidraad 2'). Deze tweedeling maakt duidelijk waar de gevoeligheden liggen van de participanten. Zo getuigt één van de deelnemers dat "het eerste deel bezorgt me ook heel veel stress omdat dat gewoon mijn gevoelige snaar is" (Respondent 4). Wat de herkenbaarheidsscores betreft, wordt de *situatie van de leerling* als *meer herkenbaar* beschouwd als die van de ouder. Voor de stress-scores geldt het omgekeerde, gemiddeld genomen geeft de *situatie van de ouder meer stress* dan die van de leerling.

De overige vijf deelnemers beschouwen *vignet 2* als het *meest herkenbaar*, met een gemiddelde score van 8 à 9 op een schaal van 1 ('niet herkenbaar') tot en met 10 ('zeer herkenbaar'). Het gemiddelde voor de overige vignetten bedraagt 7. *Vignet 2* wordt tevens als het *meest stressvol* ervaren, met een gemiddelde score van 7 op een schaal van 1 ('geen stress') tot en met 10 ('heel veel stress'), in vergelijking met een score van 5 voor vignet 1 en een score van 6 voor vignet 3. De respondenten geven ook zelf aan dat vooral de agressieve ouder in de tweede situatie maakt dat ze deze als stressvol ervaren. Zo antwoordt één van de deelnemers het volgende wanneer haar de vraag wordt gesteld naar de reden van het stressvolle karakter van vignet 2:

Ik denk door het woordje 'agressie'. Veeleisend (verwijzend naar vignet 1) vind ik dan nog iets anders dan echt ... dan denk ik dat agressie heftiger is in het gesprek dan veeleisendheid. Ik heb het gevoel dat daar (vignet 1) nog misschien rustig kan gepraat worden en hier (vignet 2) misschien niet (Respondent 6).

Voor de *niet-deelnemers* wordt *vignet 3*, die zich richt op het persoonlijk functioneren, als het *meest stressvol* ervaren. De gemiddelde score bedraagt 6 in verhouding tot een score van 5 voor de overige situaties. Het *meest herkenbaar* is *vignet 1* met wederom een gemiddelde score van 6. De scores voor vignetten 2 en 3 bedragen respectievelijk 4 en 5.

Voor zowel de deelnemers als niet-deelnemers tenslotte lijken er geen opvallende verschillen te zijn in hun responsen op de vignetten naargelang de stress- en herkenbaarheidsscores. Belangrijk hierbij is dat alle deelnemers blijken te geven van een impact van de NGM-opleiding, ongeacht hun stress- en herkenbaarheidsscores. Hiermee verwijzen we naar de bevindingen omtrent de criteria 'savoir-être', 'savoir' en 'savoir-faire', die later worden weergegeven.

## Analyse retentiemeting

Net zoals bij de vorige meting, wordt *vignet 2* – samen met *vignet 1* – als het *meest herkenbaar* beschouwd door de *deelnemers*. De gemiddelde score voor beide situaties bedraagt 7 op een schaal van 1 ('niet herkenbaar') tot en met 10 ('zeer herkenbaar'). *Vignet 3* kent een gemiddelde score van 6. Kijkend naar de stress-scores, wordt de *hoogste stress-score* toegekend aan *vignet 2*, meer specifiek 7 op een schaal van 1 ('geen stress') tot en met 10 ('heel veel stress'). Reacties als "dat agressieve gedrag, dat vind ik heel vervelend" (Respondent 1) en "dat agressieve gedrag, dat is wel niet oké" (Respondent 6), maken duidelijk dat het agressieve gedrag van de ouder maakt dat deze situatie als het meest stressvol wordt ervaren door de meerderheid van de leerkrachten. De gemiddelde stress-score van de overige vignetten bedraagt 5. Opvallend is bovendien dat voor alle drie de situaties de gemiddelde herkenbaarheidsscores lager liggen dan op het moment van de nameting, wat echter niet opgaat voor de gemiddelde stress-scores die min of meer hetzelfde zijn gebleven. De start van het huidige schooljaar en het gegeven dat de leerkrachten nog niet of weinig zijn geconfronteerd met bijvoorbeeld clownesk gedrag van leerlingen (*vignet 2*) en veeleisende ouders (*vignet 1*), kan verband houden met de beperkte herkenbaarheid. Ook het gegeven dat de ervaren stress min of meer hetzelfde is gebleven (in tegenstelling tot een mogelijke verwachte afname als gevolg van de opleiding), kan worden toegeschreven aan de stress die gepaard gaat met de opstart van het huidige schooljaar. Dezelfde conclusies konden we reeds maken uit de analyses van de tweede diepte-interviews.

Daar waar voorheen *vignet 3* als het *meest herkenbaar* wordt beschouwd door de *niet-deelnemers*, gaat dit nu op voor *vignet 1*, met een gemiddelde score van 6 op een schaal van 1 ('niet herkenbaar') tot en met 10 ('zeer herkenbaar'). De scores voor vignetten 2 en 3 bedragen respectievelijk 5 en 4. Net zoals bij de deelnemers, wordt *vignet 2* als het *meest stressvol* ervaren, wederom met een gemiddelde score van 6 op een schaal van 1 ('geen stress') tot en met 10 ('heel veel stress'). De overige vignetten kennen een gemiddelde score van 5 (*vignet 1*) en 6 (*vignet 3*). Deze bevindingen liggen sterk in dezelfde lijn als op het moment van de nameting.

In tegenstelling tot de eerste diepte-interviews, maakt niemand van de deelnemers nog een onderscheid in de herkenbaarheid en/of ervaren stress binnen eenzelfde situatie. Wat wel nog steeds geldt, is het gegeven dat er geen opmerkelijke verschillen zijn in de responsen van zowel de deelnemers als niet-deelnemers naargelang hun herkenbaarheids- en stress-scores.

### 5.3.2 Opleidingsmodules

#### Analyse nameting

Wat de inhoudelijke thema's van de opleiding betreft – stressmanagement bij zichzelf en de andere, agressie en persoonlijkheden en (de)motivatie – verwijzen de deelnemers op het moment van de nameting het vaakst naar het *stressthema*. Deze bevinding vinden we eerder ook terug bij de analyses van de diepte-interviews. Het '*prefrontaal functioneren*' ('prefrontale' of adaptieve modus) als specifiek element lijkt vooral op de voorgrond te treden, zoals in volgende paragraaf wordt verduidelijkt. In

mindere mate wordt gerefereerd naar agressie als het tweede thema en dan vooral naar dominantie. Het derde thema 'persoonlijkheden en motivatie' komt slechts in zeer beperkte mate naar voor in de responsen. Belangrijk hierbij is dat de opleiding start met het stressthema en dat dit ook het meest omvangrijk is. De theoretische module rond persoonlijkheden en motivatie wordt verder als complexer of moeilijker beschouwd in vergelijking met de andere modules, zowel volgens de perceptie van de opleidster als van de deelnemers. Tevens verklaart dit mogelijk de interesse die uitgaat naar een vervolmakingsmodule omtrent hetzelfde thema, zoals eerder reeds aangehaald. Eén van de deelnemers is dezelfde mening toegedaan:

Ik vond naar verloop van het einde, werd het wel vrij gecompliceerd. Om dan nog alles in kaart te brengen, is er eigenlijk wel veel om op toe te spitsen, vind ik. Nu, dat blijft wel ergens in je achterhoofd want je gebruikt het wel. Je merkt soms ook wel, al doe je het niet bewust, dat je met die soorten karakters en zo onbewust toch wel ergens rekening houdt. Ik denk dat ik dat toch wel regelmatig nog eens eventjes moet doornemen en er wat meer tijd aan moet besteden om dat dieper te bestuderen. Want dat zit er op dit moment nog niet goed in. Je hebt wel dat je zo situaties hebt en dat je denkt van 'goh ik zou dat eigenlijk nog eens moeten nakijken, hoe zat dat nu met die persoon en...', maar dan moet je eigenlijk de cursus er achteraf terug bij gaan halen. Omdat je op dat moment er niet gewoon kennis van hebt, die bagage zit nog niet genoeg in je hoofd. Het stressthema wel, dat was iets eenvoudiger denk ik. Dat was ook het begin en dan heb je nog niet zo heel veel leerstof waar je voor de rest rekening mee moet houden (Respondent 2).

### **Analyse retentiemeting**

Bovenstaande bevindingen zijn ook op het moment van de retentiemeting van toepassing. Zo verwijzen de participanten in hun antwoorden het vaakst naar het stressthema en meer bepaald naar het 'prefrontaal' of adaptief functioneren. Verschillend met de eerste diepte-interviews, is wel dat er *minder wordt gesproken over de opleidingsmodules*. De deelnemers verwijzen minder expliciet naar de opleiding en/of naar terminologie in lijn met de NGM-materie. Dit gegeven zagen we eerder reeds terugkomen bij de analyses van de tweede diepte-interviews (zie ook '5.1.3 Conclusie').

### **5.3.3 'Savoir-être', 'savoir' en 'savoir-faire'**

#### **Analyse nameting**

Inzake de drie criteria 'savoir-être', 'savoir' en 'savoir-faire', zien we op het moment van de nameting dat alle drie de niveaus globaal genomen positief beoordeeld kunnen worden voor de *deelnemers*. Hoewel het niet mogelijk is te spreken over een evolutie op basis van data van een voormeting, kunnen we ons wel baseren op de verhalen, ervaringen en situaties die de deelnemers zelf aanbrengen. Bovendien kunnen we de vergelijking maken met de responsen op de vignetten van de niet-deelnemers. De attitude of ingesteldheid van de participanten ('savoir-être') wordt het *meest positief beoordeeld*. Eerder zagen we dit terugkomen in de resultaten van de diepte-interviews, waarbij meer inzicht in of een groter bewustzijn van het geleerde uit de opleiding als voornaamste impact op



professioneel en persoonlijk gebied wordt beschouwd. Toegespitst op het stressthema waarnaar het vaakst wordt verwezen, lijkt de meerderheid van de deelnemers zich meer bewust te zijn van de eigen stress alsook stress bij de andere. Ook deze bevinding zien we terugkomen op basis van de analyse van vragenlijsten 1, in termen van een toename in stressgevoeligheid. Er is met andere woorden *meer bewustzijn over het eigen functioneren, de gemoedstoestand en de mate van stress* hieraan gerelateerd. Een deelnemer getuigt:

Ik kan al herkennen dat die mama zich in een stresssituatie bevindt en dat ik eerst daaraan moet werken vooraleer ik tot een constructief gesprek kan komen. In zo'n gesprek me ervan bewust zijn dat die mama zelf ook in een stresssituatie zit, was voor de opleiding minder aanwezig. Het kind bevindt zich, denk ik, in een situatie van inhibitiestress omdat die niet vooruit gaat. Dat is ook weer het herkennen van en het inspelen op stress. Wat de thuissituatie betreft, ben ik zelf wel een stresskip. Het is eigenlijk door de opleiding dat ik me voorgenomen heb er toch iets aan te doen want het neemt met momenten nog de overhand. Dat heeft ook te maken met uw gevoelstoestand, alles heeft te maken met uw gevoelstoestand (Respondent 3).

Verder valt een zekere openheid of ruimdenkendheid in het kijken naar de vignetten op. Zo worden verschillende invalshoeken en denkpijpen ingenomen om na te denken over mogelijke verklaringen en oplossingen voor de situaties. Dit alles duidt op een *verschuiving van functioneren in automatische naar 'prefrontale' of adaptieve modus*, waarbij nieuwsgierigheid, nuancering en relativering belangrijke parameters zijn (Fondation M, z.j.b; INC, z.j.). Antwoorden zoals "veel meer gaan kijken of het probleem bij jezelf of bij anderen ligt en of we er iets aan kunnen doen" (Respondent 4) en "onderzoeken wat maakt dat de schoolse resultaten ondermaats zijn, wat daar de oorzaak van is en wat we eraan kunnen doen" (Respondent 6), illustreren deze 'prefrontale' houding.

In mindere mate wordt verwezen naar eventuele toepassingen van inzichten uit de opleiding ('*savoir-faire*'), zoals het gebruik van bepaalde technieken of praktische oefeningen. Zoals ook eerder aangehaald, is het echter moeilijk om een duidelijk onderscheid te maken tussen dit criterium en '*savoir-être*'. Zo zouden we kunnen stellen dat het voor sommige deelnemers vanzelfsprekend is dat een bewustzijn van het eigen functioneren en van de aanpak van de vignetten, ook gepaard gaat met het daadwerkelijk toepassen van die elementen of het stellen van die gedragingen. Afgaande op de mate waarin al dan niet expliciet melding wordt gemaakt van toepassingen, kunnen we echter afleiden dat de deelnemers hiernaar minder verwijzen in hun reacties. De resultaten van de diepte-interviews met betrekking tot de ervaren impact op professioneel gebied, bevestigen dit gegeven. Het toepassen van praktische oefeningen komt immers terug als impact, weliswaar in mindere mate dan de factor van inzicht in en bewustzijn van het geleerde. Het aspect '*savoir*' tenslotte lijkt in nog mindere mate van toepassing te zijn.

Voor de *niet-deelnemers* merken we allereerst een *minder sterk bewustzijn van het eigen functioneren en de gemoedstoestand ('savoir-être')*. Ook de stress-scores die voor deze groep net iets lager liggen dan voor de experimentele groep – een gemiddelde van 5 over de drie vignetten heen in vergelijking

met 6 voor de deelnemers – verwijzen hiernaar. Zo lijken de respondenten zich minder bewust te zijn van wat het concept 'stress' inhoudt en in welke mate men het zelf ervaart. In hun responsen wordt hiernaar immers vrijwel niet verwezen. Voorts zijn de vignetten *minder in de diepte geanalyseerd* dan bij de deelnemers. Terwijl er bij de laatstgenoemden sprake is van een duidelijke 'prefrontale' houding en een open en genuanceerde kijk naar de situaties, worden de vignetten door de niet-deelnemers in meer beperkte zin benaderd en geïnterpreteerd. Het lijkt alsof de meerderheid van hen vertrekt vanuit een zekere vooringenomenheid ('Ik weet wat er aan de hand is') of zekerheden, zonder voldoende nuancering, relativering, openheid en nieuwsgierigheid. Zo geeft iemand aan: "Ik kan moeilijk om met zo'n leerlingen. Het is niet nodig hier altijd op te reageren, want meestal gaat het hier om negatieve aandacht" (Respondent 13). De leerkrachten vertrekken met andere woorden vanuit een zekere interpretatie van de situatie, zonder aan te geven op zoek te willen gaan naar de oorzaken van het gedrag van de leerlingen.

In overeenstemming met het voorgaande, vertrekt de meerderheid van de niet-deelnemers vanuit een soort '*kant-en-klare basisrecepten*' ('*savoir-faire*'). Regels vanuit de school of vanuit het individu, zoals "de situatie voorleggen aan de ouders" (onder andere Respondent 16) en "recht voor de raap" (zoals Respondent 17), worden veelal aangehaald ter aanpak van de vignetten. De responsen missen op dit gebied concretisering. De boodschap blijft relatief algemeen, niet geïndividualiseerd naar de leerlingen toe en sterk oplossingsgericht. Antwoorden als "proberen de ouders tegemoet te komen" (Respondent 18) en "samen naar oplossingen zoeken" (onder meer Respondent 19), zijn op die manier veelvoorkomend. Hoe men dit tracht te doen, wordt niet verder besproken. Daarenboven worden de situaties veelal als *negatief, ongepast of zelfs problematisch* beoordeeld. Een reactie als "laten onderzoeken wat er met het kind aan de hand is" (Respondent 14), getuigt hiervan. In dit opzicht wordt er eveneens veelvuldig verwezen naar *externe personen of hulp*, zoals de zorgcoördinator, het CLB en de directie. Hieruit leiden we een zekere afhankelijkheid van anderen af evenals beperkte middelen om de situaties autonoom aan te pakken. Voor velen ligt het probleem tevens bij de ouders, door bijvoorbeeld te stellen "ouders te motiveren om minder druk op het kind te leggen" (Respondent 15). Er gaat vanuit de leerkrachten minder aandacht uit naar (zorg voor) de ouders, sterker nog ze lijken tegenover elkaar geplaatst te zijn en niet aan dezelfde kant te staan.

Uit bovenstaande bevindingen omtrent de criteria 'savoir-être' en 'savoir-faire' leiden we tenslotte een gebrekkig inzicht in de situaties af ('*savoir*'), meer specifiek in wat er mogelijks aan de hand is met de leerlingen en/of ouders en welke oplossingen aangereikt kunnen worden.

### **Analyse retentiemeting**

Op basis van de responsen op het moment van de retentiemeting, kunnen we gelijkaardige conclusies trekken voor de *deelnemers*. Ook dan zien we in de belevingen van de leerkrachten de meeste elementen terugkomen verwijzend naar hun attitude of ingesteldheid ('*savoir-être*'). Vier van de 11 participanten getuigen van een *positieve evolutie* aangaande dit criterium, wanneer de vergelijking wordt gemaakt met de vorige afname van de vignetten. Zo stellen we allereerst een groei vast met

betrekking tot het bewustzijn van het functioneren en de eigen stress, alsook met betrekking tot de omgang met de situaties. Op die manier getuigt onderstaand voorbeeld van een groter bewustzijn:

Ik denk echt dat het te maken heeft met wie ik ben. Ik ben een stressgevoelig persoon, ik denk echt dat dit zo is. Ik vind wel dat ik er een aantal stappen in neem, ik zal niet meer... Vroeger had ik de neiging om alles zelf op te lossen, dat doe ik eigenlijk nu niet meer. Niet omdat ik dacht dat ik alleen het maar kon, maar wel omdat ik dacht 'ik moet dat maar zelf kunnen'. Dat was heel moeilijk om naar andere mensen toe te stappen en dat doe ik nu eigenlijk direct. Ik denk misschien ook dat mijn reacties meer uitgediept zijn dan de vorige keer. Een duidelijker beeld nog van hoe je de situatie in stukjes kapt en hoe je ze in stukjes aanpakt (Respondent 3).

Bovendien duiden de responsen van deze participanten op het beter in staat zijn de eigen rust of kalmte te bewaren. Reacties als "ik denk wel dat ik er allemaal rustiger op reageer" (Respondent 3) en "ik denk dat ik nog kalmer ben, ik laat me ook niet meer zo opjatten op voorhand" (Respondent 11), verduidelijken dit. Andere zaken die verwijzen naar een groei, zijn een sterker relativiseringsvermogen en meer zelfvertrouwen. Zo getuigt een leerkracht:

Het is nog meer loslaten nu, dat is het verschil. Op dat gebied heb ik harder geleerd van 'kijk, de zaken zijn nu eenmaal zoals ze zijn', dan is het nog meer loslaten, nog bewuster kunnen doen. Anderzijds, en dat komt toch ook wel een groot stuk door de opleiding, ben ik ook wel krachtiger op mijn benen gaan staan ten aanzien van mensen die boven mij staan, als ik het zo mag zeggen. Daarvoor zou ik zoiets gehad hebben van 'het is hoe het is'. De opleiding heeft me er een stuk mee toe aangezet van 'je mag ook echt wel je baasje staan en je kunt wel – door het positief te verwoorden – er meer uitkrijgen' (Respondent 9).

Eén van de deelnemers geeft verder blijk van een *negatieve evolutie* aangaande het criterium 'savoir-être', ten opzichte van bij het eerste gesprek. Wanneer de vraag wordt gesteld naar de aanpak van de situaties, ligt deze in mindere mate in lijn met wat de NGM-opleiding voorschrijft. Ondanks de eerdere 'prefrontale' houding en openheid naar de situaties toe, worden deze nu enger benaderd. Er wordt op een meer negatieve of problematiserende wijze gekeken naar de situatie van de leerlingen in de vignetten, met verwijzingen naar een gewelddadige thuissituatie, de aanwezigheid van beperkingen en het inschakelen van het CLB. Daarenboven gaat er minder aandacht en zorg uit naar de ouders waarmee de leerkracht in de fictieve situaties een gesprek dient te voeren. Een eerder algemene reactie als "gewoon dat proberen rustig uit te leggen" (Respondent 6), illustreert dit. Bij de overige zes deelnemers tenslotte leiden we uit hun responsen *noch een groei noch een achteruitgang* af. We kunnen met andere woorden stellen dat ze zich op het moment van de retentiemeting min of meer op hetzelfde niveau bevinden wat hun attitude of ingesteldheid betreft. Op die manier is er nog steeds sprake van bewustzijn over het eigen functioneren en de gemoedstoestand, evenals van een zekere openheid in het kijken naar de situaties, duidend op een 'prefrontale' houding.

Omwille van de bedenking die eerder werd gemaakt bij het onderscheid tussen de criteria ‘savoir-être’ en ‘savoir-faire’, liggen de beoordelingen omtrent dit laatste aspect in dezelfde lijn. De deelnemers die getuigen van een groei wat hun attitude of ingesteldheid betreft, vertonen eveneens een zekere positieve evolutie in de toepassing van inzichten uit de opleiding. Het omgekeerde geldt uiteraard ook. Zo getuigen enkele leerkrachten “ik denk dat ik daar nog sterker in ben” (Respondent 11) en “nu heb ik zoiets van ‘iedereen kan de boom in, ik doe nu dat’, ik kan rapper zeggen ‘nee, stop, gedaan’” (Respondent 5), duidend op meer assertiviteit en zelfzekerheid binnen de toepassing van inzichten uit de opleiding. Wel nog steeds geldend, is het gegeven dat de responsen van de deelnemers minder nadrukkelijk betrekking hebben op ‘savoir-faire’ dan op ‘savoir-être’. Kijkend naar specifiek de toepassing van praktische oefeningen uit de opleiding, lijkt dit minder te gebeuren in vergelijking met de nameting.

Aangaande het criterium ‘savoir’ tenslotte, merken we een *achteruitgang* ten opzichte van de eerste vignettenafname. In overeenstemming met eerdere bevindingen wat de verwijzingen naar de opleidingsmodules betreft, wordt er immers in minder expliciete mate gesproken over de thema’s uit de opleiding en minder gebruik gemaakt van hieraan gerelateerde terminologie.

Net zoals bij de analyse van de tweede diepte-interviews, kunnen we – kijkend naar de drie criteria overkoepelend – besluiten dat de responsen van de deelnemers *op minder nadrukkelijke wijze verwijzen naar zowel ‘savoir-être’, ‘savoir-faire’ en ‘savoir’*. Het is nog maar de vraag of dit hetzelfde betekent als een negatieve evolutie of achteruitgang in vergelijking met de eerste diepte-interviews. Het is mogelijk dat de deelnemers minder aandacht besteden aan de opleiding, omdat deze op het moment van de retentiemeting reeds enige tijd is afgelopen en simpelweg verder weg zit in het geheugen. Daarnaast zijn er ook andere verklaringen voor handen. Op die manier is het mogelijk dat de participanten meer onbewust zaken uit de opleiding hanteren of toepassen, doordat men zich de inzichten eigen heeft gemaakt. In dat opzicht zou zich een zeker automatiseringsproces hebben afgespeeld, waarvan de persoon in kwestie zichzelf niet noodzakelijk bewust hoeft te zijn. Overigens kan het minder bezig zijn met de opleiding voortkomen uit een gebrek aan behoefte hieraan, bijvoorbeeld door het ervaren van minder stress (als impact van de opleiding).

Voor de *niet-deelnemers* gelden nog steeds *dezelfde conclusies* als voorheen. Samenvattend is er sprake van een minder sterk bewustzijn van het eigen functioneren en de gemoedstoestand (‘savoir-être’), een aanpak van de vignetten veelal gestuurd vanuit de automatische modus (‘savoir-faire’) en als laatste een gebrekkig inzicht in de situaties (‘savoir’).

#### **5.3.4 Overige bevindingen**

Voor de deelnemers is het opvallend dat ze *sterk betrokken lijken te zijn op de fictieve situaties* en er bijgevolg erg in opgaan, zowel op het moment van de na- als retentiemeting. Ervaringen met gelijkaardige situaties, al dan niet in het verleden, vormen hiervoor een mogelijke verklaring. Onderstaande respons van een deelnemer op de vraag naar aanpak van een situatie, illustreert dit:

Wat zijn schoolse resultaten betreft, op één vlak heb ik hem mee, maar op de rest niet. De ouders hebben beslist hem naar de logo te laten gaan, maar dat alleen gaat niet helpen want hij zit ook sociaal in de knoei. Hij speelt altijd alleen, het is hetzelfde (Respondent 11).

Deze betrokkenheid heeft als gevolg dat de deelnemers zich enerzijds sterk focussen op de inhoud en anderzijds de vragen bij de vignetten beantwoorden vanuit hun concrete ervaringen. Dit alles maakt het moeilijk om te peilen naar hun huidige reacties en de mate van inzicht in het geleerde en/of impact van de opleiding. Naast het hebben van ervaring met de fictieve situaties, vormt de af- of beperkte aanwezigheid van een 'prefrontale' houding op het moment van de bevraging een andere mogelijke verklaring voor de sterke betrokkenheid. Het reageren vanuit zekerheden en routines verwijst immers naar de automatische modus (Fondation M, z.j.b; INC, z.j.).

Voor de niet-deelnemers is er eerder een *gebrek aan betrokkenheid*, in die zin dat de responsen vaak beperkt en/of algemeen zijn. Deze bevinding geldt wederom voor beide diepte-interviews. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de vignetten op schriftelijke wijze aangeboden worden, in tegenstelling tot de deelnemers die op mondelinge wijze bevroegd worden tijdens de diepte-interviews. Op die manier is er vanzelfsprekend minder ruimte om als interviewer bijvragen te stellen en om als geïnterviewde zaken te verduidelijken.

## **Conclusies en discussie**

In wat volgt geven we aan de hand van een grondige synthese van de meest belangrijke onderzoeksbevindingen een antwoord op de vooropgestelde primaire en secundaire onderzoeksvragen. Hierbij worden tegelijkertijd implicaties van de resultaten besproken en formuleren we waar nodig en mogelijk aanbevelingen met het oog op in de toekomst gegeven NGM-opleidingen.

### **Onderzoeksvraag 1 – Impact**

De eerste onderzoeksvraag peilt naar de gepercipieerde impact van de NGM-opleiding op zowel het professioneel als persoonlijk functioneren van de deelnemers (OV1). Dit gebeurt aan de hand van een analyse van alle vragenlijsten 1 en diepte-interviews. Verder worden mogelijke verschillen in de ervaren impact en factoren die hierin een rol kunnen spelen, onderzocht (OV1a). Doordat we ons kunnen baseren op data van meerdere meetmomenten voor zowel vragenlijsten 1 (voor-, na- en retentiemeting) als de diepte-interviews (na- en retentiemeting), wordt het bovendien mogelijk een eventuele blijvende impact te in kaart te brengen (OV1b).

Daar waar vragenlijst 1 zich enkel focust op het professionele domein, gaat er binnen de gesprekken ook aandacht uit naar het persoonlijke domein. Vragenlijst 1 bestaat uit een combinatie van vijf gevalideerde schalen of factoren en drie zelf toegevoegde items. Volgende schalen peilen naar de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten alsook hun algemeen welbevinden en vormen op die manier de maatstaven voor een impact op het professioneel functioneren: ‘doelmatigheidsbeleving omtrent klasmanagement’, ‘doelmatigheidsbeleving omtrent leerlingbetrokkenheid’, ‘doelmatigheidsbeleving’, ‘algemeen welbevinden’ en ‘collegialiteit’. Voorts handelen volgende items over stress en agressie: ‘Ik ben een stressgevoelig persoon’ (stressitem 1), ‘Het lukt niet om met stress om te gaan, ik ben weinig stressbestendig’ (stressitem 2) en ‘Er is sprake van agressie in de klas’. Binnen de diepte-interviews wordt de gepercipieerde impact van de opleiding op een meer verdiepende en genuanceerde wijze bevraagd. Aangaande het professioneel functioneren worden op die manier actoren als de leerlingen en hun ouders, collega’s, directie en de school als geheel, in rekening genomen. Om een duidelijk overzicht te bewaren, worden de resultaten apart besproken naargelang de analyse van vragenlijsten 1 en van de diepte-interviews.

### ***Gepercipieerde impact van de opleiding – OV1***

De resultaten van vragenlijsten 1 tonen aan dat de deelnemers getuigen van een impact van de opleiding op hun professioneel functioneren, in termen van een toename in stressgevoeligheid. Een ‘MANCOVA’-analyse – kijkend naar verschillen in de ervaren impact tussen de deelnemers en niet-deelnemers over de periode van de na- en retentiemeting en tevens rekening houdend met eventuele verschillen die er reeds waren tussen beide groepen bij aanvang van de opleiding (voormeting) – geeft immers weer dat de participanten getuigen van een significant hogere stressgevoeligheid dan de niet-participanten bij afloop van de opleiding (nameting). Deze bevinding kan als gunstig worden opgevat, omdat ze mogelijk duidt op een groter (zelf)bewustzijn met betrekking tot de eigen stress. Dit resultaat kan worden gezien als een gevolg van het veelvuldig werken rond onder meer stress in de

opleiding. Het nader bekijken van de evoluties in de gemiddelde scores van de deelnemers op vragenlijst 1, onderstreept voorgaand resultaat van een impact die uitgaat van de opleiding. Ondanks het gebrek aan significantie, is er globaal genomen sprake van een toename in de doelmatigheidsbeleving, het algemeen welbevinden, de collegialiteit, de stressbestendigheid en de stressgevoeligheid van de participanten doorheen het opleidingstraject.

Ook de resultaten van de diepte-interviews duiden op een impact van de NGM-opleiding op zowel het professioneel als persoonlijk functioneren van de deelnemers. Bij het vergelijken van beide contexten met elkaar, geeft de meerderheid van de participanten aan meer veranderingen te ervaren op professioneel dan op persoonlijk vlak en dit op beide meetmomenten. Het verschil tussen de niveaus van functioneren is echter minder groot op het moment van de retentiemeting. In vergelijking met de eerste gesprekken, getuigen immers vier nieuwe deelnemers van grotere veranderingen binnen de persoonlijke context, in verhouding met één leerkracht wat het professioneel functioneren betreft. De grootste impact wordt met andere woorden ervaren binnen de professionele context, hoewel na afloop van de training meer leerkrachten aangeven veranderingen te merken binnen hun persoonlijke context dan bij het eerste gesprek. Bovendien zijn deze veranderingen voor het eerst opgemerkt in het midden van het opleidingstraject, meer bepaald na de eerste modules omtrent het stressthema en bij aanvang van de praktische oefensessies.

Kijkend naar het professioneel functioneren van de participanten, geldt als voornaamste bevinding dat alle leerkrachten op één of andere manier getuigen van een impact op dit niveau, zowel op het moment van de na- als retentiemeting. De grootste veranderingen worden ervaren ten aanzien van de leerlingen, diens ouders en collega's. Meer specifiek geeft de grote meerderheid van de deelnemers op beide meetmomenten blijk van (1) meer inzicht in of een groter bewustzijn van situaties en/of personen uit de professionele context, in overeenstemming met het geleerde uit de NGM-opleiding. Deze inzichten worden tevens toegepast. Dit laatste geldt niet alleen voor de theorie, maar ook voor de praktische oefeningen uit de opleiding. Daar waar het bij de eerste gesprekken gaat om alle participanten, zijn er op het moment van de retentiemeting vijf deelnemers die blijk geven van minder inzicht of bewustzijn, veelal als gevolg van de start van het huidige schooljaar die samenvalt met het derde meetmoment. Daartegenover getuigen zes leerkrachten van een groei, in de zin van het vaker en/of meer bewust toepassen van inzichten. Verder ervaart het merendeel van de participanten (2) meer rust of kalmte en minder stress in zijn/haar dagdagelijkse professionele activiteiten, enerzijds bij zichzelf en anderzijds bij de leerlingen en hun ouders. Dit merken we wederom zowel bij de eerste als tweede gesprekken, doch geven twee deelnemers bij de retentiemeting aan minder goed in staat te zijn hun rust te bewaren dan voorheen. De stress die gepaard gaat met de opstart van het huidige schooljaar, wordt opnieuw als reden opgegeven. Twee leerkrachten ervaren net het tegenovergestelde. Zo lukt het hen beter om kalm te zijn of om hun stress te beheersen en wordt hiernaar ook meer bewust gehandeld. Als laatste ondervinden enkele deelnemers een impact van de opleiding in de zin van (3) meer zelfvertrouwen, (4) minder impulsiviteit en (5) een groter relativiseringsvermogen. Op het moment van de retentiemeting echter wordt minder expliciet melding gemaakt van enerzijds een verminderde impulsiviteit en anderzijds een groter relativiseringsvermogen.

Ook op persoonlijk gebied zien we enkele van voorgaande elementen terugkomen. Vooreerst is er bij de meerderheid van de participanten sprake van (1) meer inzicht in of een groter bewustzijn van het geleerde uit de opleiding, in combinatie met een toepassing ervan. Hoewel dit op het moment van de nameting nog wel het geval was, getuigt één leerkracht bij de retentiemeting niet meer van een impact. Verder worden eveneens (2) meer rust of minder stress en (3) een groter relativiseringsvermogen ervaren als persoonlijke veranderingen. Betreffende het eerste aspect getuigt één deelnemer van het beter kunnen bewaren van de rust en kalmte op het moment van de retentiemeting. Als laatste geven de participanten blijk van (4) een uitwisseling van het geleerde uit de opleiding met personen uit de privésfeer, doch in mindere mate bij de tweede gesprekken dan voorheen.

Aan de hand van de diepte-interviews wordt naast een directe impact van de opleiding op het individu, eveneens een mogelijke (indirecte) impact geëxploreerd op het niveau van de leerlingen en van de school. Ook op deze niveaus ervaren de leerkrachten en directieleden een impact als gevolg van de NGM-opleiding. Wat de leerlingen betreft, heeft de grootste verandering (1) betrekking op meer rust of kalmte in de klas. Eén leerkracht getuigt bij het tweede gesprek van een groei op dit gebied en een andere leerkracht geeft, vanwege het uitoefenen van een nieuwe functie, aan deze verandering niet meer te ervaren. Voorts wordt enkel bij de eerste diepte-interviews melding gemaakt van (2) een verbeterde relatie met leerlingen en van (3) een afname van moeilijkheden of problemen bij bepaalde kinderen. Op schoolniveau is de grootste ervaren impact (1) het uitwisselen van inzichten uit de opleiding met collega's, gevolgd door (2) positieve veranderingen in de eigen houding naar en de relatie met collega's. Ten opzichte van de eerste gesprekken, getuigen minder leerkrachten van beide veranderingen. Verder leeft (3) de intentie om bepaalde veranderingen, al dan niet op beleidsmatig vlak, door te voeren op school. In de periode tussen de na- en retentiemeting zien we ingeval van twee leerkrachten reeds concrete realisaties. Nieuw tenslotte is dat vijf deelnemers bij de tweede diepte-interviews getuigen van een impact op schoolniveau, daar ze dit voorheen niet deden. Zo merken ze enerzijds (4) veranderingen bij de directie als gevolg van de opleiding en getuigen ze anderzijds van (5) de intentie om bestaande regels en afspraken, bijvoorbeeld aangaande de middagrefter, te herbekijken.

### ***Verschillen in gepercipieerde impact – OV1a***

Op basis van 'Mann-Whitney U Tests' en 'Kruskal-Wallis Tests' wordt aangetoond dat drie factoren een rol lijken te spelen voor de mate waarin een impact wordt ervaren van de NGM-opleiding. Allereerst is (1) de mate van vrijwillige deelname aan de opleiding bepalend voor de gepercipieerde impact in termen van het algemeen welbevinden. Personen die vrijwillig deelnemen aan de opleiding, getuigen op die manier van een hoger algemeen welbevinden dan hun collega's. (2) De jaren onderwijservaring zijn daarenboven belangrijk voor ervaren veranderingen als gevolg van de opleiding wat de collegialiteit en stressgevoeligheid betreft. Op die manier staan de leerkrachten in enerzijds de jongste leeftijdscategorieën (vijf à 10 jaar en 10 à 15 jaar onderwijservaring) en anderzijds de oudste leeftijdscategorie (meer dan 30 jaar onderwijservaring) minder positief ten aanzien van de collegialiteit op school dan de deelnemers in de overige leeftijdscategorieën. Personen uit de jongste en oudste



leeftijdscategorieën, samen met de deelnemers uit de categorie van minder dan vijf jaar onderwijservaring, geven daarnaast aan het meest stressgevoelig te zijn. Als laatste gaat er een impact uit op de stressbestendigheid van de deelnemers, afhankelijk van (3) de voorkeur die ze hebben voor opleidingen gericht op professionele en/of persoonlijke ontwikkeling. Zo geven de leerkrachten wiens voorkeur gaat naar persoonlijk gerichte opleidingen, aan het minst stressbestendig te zijn.

Op basis van voorgaande resultaten kunnen we enkele aanbevelingen doen in functie van toekomstige NGM-opleidingen. Wetende dat binnen dit project een aantal factoren belangrijk lijken te zijn voor het in grotere mate ervaren van een impact, betekent mogelijk dat deelnemers die beantwoorden aan deze factoren ontvankelijker zijn voor effecten van de opleiding. Zo lijkt het allereerst van groot belang om te werken met een doelgroep wiens deelname vrijwillig is, gezien zij blijken te geven van een hoger algemeen welbevinden als gevolg van de opleiding dan personen wiens deelname werd opgelegd. Kijkend naar de overige factoren, kunnen twee verschillende invalshoeken worden ingenomen, waarbij het aan de opleiders zelf is om te beslissen welke keuzes hierin worden gemaakt. Vanuit de idee dat bepaalde factoren maken dat er een grotere impact van de opleiding wordt ervaren, kan enerzijds worden geopperd voor het tegemoetkomen aan deze factoren binnen het kiezen van deelnemers aan de opleiding. Langs de andere kant duidt dit ook op het belang van aandacht voor de andere factoren, waarvoor net het tegenovergestelde geldt. Bij wijze van voorbeeld getuigen deelnemers met een voorkeur voor persoonlijk gerichte opleidingen in deze studie van minder stressbestendigheid dan degenen wiens voorkeur gaat naar professioneel gerichte opleidingen. Hieruit kan de logische keuze vloeien voor het betrekken van deze laatste groep in de opleiding, gezien de opleiding vooral op hen een impact lijkt te hebben in termen van meer stressbestendigheid. Anderzijds kan echter ook de bedenking worden gemaakt dat de eerste groep evenzeer dient te worden betrokken in de opleiding, gezien zij getuigen van minder stressbestendigheid en de opleiding voor hen dus net veel zou kunnen betekenen. Dezelfde redenering kan worden gemaakt wat het aantal jaren onderwijservaring van de deelnemers betreft. Vanuit de vaststelling dat leerkrachten met weinig of net veel jaren onderwijservaring de collegialiteit op school minder goed beoordelen en/of aangeven het meest stressgevoelig te zijn, kan men ervoor kiezen zich te focussen op deze deelnemers in de opleiding vanwege hun mogelijke en schijnbare behoefte aan verbetering betreffende collegialiteit en stressgevoeligheid. Een andere denkpiste is om zich te focussen op de deelnemers in de overige leeftijdscategorieën, omdat de opleiding vooral voor hen van impact lijkt te zijn, wat tot uiting komt in hogere scores in collegialiteit en lagere scores in stressgevoeligheid.

### ***Blijvende impact – OV1b***

Als antwoord op de vraag of de NGM-opleiding ook een blijvende impact heeft, kunnen we op basis van vragenlijsten 1 geen uitsluitende conclusies trekken. Op het moment van de retentiemeting rapporteren de deelnemers wel minder agressie dan voorheen, maar dit zou ook (mede) toegeschreven kunnen worden aan de context die is gewijzigd, bijvoorbeeld de start van het huidige schooljaar en het gegeven van een nieuwe klasgroep.

Wanneer verder in de eerste diepte-interviews de belevingen van de deelnemers omtrent een langere termijn impact worden geëxploreerd, blijkt dat ze allen hopen het geleerde vast te kunnen houden en hiernaar ook te zullen handelen. Op het moment van de retentiemeting geeft de meerderheid van de leerkrachten aan hierin (gedeeltelijk) geslaagd te zijn en nog steeds dezelfde intenties te hebben met het oog op de verdere toekomst. Verder getuigen enkele deelnemers van de behoefte aan verdieping in het geleerde uit opleiding, waaraan werd beantwoord door slechts één participant op het moment van de retentiemeting. Tijdens de tweede diepte-interviews adviseren tevens drie leerkrachten een soort van terugkomdag of 'opfriscursus'. Als laatste zien we dat heel wat deelnemers daadwerkelijk geloven in een blijvende impact van de opleiding, niet alleen bij de eerste maar ook bij de tweede diepte-interviews.

Ondanks de overtuiging van een langere termijn impact, kunnen we bij het naast elkaar plaatsen van beide diepte-interviews concluderen dat er globaal genomen in minder grote mate veranderingen worden ervaren als gevolg van de opleiding op het moment van de retentiemeting. In zijn totaliteit geven 10 deelnemers op één of andere wijze (op de verschillende niveaus en ten aanzien van de verschillende actoren) blijk van een afname in ervaren impact, zoals in het voorgaande telkens werd geëxpliciteerd. Dit geldt vooral voor het professioneel functioneren en meer specifiek aangaande de mate van inzicht in of bewustzijn van het geleerde uit de opleiding, zoals later wordt verduidelijkt. Wanneer de deelnemers wordt gevraagd naar de redenen hiervoor, haalt de meerderheid van hen (55%) de opstart van het huidige schooljaar aan. Deze oorzaak kan duiden op verschillende aspecten, gaande van het nog niet of net wel geconfronteerd worden met moeilijke situaties, stress, drukte, enzovoort tot het gebrek aan voldoende aandacht voor de opleiding in de periode van de zomervakantie die zich afspeelde tussen de na- en retentiemeting. Voor anderen (27%) kan de afname in ervaren impact worden toegeschreven aan veranderingen of moeilijkheden die zich op het moment van de retentiemeting afspeelden op school. Het uitoefenen van een nieuwe functie en het tewerkgesteld zijn in een ander schoolgebouw, vormen voorbeelden in dit opzicht. Verder geeft een enkeling (18%) aan op het moment van het eerste gesprek reeds een grote positieve evolutie te hebben doorgemaakt. Eén van deze deelnemers is tevens van mening dat de periode tussen het eerste en tweede gesprek te kort was, opdat een evolutie merkbaar zou zijn. Als laatste getuigt één leerkracht van de noodzaak van het overdragen van de inzichten uit de opleiding aan het ganse schoolteam, om een blijvende impact te kunnen ervaren.

Specifiek met betrekking tot de ervaren impact in de vorm van een groter inzicht in of bewustzijn van bepaalde personen en/of situaties binnen zowel de professionele als persoonlijke context, is het belangrijk te vermelden dat deze zich veelal op een ander niveau lijkt te situeren op het moment van de retentiemeting. Nog steeds geven de deelnemers aan inzichten uit de opleiding aan te wenden voor onder meer de aanpak van situaties en de omgang met anderen, maar eerder op een meer beperkte of algemene en minder expliciete wijze. Reacties als "het aanvoelen van je zit in stress of niet, dat is nog altijd heel hard aanwezig" (Respondent 3) en "het sneller kunnen plaatsen of weerleggen van waarom iemand zo reageert" (Respondent 8), maken dit duidelijk. Deze bevinding is niet eigenaardig, gezien de opleiding reeds enkele maanden is afgelopen wanneer de tweede

gesprekken doorgaan. Voorheen was de opleiding nog lopende en kwamen de deelnemers veelvuldig in aanraking met de inzichten uit de opleiding, taalgebruik in overeenstemming met de NGM-materie, enzovoort.

Van minstens even groot belang tenslotte is het gegeven dat naast de afname in ervaren impact, er eveneens zes deelnemers zijn die globaal genomen getuigen van een positieve evolutie of groei aangaande de ervaren impact van bij de eerste gesprekken. Wederom speelt zich dat hoofdzakelijk af op het professionele domein, gericht op het inzicht- en bewustzijnsaspect.

## **Onderzoeksvraag 2 – Tevredenheid**

De tweede onderzoeksvraag gaat de tevredenheid van de deelnemers over de opleiding na (OV2) en onderzoekt hierbij ook mogelijke factoren die een rol spelen voor individuele verschillen in deze tevredenheid (OV2a).

In de eerste plaats wordt hiertoe gebruik gemaakt van vragenlijst 2, die eenmalig wordt afgenomen op het moment van de nameting of met andere woorden bij afloop van de opleiding. Een aantal thema's staan centraal in de vragenlijst. Zo gaat er aandacht uit naar inhoudelijke en organisatorische aspecten van de NGM-opleiding. Ook de opleidster zelf en de wijze waarop de training is gegeven, worden bevraagd. Andere factoren zijn de relevantie en toepasbaarheid van de opleiding, evenals de volgens de deelnemers ervaren noodzaak tot integratie en/of overdracht naar andere sectoren of personen toe. Vragenlijst 2 sluit af met de vraag naar een globale beoordeling van de opleiding. In de tweede plaats worden de gegevens op basis van de vragenlijsten aangevuld met informatie uit de diepte-interviews. Zaken als wat maakt dat het individu al dan niet tevreden is, de meest en minst sterke punten van de opleiding, suggesties ter verbetering en als laatste de top drie van theoretische thema's en praktische oefeningen, worden op die manier in kaart gebracht.

### ***Tevredenheid over de opleiding – OV2***

Uit de resultaten van vragenlijst 2 kunnen we concluderen dat de vraag naar tevredenheid van de deelnemers over de opleiding globaal genomen positief kan worden beantwoord. De gemiddelde scores op alle items uit vragenlijst 2 zijn immers bovengemiddeld, waarbij er geen scores lager dan drie worden gegeven op een schaal van 1 tot en met 5. Bovendien wordt de opleiding door de meerderheid van de participanten beoordeeld met 18 op 20. Opvallend is dat de deelnemers vooral tevreden lijken te zijn over de opleidster. Deze bevinding wordt tevens gevonden op basis van een analyses van de diepte-interviews. Aan de hand van de gesprekken wordt verder duidelijk dat de deelnemers het meest tevreden zijn over enerzijds de inhoud van de opleiding – verwijzend naar de theoretische sessies – en anderzijds de opbouw. Hiermee wordt de specificiteit van de NGM-materie en de combinatie van theoretische modules en praktische oefensessies bedoeld. Andere veelgenoemde sterktes van de opleiding, zijn de bruikbaarheid of toepasbaarheid van het geleerde en de toffe groepssfeer die het uitwisselen van ervaringen mogelijk maakt.

Aangaande de verschillende thema's die aan bod komen in vragenlijst 2, geldt verder voor het inhoudelijke aspect van de opleiding dat de theoretische module rond stressmanagement in combinatie met het avonturenpack als oefening de grootste indruk naliet. Met betrekking tot de organisatorische elementen van de opleiding (onder meer het comfort, de groepssamenstelling en de locaties) liggen de gemiddelde tevredenheidsscores tevens zeer hoog. In overeenstemming met de gesprekken is een grote meerderheid ook overtuigd van de relevantie of bruikbaarheid van het geleerde uit de opleiding. De percentages liggen hoger wat het persoonlijk functioneren en de theoretische sessies betreft, in vergelijking met het professioneel functioneren en de praktische oefensessies. Voorts is de meerderheid van de deelnemers voorstander van een overdracht van het geleerde uit de opleiding naar andere onderwijsniveaus (veelal het lager, secundair en hoger of universitair onderwijs), lerarenopleidingen en ook andere personen en/of sectoren toe.

Minder tevredenheid lijkt er vooral te zijn omtrent de praktische oefensessies, duidend op een aantal factoren. Het gaat hierbij onder meer om de hoeveelheid en langdurigheid van de sessies, het tijdstip van de woensdagnamiddagen en inhoudelijke aspecten waaronder in het bijzonder de rollenspelen. Ook het gegeven dat directieleden en (ondersteunende) leerkrachten samengebracht worden binnen de opleidingsgroepen, vormt een minpunt. Dit geldt tevens voor de externe locaties waarop de sessies doorgaan en de soms gebrekkige actieve medewerking van de deelnemers.

Bij het geven van toekomstige NGM-opleidingen, dient aandacht uit te gaan naar zowel de sterke als minder sterke punten zoals benoemd door de deelnemers. Zo wordt op basis van de resultaten onder andere duidelijk dat een combinatie van theorie en praktijk de voorkeur krijgt. De oefensessies die kaderen binnen het laatstgenoemde, worden echter niet met evenveel lof onthaald. Dit impliceert dat de wijze waarop deze sessies binnen de opleiding worden georganiseerd, eventueel dient te worden herbekeken. Om de hoeveelheid en langdurigheid in te perken, zou een mogelijkheid bijvoorbeeld zijn om elke theoretische sessie meteen te laten volgen door een praktisch gedeelte. Op die manier staan beiden niet meer los van elkaar en wordt er tevens nog meer tegemoet gekomen aan de voorkeur voor eerder genoemde combinatie. In functie van de samenstelling van de groepen, kan het aanbevolen zijn om in de toekomst te werken met een aparte opdeling van directieleden en (ondersteunende) leerkrachten. Omdat diversiteit echter zeer voordelig kan zijn voor het uitwisselen van ervaringen en het krijgen van diverse input, is een andere mogelijkheid bijvoorbeeld om momenten in te bouwen in een sessie waarop de groep zich kan opsplitsen.

### ***Verschillen in tevredenheid – OV2a***

Als antwoord op de onderliggende onderzoeksvraag naar eventuele verschillen in de tevredenheid en factoren die hierin een rol spelen, is allereerst de opleidingsgroep van de deelnemers van belang. Op basis van 'Mann-Whitney U Tests' en 'Kruskal-Wallis Tests' uitgevoerd op de data uit vragenlijsten 2, wordt immers duidelijk dat groep één minder tevreden is over de opleiding dan groep twee en drie. Ook de diepte-interviews onderstrepen deze bevinding. Het is moeilijk te achterhalen wat maakt dat er een grotere ontevredenheid leeft bij groep 1 dan bij de overige opleidingsgroepen. Mogelijke verklaringen werden reeds eerder aangehaald in de bespreking van de resultaten, zoals minder

tevredenheid omtrent de praktische oefensessies. Belangrijk naar toekomstige NGM-opleidingen toe, is bovendien dat het verschil in tevredenheid ook zou kunnen worden toegeschreven aan aspecten met betrekking tot de opleidster en de wijze waarop de opleiding wordt gegeven aan de groepen. Ondanks de intentie om de opleiding op eenzelfde wijze aan te bieden aan de verschillende opleidingsgroepen, is het mogelijk dat hierin toch (kleine) verschillen zijn die kunnen maken dat de ene groep meer tevreden is over de opleiding dan de andere groep. Men dient met andere woorden bewust en omzichtig om te springen met het werken met verschillende opleidingsgroepen binnen het geven van de opleiding.

Verder is ook de voorkeur van de deelnemers voor opleidingen gericht op de professionele en/of persoonlijke ontwikkeling van belang voor de tevredenheid over de training. Zij die opleidingen verkiezen gericht op de persoonlijke ontwikkeling, getuigen immers van een grotere tevredenheid. Dit sluit aan bij eerdere bevinding die zegt dat de relevantie of toepasbaarheid van de opleiding zich voor het merendeel van de deelnemers richt op het persoonlijk functioneren. Vertrekkend vanuit de idee dat tevredenheid over een opleiding voorkomt uit een tegemoetkoming aan de individuele interesses en/of behoeften van de deelnemers, kunnen we enerzijds stellen dat de persoonlijke component sterk aanwezig is in de NGM-opleiding en dat deze zich niet enkel richt op de professionele context van de deelnemers. Anderzijds zou dit ook kunnen betekenen dat het professionele domein voor sommigen (te) weinig aan bod komt in de training. Gegeven het groot aantal deelnemers dat in de diepte-interviews aangeeft een combinatie van beiden te verkiezen en gegeven de impact die zich op beide domeinen afspeelt, kunnen we bovendien sterk aanbevelen deze mix te blijven behouden in toekomstige NGM-opleidingen.

### **Onderzoeksvraag 3 – Inzicht in het geleerde**

De derde onderzoeksvraag gaat na of de deelnemers inzicht hebben verworven in het geleerde uit de opleiding en dus in de NGM-materie (OV3). Tevredenheid over en het uitgaan van een impact van de opleiding, betekenen immers niet noodzakelijk dat de deelnemers ook ten volle begrijpen wat de opleiding voordraagt. De evolutie van deze inzichten van de participanten (OV3a), wordt eveneens onderzocht.

Voor het beantwoorden van bovenstaande onderzoeksvragen, wordt gewerkt met de vignettenmethode. Het gaat hierbij om drie fictieve maar zeer herkenbare klas- of schoolsituaties, die worden aangereikt tijdens de diepte-interviews op de laatste twee meetmomenten. De situaties hebben betrekking op zowel het professioneel als persoonlijk functioneren van de deelnemers. De vragen horend bij de vignetten, peilen naar de mate van herkenbaarheid van en ervaren stress bij de situaties, alsook naar de omgang of aanpak op gedragsmatig, cognitief en emotioneel vlak. De verwerking van de resultaten gebeurt in overleg met de opleidster, gezien haar expertise in de NGM. Op de voorgrond staat een beoordeling aan de hand van de criteria 'savoir-être', 'savoir-faire' en 'savoir', als vaak gebruikt model binnen het 'INC' om na te gaan of opleidingen hun doelen hebben bereikt.

### ***Inzicht in het geleerde uit de opleiding – OV3***

Als conclusie kunnen we stellen dat de deelnemers getuigen van een zeker inzicht in het geleerde uit de opleiding. Kijkend naar de drie criteria, worden deze immers positiever beoordeeld in vergelijking met de niet-deelnemers. Meer specifiek zijn de participanten het sterkst gegroeid wat hun attitude of ingesteldheid betreft ('savoir-être'). Zo leiden we uit hun responsen een groter bewustzijn omtrent stress bij zichzelf en bij de andere af. Dit manifesteert zich vooral in een duidelijk aanwezige 'prefrontale' houding, die tot uiting komt in een open, genuanceerde en relativerende kijk naar de situaties. In mindere mate leiden we een impact af wat concrete toepassingen ('savoir-faire') en kennis van het geleerde ('savoir') betreft, in verhouding met het eerste criterium. Deze resultaten bevestigen eerdere bevindingen omtrent de gepercipieerde impact van de opleiding. De grootste veranderingen als gevolg van de opleiding worden immers ervaren in termen van meer inzicht in of bewustzijn van personen en/of situaties binnen het professioneel en persoonlijk functioneren. Voorts maken deze resultaten duidelijk dat een impact in termen van bewustzijn, niet noodzakelijk betekent dat de inzichten ook op gedragsniveau in even grote mate tot uiting komen.

Het maken van vergelijkingen met de niet-deelnemers, heeft voorgaande conclusies kracht bijgezet. Zo wordt immers duidelijk dat de responsen van de niet-deelnemers minder positief beoordeeld kunnen worden op de drie aspecten 'savoir-être', 'savoir-faire' en 'savoir'. Er is niet enkel sprake van een minder sterk bewustzijn over enerzijds het eigen alsook andermans functioneren en anderzijds over stress, ook lijkt de automatische modus meer de bovenhand te nemen ('savoir-être'). Naar aanpak van de situaties toe, worden meer algemene en sterk oplossingsgerichte regels of gewoonten aangewend, samen met het inschakelen van externe hulp ('savoir-faire'). Hieruit leiden we een gebrekkig inzicht in de vignetten af bij de niet-deelnemers ('savoir').

Wanneer we onszelf de vraag stellen op welk thema uit de opleiding de inzichten het meest betrekking hebben, kunnen we concluderen dat de deelnemers het vaakst verwijzen naar stress. Agressie volgt op de tweede plaats en het thema 'persoonlijkheden en motivatie' wordt in slechts zeer beperkte mate aangehaald. Kijkend naar de herkenbaarheids- en stress-scores, wordt vignet 2 vanwege het agressieve element als het meest stressvol ervaren door de participanten. Samen met vignet 1 is het tevens de meest herkenbare situatie. Belangrijk hierbij is dat onderlinge verschillen in herkenbaarheid en stress niet bepalend lijken te zijn voor de responsen van de deelnemers op de vragen bij de vignetten en dus voor de impact die hieruit kan worden afgeleid. Hoewel we een afname van de ervaren stress bij de situaties zouden kunnen verwachten als gevolg van de opleiding, zijn de stress-scores op het tweede meetmoment min of meer hetzelfde gebleven. De start van het huidige schooljaar die samenvalt met de retentiemeting en de stress die hiermee gepaard gaat, speelt hierbij wellicht een rol. Voorgaande resultaten zijn geldig op het moment van de na- en retentiemeting.

### ***Evoluties in inzicht in het geleerde uit de opleiding – OV3a***

Het naast elkaar plaatsen van de bevindingen op het moment van de na- en retentiemeting, geeft ons de mogelijkheid uitspraken te doen over evoluties in de verworven inzichten van de deelnemers. Als conclusie geldt dat één derde van de participanten blijkt geeft van een groei, als het aankomt op hun attitude of ingesteldheid ('savoir-être'). Aangaande de overige criteria daarentegen geldt net het omgekeerde. Nog steeds van toepassing bij de tweede meting, is het gegeven dat in de responsen van de deelnemers het sterkst wordt verwezen naar 'savoir-être' in vergelijking met 'savoir-faire' en 'savoir', die zich op respectievelijk de tweede en derde plaats situeren. Inzake 'savoir-être' merken we dat de meerderheid min of meer op hetzelfde niveau is blijven functioneren. Vier deelnemers getuigen echter van een positieve evolutie in de zin van een groter bewustzijn van het functioneren en van de eigen stress, het beter in staat zijn de rust te bewaren of stress te beheersen en een groter zelfvertrouwen en/of relativeringsvermogen. Eén deelnemer daarentegen getuigt van een achteruitgang ten opzichte van het eerste diepte-interview, daar zij opnieuw meer in automatische modus lijkt te functioneren. Bij de tweede gesprekken geven de participanten bovendien minder blijkt van toepassingen van oefeningen uit de opleiding ('savoir-faire'). Ook het gegeven dat er op dat moment minder expliciet wordt gesproken over of verwezen naar modules uit de opleiding, onderstreept de eerdere bevinding. Aan de hand van het voorgaande tenslotte kunnen we een gebrekkiger inzicht in het geleerde ('savoir') afleiden.

We sluiten deze paragraaf af met enkele moeilijkheden waarmee we worden geconfronteerd bij het gebruik van de vignettenmethode. Een eerste kanttekening is dat de vignetten op een verschillende wijze zijn afgenomen bij de deelnemers en niet-deelnemers. De eerste groep krijgt de situaties mondeling aangeboden tijdens de diepte-interviews en de tweede groep op schriftelijke wijze. Dit beperkt de mogelijkheden voor de laatstgenoemden om uitgebreid en gedetailleerd te antwoorden op de vragen. Verder laat dit niet toe om als interviewer bijvragen te stellen en om als respondent verdere toelichting te geven bij de antwoorden. Hieruit rijst de vraag in hoeverre de reacties van de niet-deelnemers dezelfde zouden zijn indien zij op mondelinge wijze bevroegd zouden worden. Een tweede kanttekening betreft de aard van de vragen die worden gesteld bij de vignetten. Deze peilen immers eerder naar cognities en emoties met betrekking tot de situaties, dan naar kennis over de opleiding en over de NGM-materie. Dit leidt mogelijk tot de minder sterke beoordeling van het aspect 'savoir' op zowel de na- als retentiemeting, dat naar het begripsmatige aspect verwijst. Indien de vragen anders geformuleerd zouden zijn, had dit andere resultaten kunnen opleveren. De derde en laatste kanttekening heeft betrekking op de soms sterke (ingeval van de deelnemers) of net zeer beperkte (ingeval van de niet-deelnemers) betrokkenheid op de fictieve situaties. Naar de toekomst toe is het met andere woorden belangrijk stil te staan bij het gebruik van vignetten, meer specifiek bij de wijze van bevraging en vraagstelling, alsook het zorgen voor een evenwichtige betrokkenheid op de vignetten.

## Algemene knelpunten

We sluiten onze conclusies af met enkele algemene moeilijkheden of knelpunten waarmee we worden geconfronteerd in het 'Learn2be@school'-project.

Doorheen de beschrijving van de resultaten en de conclusies, wordt de start van het huidige schooljaar meerdere malen aangehaald als reden voor onder meer het minder of niet meer ervaren van een impact van de opleiding. Dit wijst ons erop dat de 'timing' van de meetmomenten niet altijd even ideaal is, doch onveranderbaar binnen het tijdsbestek van het project. Op die manier valt de retentiemeting min of meer samen met de start van het huidige schooljaar. Dat gaat ongetwijfeld gepaard met veel drukte, chaos, stress, vernieuwingen, enzovoort. Dit kan maken dat bepaalde eerdere ervaren veranderingen als gevolg van de opleiding bij de retentiemeting niet meer op eenzelfde wijze beoordeeld kunnen worden. Bovendien heeft dit voor sommige deelnemers geleid tot het bekleden van bijvoorbeeld een nieuwe functie, waardoor hun eerdere bevindingen wederom in een ander daglicht worden geplaatst. Ook de nameting gaat op die manier gepaard met specifieke moeilijkheden, daar deze samenvalt met het einde van het vorige schooljaar. Voor het beantwoorden van de vragen horend bij de vignetten, kan de 'timing' van deze twee meetmomenten verder bepalend zijn voor onder meer de hoeveelheid leerkrachten die reageerden en de tijd die wordt genomen voor een uitvoerige beantwoording. Naar de toekomst toe is het dus belangrijk bewust stil te staan bij het aspect van 'timing' in relatie met specifieke schoolfactoren, zoals schoolvakanties.

Aansluitend op het voorgaande is de periode tussen de na- en retentiemeting relatief kort. Bovendien bestaat deze periode grotendeels uit een schoolvakantie, waardoor de deelnemers geruime tijd uit hun professionele context worden gehaald. Dit kan invloed hebben op de gevonden resultaten met betrekking tot de ervaren impact van de opleiding. Het zou met andere woorden zinvol kunnen zijn om nog een vierde meetmoment in te bouwen, later in het huidige schooljaar. Om tegemoet te komen aan de wens van de deelnemers voor een terugkomdag of 'opfriscursus' die wordt geuit in de diepte-interviews, zou dit extra meetmoment bijvoorbeeld hieraan gekoppeld kunnen worden.

Verder dient te worden vermeld dat de aanwezigheid van de externe onderzoekster ook een zekere invloed heeft op de gepercipieerde impact van de opleiding, zoals ook aangegeven door sommige leerkrachten tijdens de tweede diepte-interviews. Op die manier is het mogelijk dat de deelnemers herinnerd worden aan of geprikkeld worden door de opleiding, als gevolg van het opnieuw met de onderzoekster in gesprek te gaan op het moment van de tweede bevraging en geconfronteerd te worden met hun eerdere reacties.

Specifiek met betrekking tot de statistische analyses van vragenlijsten 1 en 2, dient tenslotte worden opgemerkt dat de steekproefgrootte binnen dit project eerder klein is. Dit houdt implicaties in voor het vinden van significante resultaten, daar ingeval van een grotere steekproef de kans groter is om evidentie te vinden voor significante resultaten. Ook naar het gebruik van parametrische of non-parametrische tests toe, heeft dit zijn gevolgen, zoals eerder reeds verduidelijkt. Dit alles wijst ons erop omzichtig om te gaan met de interpretatie van de gevonden resultaten.



## Referenties

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2003). *Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen?* Geraadpleegd op 5 juli 2013 via <http://www.onderwijskunde.ugent.be/downloads/welbevindenleraren.pdf>
- Aelterman, A., Engels, N., & Verhaeghe, J.P. (2002a). *Het welbevinden van de leerkracht: De ontwikkeling van een bevragsingsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. OBPWO-project 00.06*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel Interfacultair Departement voor Lerarenopleiding.
- Aelterman, A., Engels, N., & Verhaeghe, J.P. (2002b). *00.06 'Het welbevinden van de leerkracht: De ontwikkeling van een bevragsingsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Samenvatting van de onderzoeksresultaten*. Geraadpleegd op 5 juli 2013 via <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2000/0006/samenvatting.htm>
- Aelterman, A., Verhoeven, J.C., Rots, I., & Buvens, I. (2007). *De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht*. Geraadpleegd op 5 juli 2013 via [http://www.vorsite.nl/content/bestanden/aelterman\\_verhoeven\\_etc\\_2007\\_01.pdf](http://www.vorsite.nl/content/bestanden/aelterman_verhoeven_etc_2007_01.pdf)
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, N., Pascal, A., ... Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Prepared for the Los Angeles Unified School District* (Rep. No. R-2007-LAUSD). Geraadpleegd op 3 mei 2012 via <http://www.prgs.edu/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12 (2), 63–80. Geraadpleegd op 11 maart 2013 via <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/oti.16/pdf>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328. Doi: 10.1108/02683940710733115.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. Geraadpleegd op 2 april 2013 via <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. Doi: 10.1037//0003-066X.37.2.122
- Barter, C., & Renold, E. (1999). *Social research update 25: The use of vignettes in qualitative research*. Geraadpleegd op 13 februari 2013 via <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). Vignettes. In M. Bloor & F. Wood (Eds.), *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts* (pp. 183–184). Londen: Sage publications.
- Boeije, H., 't Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden* (8<sup>e</sup> dr.). Boom: Den Haag.
- Bracha, H.S. (2004). Freeze, flight, fight, fright, faint: Adaptationist perspectives on the acute stress response spectrum. *CNS Spectrums*, 9 (9), 679-685. Doi: 10.1111/j.1468-5973.2011.00646.x
- Burton, J.P., Bamberry, N.-J., & Harris-Boundy, J. (2005). Developing personal teaching efficacy in new teachers in university settings. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 160–173. Doi: 10.5465/AMLE.2005.17268563
- Canivet, C. (2011). «*Savoir-être à l'école*» *Septembre 2008 – Juin 2011. Rapport et évaluation du projet* [Elektronische versie]. Geraadpleegd op 16 januari 2013 via [http://www.fondation-m.org/php/index.php?doc\\_id=4](http://www.fondation-m.org/php/index.php?doc_id=4)
- Carlyle, D, & Woods, P. (2004). Essay review. *Teaching and Teacher Education*, 20, 537–541. Doi: 10.1016/j.tate.2004.04.001
- Claessen, J. (2013). *Rapport 43. Meisjessucces of jongensprobleem? De groeiende achterstand van jongens in het onderwijs ofwel de voorsprong van meisjes*. Geraadpleegd op 19 december 2013 via <http://www.ou.nl/documents/1133859/9ca03952-234a-4587-b457-00e64f34e08d>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). Londen: Routledge.
- Cooper, C.L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupational Psychology*, 49, 11-28. Geraadpleegd op 8 juli 2013 via <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3c5f6821-9f70-4268-bc2c-3fe3185f6add%40sessionmgr104&vid=2&hid=114>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185. Doi: 10.1037/a0012801

- Engels, n., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden bij leerlingen secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 5 juli 2013 via <http://www.onderwijskunde.ugent.be/downloads/welbevindenleerlingen.pdf>
- Finch, J. (1987). Research Note: The vignette technique in survey research. *Sociology: the Journal of the British Sociological Association*, 21 (1), 105 – 114.
- Fondation M (z.j.b). *Sturing van de mentale modi. Stress aanpakken met de hulp van de neurowetenschappen* [Werkmap opleidingstraject 'Learn2be@school']. Brussel: Auteur.
- Fondation M. Fondation D'Utilité Publique (n.d.a). *Les progrès de neurosciences au service de l'éducation*. Geraadpleegd op 18 januari 2013 via [http://www.fondation-m.org/php/index.php?doc\\_id=3](http://www.fondation-m.org/php/index.php?doc_id=3)
- Fradin, J. (2011). *Wijzer van stress*. Berchem: De Boeck nv.
- Fradin, J, & Le Moullec, J. (2006). *Manager selon les personnalités. Les neurosciences au secours de la motivation*. Parijs: Editions d' Organisation.
- Galenkamp, H., & Vollenhoven, M. (2003). *Als scholen een gezicht krijgen. De cultuur als voedingsbodem voor een lerende organisatie*. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies.
- Ganster, D.C., & Rosen, C.C. (2013). Work stress and employee health: A multidisciplinary review. *Journal of Management*, 39, 1085-1122. Doi: 10.1177/0149206313475815.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496. Geraadpleegd op 27 februari 2013 via [http://ac.els-cdn.com/S0742051X99000098/1-s2.0-S0742051X99000098-main.pdf?\\_tid=d2ca657e-1b83-11e3-93e6-00000aab0f6c&acdnat=1378974054\\_9bd331dea2b558d3b02ab18cf3055ac3](http://ac.els-cdn.com/S0742051X99000098/1-s2.0-S0742051X99000098-main.pdf?_tid=d2ca657e-1b83-11e3-93e6-00000aab0f6c&acdnat=1378974054_9bd331dea2b558d3b02ab18cf3055ac3)
- Hannes, K. (2010). *Methoden en technieken van het empirisch-analytisch pedagogisch onderzoek, deel 3: methodologie* [Ongepubliceerd manuscript]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven Departement Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24, 127-139. Doi: 10.1016/j.tate.2006.11.2007

- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behavior. *Sociology of Health and Illness*, 20 (3), 381-400. Doi: 10.1111/1467-9566.00107
- Institute of NeuroCognitivism (z.j.). *Een vernieuwende kijk op mens en organisatie*. Geraadpleegd op 18 januari 2013 via [http://www.neurocognitivism.be/be-nl/ngm/index.php?doc\\_id=177](http://www.neurocognitivism.be/be-nl/ngm/index.php?doc_id=177)
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L., & Neale, J. (2010). Putting it in context: The use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10 (175), 175-198. Doi: 10.1177/1468794109356737
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178–187. Doi: 10.1108/02683940510579803.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 67-76. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998 – 2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. Doi: 10.1007/s10648-010-914-8
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. Doi: 10.1348/000709905X90344
- Konijnenburg, J. (mei 2005). Werken in het onderwijs: Literatuuronderzoek. *Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 13 (5), 133–136.
- Laborit, H. (1986). *L'inhibition de l'action: Biologie comportementale et phsysio-pathologie* (2<sup>e</sup> éd.). Parijs: Masson.
- Laborit, H. (1994). *La légende des comportements*. Parijs: Flammarion.
- Learn to Be (n.d.a.). *Savoir-être à l' école*. Geraadpleegd op 18 januari 2013 via [http://www.learnstobe.be/php/page.php?doc\\_id=14](http://www.learnstobe.be/php/page.php?doc_id=14)
- Lhospital, A.S., & Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in the schools*, 46 (10), 1098–1112. Doi: 10.1002/pits.20455
- Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L., & Lofland, L.H. (2006). *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis* (4<sup>th</sup> ed.). Amerika: Thomson Wadsworth.

- Mazzola, J.J., Schonfeld, I.S., & Spector, P. E. (2011). Conceptual review: What qualitative research has taught us about occupational stress. *Stress and Health*, 27, 93–110. Geraadpleegd op 14 maart 2013 via <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/smi.1386/pdf>
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (2<sup>e</sup> dr.). Leuven: Acco.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco.
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., & Adiwidjaja, A. (2011). *European-wide survey on teachers work related stress: Assessment, comparison and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace*. Brussel: European Trade Union Committee for Education.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (5th ed.). Engeland: Open University Press.
- Parker, P.D., Martin, A.J., Colmar, S., & Liem, G.A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513. Doi: 10.1016/j.tate.2012.01.001
- QSR International (2012). *Nvivo* [Computer software]. Geraadpleegd op 14 januari 2013 via [http://www.qsrinternational.com/products\\_nvivo.aspx](http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx)
- Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150–167. Doi: 10.2307/2112680
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28. Geraadpleegd op 3 mei 2013 via [http://www.westmont.edu/\\_academics/departments/psychology/documents/Rotter.pdf](http://www.westmont.edu/_academics/departments/psychology/documents/Rotter.pdf)
- Saleem, A., & Shah, A (2011). Self-efficacy as a stress-coping mechanism among teachers: A critical literature review. *African Journal of Business Management*, 5 (35), 13435–13441. Doi: 10.5897/AJBMX11.023
- Segers, J.H.G., & Hagenars, J.A.P. (1990). *Methoden voor de sociale wetenschappen. Deel 2 Technieken van causale analyse* (2e dr.). Van Gorcum: Assen.
- Self-Determination Theory. An approach to human motivation & personality* (n.d.). Geraadpleegd op 6 mei 2013 via <http://www.selfdeterminationtheory.org/>

- Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2012). Teachers' well-being and effectiveness: The role of the interplay between job demands and job resources. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 729-738. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.467.
- Stichting Burnout (z.j.). *Wat is burnout?* Geraadpleegd op 18 maart 2013 via <http://www.burnout.be/watisburnout/watisburnout.htm>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Pearson: Boston.
- The Evens Foundation (2010). *Harmonieus samenleven in Europa*. Geraadpleegd op 16 april 2013 via <http://www.evensfoundation.be/nl/home>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805. Doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248. Geraadpleegd op 10 april 2013 via from [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER\\_TeacherEfficacy.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf)
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751–796. Doi: 10.3102/0034654308321456
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-determinatietheorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22 (4), 316–335. Geraadpleegd op 6 mei 2013 via [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_VandenBroeckVansteenkiste\\_GO.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_VandenBroeckVansteenkiste_GO.pdf)
- Ver Heyen, W., Lamberts, M., Mertens, E., Henerickx, E., Janvier, R., & De Prins P. (2003). *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen. Samenvatting en beleidsaanbevelingen OBPWO-project 00.07 juli 2003*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen Management School. Geraadpleegd op 13 mei 2013 via <https://hiva.kuleuven.be/resources/pdf/publicaties/R848.pdf>
- Veresova, M., & Mala, D. (2012). Stress, proactive coping and self-efficacy of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 294–300. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.506
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53 (1), 33-50. Doi: 10.1080/00131881.2011.552235

## Bijlagen

### Bijlage 1: Vragenlijst 1 Doelmatigheidsbeleving en welbevinden van leerkrachten

#### Vragenlijst 'Learn2be@school'

Met deze vragenlijst trachten we een beter inzicht te krijgen in uw huidige klas- en lessituatie en functioneren. Beoordeel de vragen over een langere periode van de voorbije weken of maanden. Anonimiteit wordt verzekerd. Aan de identificatiecode kunnen in een later stadium gegevens gekoppeld worden.

Identificatiecode: Voornaam van uw vader: ..... Achternaam van uw moeder:.....

Gegevens: Omcirkel of vul in:

Geslacht:           Man                            Vrouw  
Functie:       Directielid                   Leerkracht       Bijzondere opdracht (vb. SES)  
Werkstelsel:   Voltijds                            Deeltijds  
Opleidingsgroep: 1 2 3  
Leeftijd:.....  
Jaren onderrichtserving:.....  
School waarin u tewerkgesteld bent:.....  
Indien van toepassing: Leeftijd van de kinderen waaraan u lesgeeft:.....

Antwoordmogelijkheden: Omcirkel het cijfer dat uw mening het beste weergeeft en sla geen item over:

1= helemaal niet mee eens  
7 = helemaal mee eens

1. Ik heb het naar mijn zin op school	1	2	3	4	5	6	7
2. Ik kan verstorend gedrag in de klas onder controle houden	1	2	3	4	5	6	7
3. De kinderen luisteren naar wat ik zeg	1	2	3	4	5	6	7
4. Bij een gemeenschappelijke taak leeft een gevoel van betrokkenheid tussen de collega's	1	2	3	4	5	6	7
5. Ik ben een stressgevoelig persoon	1	2	3	4	5	6	7
6. Ik ben gelukkig in mijn job	1	2	3	4	5	6	7
7. Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk	1	2	3	4	5	6	7
8. Het dagelijkse lesgeven valt me zwaar	1	2	3	4	5	6	7
9. Ik krijg te weinig appreciatie van mijn collega's	1	2	3	4	5	6	7
10. Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk	1	2	3	4	5	6	7
11. Ik krijg veel waardering van de leerlingen	1	2	3	4	5	6	7
12. Het lukt me niet om met stress om te gaan, ik ben weinig stressbestendig	1	2	3	4	5	6	7
13. Aan het einde van de zomervakantie verlang ik ernaar om de leerlingen terug te zien	1	2	3	4	5	6	7
14. In de klas is er sprake van agressie	1	2	3	4	5	6	7
15. Ik kan leerlingen de klasregels laten volgen	1	2	3	4	5	6	7
16. Ik heb een goede band met de leerlingen	1	2	3	4	5	6	7
17. Als ik opnieuw zou kunnen kiezen, dan zou ik mijn job inruilen voor ander werk	1	2	3	4	5	6	7
18. Ik kan leerlingen helpen om graag te leren	1	2	3	4	5	6	7
19. Er heerst een aangename sfeer op school	1	2	3	4	5	6	7
20. Er bestaat geen beter beroep dan dat van leerkracht/directie	1	2	3	4	5	6	7
21. Als je moeilijkheden hebt, is het op onze school elk voor zich	1	2	3	4	5	6	7
22. Ik sta vaak tegen mijn zin voor de klas	1	2	3	4	5	6	7
23. Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is kalmeren	1	2	3	4	5	6	7

24. Ik wil graag in het onderwijs blijven	1	2	3	4	5	6	7
25. Ik kan mijn klas goed leiden	1	2	3	4	5	6	7
26. Ik heb het gevoel dat kennis en vaardigheden ontwikkelen bij kinderen me goed lukt	1	2	3	4	5	6	7
27. Ik sta graag voor de klas	1	2	3	4	5	6	7
28. Bij ons op school is er een sfeer van samenwerking en vertrouwen binnen het team	1	2	3	4	5	6	7
29. Ik kan gezinnen bijstaan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school	1	2	3	4	5	6	7
30. Als ik het op school eens minder goed zie zitten, zoek ik steun bij collega's	1	2	3	4	5	6	7
31. Het lukt mij om de leerlingen goed op te volgen	1	2	3	4	5	6	7
32. In geval van problemen kan ik bij mijn collega's terecht	1	2	3	4	5	6	7



## Bijlage 2: Vragenlijst 2 Tevredenheid over de opleiding

### Vragenlijst 'Learn2be@school'

Met deze vragenlijst trachten we een beter inzicht te krijgen in uw tevredenheid over de opleiding. Een anonieme verwerking van de data wordt verzekerd. Een identificatiecode wordt gevraagd zodat we in een later stadium de verschillende gegevens aan elkaar kunnen koppelen.

Identificatiecode: Voornaam van uw vader: ..... Achternaam van uw moeder:.....

Gegevens: Omcirkel of vul in:

Geslacht: Man Vrouw  
 Functie: Directielid Leerkracht Bijzondere opdracht (vb. SES)  
 Werkstelsel: Voltijds Deeltijds  
 Opleidingsgroep: 1 2 3  
 Leeftijd:.....  
 Jaren onderrwijservaring:.....  
 School waarin u tewerkgesteld bent:.....  
 Indien van toepassing: Leeftijd van de kinderen waaraan u lesgeeft:.....

Instructies: Beantwoord elke vraag en sla geen item over. Indien u bepaalde antwoorden wenst toe te lichten, kunt u dit onder 'Commentaar'.

Omcirkel het cijfer dat uw mening het beste weergeeft: 1 = helemaal niet mee eens 5 = helemaal mee eens

1. Aangaande de opleiding ben ik tevreden over:	
– de inhoud	1 2 3 4 5
– de verhouding tussen theorie en praktijk	1 2 3 4 5
– de syllabus die ik ontving	1 2 3 4 5
– de duur van elke sessie apart	1 2 3 4 5
– de duur van de ganse opleiding	1 2 3 4 5
– de wijze waarop de opleiding gegeven werd (pedagogische methode)	1 2 3 4 5
– de groepssamenstelling	1 2 3 4 5
2. Ik ben van mening dat de vooropgestelde doelen van de opleiding bereikt werden	1 2 3 4 5
3. Mijn verwachtingen over de opleiding zijn ingelost	1 2 3 4 5
4. Ik vond de opleiding zinvol of bruikbaar op volgend vlak:	
– persoonlijk vlak	1 2 3 4 5
– professioneel vlak	1 2 3 4 5
– wat de theoretische sessies betreft	1 2 3 4 5
– wat de praktische sessies betreft	1 2 3 4 5
5. Volgend thema van de opleiding heeft een indruk nagelaten bij mezelf:	
– stressmanagement en mentale modi	1 2 3 4 5
– agressie	1 2 3 4 5
– persoonlijkheden en (de)motivatie	1 2 3 4 5
– fundamenten van de neurocognitieve gedragsmethode	1 2 3 4 5
6. Ik voel me voldoende toegerust om het geleerde uit de opleiding toe te passen in de praktijk	1 2 3 4 5
7. Ik ben van mening dat de opleiding geïntegreerd zou moeten worden in:	
– de initiële lerarenopleiding (geïntegreerde of specifieke lerarenopleiding)	1 2 3 4 5
– voortgezette lerarenopleidingen (vb. ba-na-ba buitengewoon onderwijs)	1 2 3 4 5
8. Ik ben van mening dat het geleerde uit de opleiding overgedragen zou moeten worden aan de volgende personen of beroepen:	
– directie	1 2 3 4 5
– opvoeders	1 2 3 4 5
– pedagogische begeleiders	1 2 3 4 5
– CLB-medewerkers	1 2 3 4 5
– andere:.....	1 2 3 4 5

9. Ik ben van mening dat het geleerde overgedragen zou moeten worden aan leerlingen op volgende onderwijsniveaus:	
– kleuteronderwijs	1 2 3 4 5
– lager onderwijs	1 2 3 4 5
– secundair onderwijs	1 2 3 4 5
– hoger en universitair onderwijs	1 2 3 4 5

Commentaar:

10. De opleidster was aangenaam in omgang	1 2 3 4 5
11. De opleidster bevorderde uitwisseling in groep	1 2 3 4 5
12. De opleidster hield rekening met mijn persoonlijke vragen en situaties	1 2 3 4 5
13. De uitleg was duidelijk	1 2 3 4 5
14. De opleidster leek me bekwaam	1 2 3 4 5
15. De opleiding was goed georganiseerd	1 2 3 4 5
16. Ik ben tevreden over de locatie van de opleiding	1 2 3 4 5
17. Ik ben tevreden over het algemene comfort tijdens de opleiding	1 2 3 4 5
18. Hebt u interesse voor bijkomende opleidingen in de vorm van volgende vervolmakingsmodules:	
– omgaan met stress	JA NEE
– omgaan met agressie	JA NEE
– omgaan met motivatie	JA NEE
– sturing van de mentale modi animeren voor leerlingen	JA NEE
19. Wat is uw globale quotering van de opleiding op een schaal van 0 (zeer slecht) t.e.m. 20 (zeer goed?)	.../20

Commentaar:

*Vul in de kolom links uw top 3 in van thema's die de grootste indruk nagelaten hebben op uzelf of waar u het meest tevreden over bent: Zet een 1 voor het thema op de 1<sup>e</sup> plaats, een 2 voor het thema op de 2<sup>e</sup> plaats en een 3 voor het thema op de 3<sup>e</sup> plaats. Doorstreep indien van toepassing ook de thema's die u niet gevolgd hebt.*

.....	20. Dit zijn de <b>3 theoretische onderwerpen</b> die de grootste indruk nagelaten hebben bij mezelf of waar ik het meest tevreden over ben:
.....	– defensieve en offensieve agressie
.....	– diagnostiek en aanpak van dominantie
.....	– drie vormen van stress (aanvals, - inhibitie- en vluchtstress)
.....	– groepspositionering
.....	– oorzaken van stress
.....	– diverse hersengebieden
.....	– twee mentale modi
.....	– modellen van primaire en secundaire persoonlijkheden
.....	– waarden en anti-waarden
.....	– 'prefrontale' houding of functioneren

	21. Dit zijn de <b>3 praktische oefeningen</b> die de grootste indruk nagelaten hebben bij mezelf of waar ik het meest tevreden over ben:
.....	– piramide van middelen & eisen
.....	– bekijk het vanuit andere standpunten
.....	– denk er anders over
.....	– symfonie van de zintuigen
.....	– zeewier
.....	– avonturenpack
.....	– motiverende boodschappen volgens de persoonlijkheden
.....	– sleutelwoorden
.....	– persoonlijkheidsvragenlijst
.....	– prefrontaliserende vragen

Commentaar:

## Bijlage 3: Interviewleidraad 1

### Introductie

- Doel en verloop van gesprek toelichten:
  - In kader van de evaluatie van het project 'Learn2be@school', hebt u na afloop van de opleiding reeds enkele vragenlijsten ingevuld over enerzijds uw functioneren in uw huidige professionele situatie en anderzijds uw tevredenheid over de opleiding. De bedoeling van dit interview is om dieper in te gaan op beide aspecten. Zo bestaat het gesprek min of meer uit twee onderdelen, waarbij het eerste deel handelt over uw tevredenheid met betrekking tot de opleiding en het tweede deel over een eventuele impact die u ervaart. Daarnaast zult u enkele concrete situaties voorgelegd krijgen, waarbij het de bedoeling is een aantal vragen hieromtrent te beantwoorden. Nadien is er nog ruimte voor uw vragen en opmerkingen.
  - Het doel van het gesprek is dus een evaluatie van de opleiding, waarbij u als deelnemer een belangrijke en actieve rol speelt. Het is niet mijn bedoeling om uw kennis of vaardigheden als leerkracht te beoordelen, ik ben immers geen deskundige in de NGM-materie. Dit betekent dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan. Het is de bedoeling dat u de vragen zo ruim mogelijk beantwoordt.
  - In zijn geheel neemt het gesprek ongeveer anderhalf uur in beslag.
- Garanderen van anonimiteit:
  - Alle informatie uit de gesprekken zal strikt vertrouwelijk behandeld worden, een anonieme verwerking is dus verzekerd. Vandaar dat er met een identificatiecode gewerkt wordt. In toekomstige rapporten of publicaties worden geen namen vermeld, er kan enkel gesproken worden over de school als geheel.
  - Identificatiecode vragen: voornaam vader & achternaam moeder
- Vraag naar toestemming om gesprek op te nemen via opnamerecorder:
  - Vindt u het goed als het gesprek opgenomen wordt met een opnamerecorder? Dit dient om de latere verwerking ervan te vergemakkelijken.
- Hebt u nog vragen of bedenkingen?
- 'Mediërende' factoren: Vooraleer we van start gaan, heb ik nog volgende vragen:
  1. Waarom nam u deel aan deze opleiding? (peilen naar mate van vrijwilligheid in deelname)
  2. Hebt u in het verleden reeds een gelijkaardige opleiding/cursus/vorming/bijtscholing gevolgd? Zo ja, welke?

Deel 1 – Tevredenheid

**Vragen 5 – 8 enkel te bevragen indien respondent opvallende scores geeft op overeenkomstige vragen uit vragenlijst.**

1. *Vragen 1, 10-17:* U geeft aan dat u (niet) tevreden bent over de opleiding. Wat maakt – globaal genomen – dat u (niet) tevreden bent?
2. Wat zijn volgens u de meest sterke punten van de opleiding? Waarom?
  - inhoud
  - opleidster, wijze waarop opleiding gegeven werd
  - organisatie: locatie, materialen, duur
  - ....
3. Wat zijn volgens u de minst sterke punten van de opleiding? Waarom? Hebt u suggesties ter verbetering en zo ja, welke?
4. *Vraag 20 & 21:* U geeft aan dat X theoretische onderwerpen en X praktische oefeningen de grootste indruk nagelaten hebben op uzelf. Waarom is dit zo?
5. *Vraag 3:* U geeft aan dat de opleiding (niet) aan uw verwachtingen voldoet. Kunt u dit toelichten (vb. Zijn er zaken die niet aan bod kwamen waarvan u het net wel had verwacht of gewenst?)?
6. *Vraag 4:* U geeft aan dat u de opleiding (niet) zinvol of bruikbaar vindt op X niveaus (persoonlijk vlak en/of op professioneel vlak en/of betreffende de theoretische sessies en/of betreffende de praktische sessies).
  - a. Indien positief antwoord:
    - i. Waarom en op welke manier vindt u de opleiding zinvol of bruikbaar? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
  - b. Indien negatief antwoord:
    - i. Waarom vindt u de opleiding niet zinvol of bruikbaar?

7. *Vraag 6:* U geeft aan dat u zich (on)voldoende toegerust voelt om het geleerde uit de opleiding toe te passen in de eigen praktijk.
- a. Indien positief antwoord:
    - i. Wat maakt dat u zich voldoende toegerust voelt? Hoe verklaart u dit?
    - ii. Betekent dit ook dat u het geleerde daadwerkelijk toepast of toegepast hebt?
      1. Indien toepassing:
        - a. Waarom vindt u het belangrijk het geleerde toe te passen?
        - b. Op welke manier past(e) u het geleerde toe (binnen uw professioneel en/of persoonlijk leven)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      2. Indien geen toepassing:
        - a. Waarom past(e) u het geleerde niet toe?
        - b. Wat is uw mening hieromtrent op langere termijn? Ziet u uzelf de opleiding alsnog toepassen in de toekomst? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom?
    - iii. Welke factoren zijn volgens u belangrijk in het mogelijk maken van een toepassing van het geleerde in de eigen praktijk (naast het zichzelf voldoende toegerust voelen) (vb. rol directie)? Op welke manier?
  - b. Indien negatief antwoord:
    - i. Waarom voelt u zich onvoldoende toegerust? Hoe verklaart u dit?
    - ii. Betekent dit ook dat u het geleerde niet toepast of toegepast hebt?
      1. Indien geen toepassing:
        - a. Waarom past(e) u het geleerde niet toe?
        - b. Wat is uw mening hieromtrent op langere termijn? Ziet u uzelf de opleiding alsnog toepassen in de toekomst? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom?
      2. Indien wel toepassing:
        - a. Waarom vindt u het belangrijk het geleerde toe te passen?
        - b. Op welke manier past(e) u het geleerde toe (binnen uw professioneel en/of persoonlijk leven)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    - iii. Welke factoren zijn volgens u belangrijk in het belemmeren van een toepassing van het geleerde in de eigen praktijk (naast het zichzelf onvoldoende toegerust voelen) (vb. rol directie)?

8. *Vraag 9:* U geeft aan dat het geleerde uit de opleiding (niet) gedeeld of overgedragen zou moeten worden aan X personen/beroepen (directie en/of opvoeders en/of pedagogische begeleiders en/of CLB-medewerkers en/of andere).

a. Indien positief antwoord:

- i. Waarom vindt u dat het geleerde gedeeld zou moeten worden met anderen? Waarom specifiek met die personen/beroepen?
- ii. Op welke manier vindt u dat deze overdracht zou moeten gebeuren? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
- iii. Betekent dit ook dat u het geleerde zelf deelt of gedeeld hebt met andere personen?

1. Indien positief antwoord:

- a. Met wie deelt of deelde u het geleerde (personen binnen uw professioneel en/of persoonlijk leven)?
- b. Op welke manier gebeurde dit? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?

2. Indien negatief antwoord:

- a. Waarom deelt of deelde u het geleerde niet met anderen?
- b. Wat is uw mening hieromtrent op langere termijn? Ziet u uzelf het geleerde alsnog delen met anderen in de toekomst? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom?
- iv. Welke factoren zijn volgens u belangrijk in het mogelijk maken van dit proces (vb. rol directie)?

b. Indien negatief antwoord:

- i. Waarom vindt u dat het geleerde niet gedeeld zou moeten worden met anderen? Waarom specifiek niet aan die personen/beroepen?
- ii. Betekent dit ook dat u het geleerde zelf niet deelt of gedeeld hebt met anderen?

1. Indien negatief antwoord:

- a. Waarom deelt of deelde u het geleerde niet met anderen?
- b. Wat is uw mening hieromtrent op langere termijn? Ziet u uzelf het geleerde alsnog delen met anderen in de toekomst? Zo ja, op welke manier? Zo nee, waarom?

2. Indien positief antwoord:

- a. Kunt u toelichten waarom u het geleerde deelt of deelde met anderen (hoewel u in de vragenlijst aangeeft dat het geleerde niet gedeeld zou moeten worden met anderen)?
- b. Met wie deelt of deelde u het geleerde (personen binnen uw professioneel en/of persoonlijk leven)?
- c. Op welke manier gebeurde dit? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?

- iii. Welke factoren zijn volgens u belangrijk in het belemmeren van dit proces (vb. rol directie)?

Hebt u nog verdere vragen en/of opmerkingen in kader van de opleiding? Zijn er nog zaken die u wenst te vertellen?

## Deel 2 – Vignetten

U krijgt drie concrete situaties. Het doel ervan is een beeld te krijgen over de manier waarop u omgaat met bepaalde klas- en schoolsituaties.

### Situaties

#### *Lager onderwijs:*

1. Victor heeft de leerstof onvoldoende onder de knie, zijn schoolse resultaten zijn ondermaats. Hij neemt weinig tot geen initiatief en stelt geen vragen. Omdat hij steeds – al kijkend naar zijn schriften – stil achteraan zit in de klas, is hij niet bezig met wat er gebeurt. Ook is hij vaak alleen op de speelplaats.

Het einde van het schooljaar nadert en tijdens een gesprek met zijn ouders wil je samen met hen de zorgwekkende situatie van Victor bespreken. Zij zijn echter zeer veeleisend en aanvaarden de schoolse resultaten van hun zoon niet. In de loop van het schooljaar heb je reeds moeilijke gesprekken met hen gevoerd.

2. Frederik stoort vaak de les. Hij is zeer beweeglijk, een echte grapjas en houdt ervan gevaar op te zoeken. Hierdoor leidt hij soms ook andere leerlingen af.

Binnenkort heb je een gesprek met zijn moeder en wil je de situatie ter sprake brengen. Je kijkt sterk op tegen dit gesprek. In het verleden kon ze immers agressief uit de hoek komen

3. Het is 19u00. Thuis ben je nog bezig met de voorbereidingen voor een oudergesprek dat morgen doorgaat. Tegen het einde van de week moet je ook nog heel wat administratieve zaken in orde gebracht hebben. Daarbovenop kwam je zoon ziek thuis van school en vraagt hij veel van jouw aandacht. Je hebt het zeer druk en weet niet wat eerst te doen.



### *Kleuteronderwijs:*

1. Victor zit in het laatste kleuterklasje. Hij is nog niet schoolrijp. Victor neemt weinig tot geen initiatief en spreekt niet veel. Ook is hij niet bezig met wat er gebeurt, in de klas is hij zeer stil. Op de speelplaats is hij vaak alleen.

Het einde van het schooljaar nadert en tijdens een gesprek met de ouders van Victor wil je samen met hen de zorgwekkende situatie van Victor bespreken. Zij zijn echter zeer veeleisend en aanvaarden de schoolse resultaten van hun zoon niet. In de loop van het schooljaar voerde je reeds een moeilijk gesprek met hen.

2. Frederik stoort vaak het klasgebeuren. Hij is zeer beweeglijk, een echte grapjas en houdt ervan gevaar op te zoeken. Hierdoor leidt hij soms ook andere kinderen af.

Binnenkort heb je een gesprek met zijn moeder en wil je de situatie ter sprake brengen. Je kijkt sterk op tegen dit gesprek. In het verleden kon ze immers agressief uit de hoek komen.

3. Het is 19u00. Thuis ben je nog bezig met de voorbereidingen voor een oudergesprek dat morgen doorgaat. Tegen het einde van de week moet je ook nog heel wat administratieve zaken in orde gebracht hebben. Daarbovenop kwam je zoon ziek thuis van school en vraagt hij veel van jouw aandacht. Je hebt het zeer druk en weet niet wat eerst te doen.

### Vragen

#### *Te stellen na elk vignet:*

1. Hoe herkenbaar is deze situatie voor u op een schaal van 1 tot en met 10, met 1 als 'helemaal niet herkenbaar' en 10 als 'zeer herkenbaar'?  
Hoeveel stress bezorgt deze situatie u op een schaal van 0 tot en met 10, met 0 als 'geen stress' en 10 als 'zeer veel stress'?
2. Hoe zou u omgaan met deze situatie?  
→ **Als persoon enkel spreekt over zijn/haar gedrag/aanpak, ook ingaan op gedachten en gevoelens van persoon bij situatie**
3. Kunt u uw stressniveau toelichten? Wat maakt dat deze situatie u weinig/matig/veel stress bezorgt?  
→ **Vraag enkel te stellen indien nog niet duidelijk uit vorige antwoorden**

*Te stellen na aanbidding van de drie vignetten:*

4. Stel dat u vorig schooljaar met voorgaande situaties geconfronteerd werd. Hoe zouden uw reacties op deze situaties dan zijn (voordat u de opleiding volgde)?

→ **Vraag enkel te stellen als dit nog niet of onvoldoende duidelijk is o.b.v. vraag 2**

### Deel 3 – Impact

**Enkel bevragen wat nog niet expliciet aan bod gekomen is in deel van vignetten; voortbouwen op respons in deel van vignetten. Eerst ganse deel van vignetten afwerken vooraleer over te gaan op situatie voor en sinds opleiding.**

1. Bent u van mening dat de opleiding een impact had op of veranderingen teweegbracht bij uzelf wat uw professioneel functioneren betreft? Meer concreet:
  - a. Ervaart u een impact gericht op uw *leerlingen* in de dagelijkse werksituatie?
    - i. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u denkt over de leerlingen (vb. m.b.t. concreet gedrag dat ze stellen in de klas, hun schoolse prestaties, ...)?
      1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
    - ii. Merkt u veranderingen in uw beleving t.a.v. de leerlingen? Merkt u veranderingen in de wijze waarop u emoties ervaart en ermee omgaat (vb. stress die u ervaart m.b.t. de leerlingen)?
      1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
    - iii. Merkt u veranderingen in uw gedrag t.a.v. de leerlingen (vb. lesmethode of – inhoud, aanpak van conflicten in de klas, ...)?
      1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
    - iv. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u relaties onderhoudt of aangaat met de leerlingen?
      1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - b. Ervaart u een impact gericht u op de *ouders* van de leerlingen?
    - i. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u denkt over de ouders (vb. m.b.t. concreet gedrag dat ze stellen, ...)?
      1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
    - ii. Merkt u veranderingen in uw beleving t.a.v. de ouders? Merkt u veranderingen in de wijze waarop u emoties ervaart en ermee omgaat (vb. stress die u ervaart m.b.t. de ouders)?
      1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?

2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - iii. Merkt u veranderingen in uw gedrag t.a.v. de ouders (vb. aanpak van conflicten met de ouders, ...)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - iv. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u relaties onderhoudt of aangaat met de ouders?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
- c. Ervaart u een impact gericht op uw *collega's*?
- i. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u denkt over uw collega's (vb. m.b.t. concreet gedrag dat ze stellen, ...)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - ii. Merkt u veranderingen in uw beleving t.a.v. uw collega's? Merkt u veranderingen in de wijze waarop u emoties ervaart en ermee omgaat (vb. stress die u ervaart m.b.t. uw collega's)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - iii. Merkt u veranderingen in uw gedrag t.a.v. uw collega's (vb. aanpak van conflicten met collega's, ...)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - iv. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u relaties onderhoudt of aangaat met uw collega's?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
- d. Ervaart u een impact gericht op de *directie*?
- i. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u denkt over de directie (vb. m.b.t. concreet gedrag dat ze stellen in de school, ...)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - ii. Merkt u veranderingen in uw beleving t.a.v. de directie? Merkt u veranderingen in de wijze waarop u emoties ervaart en ermee omgaat (vb. stress die u ervaart m.b.t. de directie)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - iii. Merkt u veranderingen in uw gedrag t.a.v. de directie (vb. aanpak van conflicten met de directie, ...)?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?

2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - iv. Merkt u veranderingen in de wijze waarop u relaties onderhoudt of aangaat met de directie?
    1. Zo ja, op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    2. Zo nee, wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
  - e. Kunt u aangeven wanneer u voor het eerst deze impact merkte (al tijdens de opleiding of na afloop van de opleiding)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
2. Ervaart u daarnaast een impact op of veranderingen bij uzelf binnen uw persoonlijk functioneren (vb. veranderingen in de wijze waarop je denkt over de dingen, veranderingen in beleving of het ervaren van emoties, veranderingen in gedrag, veranderingen in relaties, ...).
  - a. Zo ja:
    - i. Waarom is dit zo volgens u? Hoe verklaart u dit?
    - ii. Op welke manier ervaart u deze impact? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    - iii. Kunt u aangeven wanneer u voor het eerst deze impact merkte (al tijdens de opleiding of na afloop van de opleiding)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
  - b. Zo nee: Wat maakt volgens u dat u geen impact ervaart?
3. Merkt u een verschil in de ervaren impact van de opleiding op uw professioneel en persoonlijk functioneren? Zo ja, in welke zin?
4. Bent u van mening dat de opleiding onrechtstreeks ook een impact had op het functioneren van uw leerlingen?
  - a. Zo ja:
    - i. Waarom is dit zo volgens u? Hoe verklaart u dit?
    - ii. Op welke manier (vb. m.b.t. schoolresultaten, interacties, houding, motivatie, problemen, ...)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    - iii. Kunt u aangeven wanneer u voor het eerst deze impact merkte (al tijdens de opleiding of na afloop van de opleiding)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
  - b. Zo nee:
    - i. Waarom is dit volgens u? Hoe verklaart u dit?

5. Bent u van mening dat de opleiding eveneens een impact had op niveau van de school? Meer concreet:
- a. Ervaart u een impact op het algemeen functioneren van het team alsook uw functioneren hierbinnen?
    - i. Zo ja:
      - 1. Waarom is dit zo volgens u? Hoe verklaart u dit?
      - 2. Op welke manier (vb. m.b.t. interacties, samenwerking, overlegmomenten, ...)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      - 3. Kunt u aangeven wanneer u voor het eerst deze impact merkte (al tijdens de opleiding of na afloop van de opleiding)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    - ii. Zo nee:
      - 1. Waarom is dit zo volgens u? Hoe verklaart u dit?
  - b. Merkt u ook bij uw collega's een impact?
    - i. Zo ja:
      - 1. Waarom is dit zo volgens u? Hoe verklaart u dit?
      - 2. Op welke manier (vb. m.b.t. hun lesmethode, aanpak naar leerlingen toe, ...)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
      - 3. Kunt u aangeven wanneer u voor het eerst deze impact merkte (al tijdens de opleiding of na afloop van de opleiding)? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
    - ii. Zo nee:
      - 1. Waarom is dit zo volgens u? Hoe verklaart u dit?
  - c. Andere ervaringen op niveau van de school?
6. Hoe beoordeelt u de impact op langere termijn? Verwacht u een (nog grotere) impact of veranderingen op langere termijn?
- a. Zo ja
    - i. Waarom verwacht u deze veranderingen op langere termijn?
    - ii. Op welke manier? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
  - b. Zo nee:
    - i. Waarom verwacht u geen veranderingen op langere termijn?

#### Slot

- Hebt u nog verdere vragen en/of opmerkingen in kader van de opleiding? Zijn er nog zaken die u wenst te vertellen?
- Bedankt voor uw medewerking!

## Bijlage 4: Interviewleidraad 2

### Introductie

- Doel en verloop van gesprek toelichten:
  - Kort na afloop van de 'Learn2be@school'-opleiding hebben wij reeds een gesprek gehad over enerzijds uw tevredenheid over de opleiding en anderzijds de impact die u ervaart binnen uw persoonlijk en professioneel functioneren. De bedoeling van dit gesprek is om opnieuw dieper in te gaan op uw huidig functioneren, we blikken hierbij terug op het vorige gesprek. Net zoals vorige keer zal u ook enkele concrete situaties voorgelegd krijgen, waarbij het de bedoeling is een aantal vragen hieromtrent te beantwoorden. Nadien is er nog ruimte voor uw vragen en opmerkingen.
  - Het is niet mijn bedoeling om uw kennis of vaardigheden als leerkracht te beoordelen. De vragen die gesteld worden hebben betrekking op uw beleving en ervaringen, er bestaan dus geen juiste of foute antwoorden. Het is de bedoeling dat u de vragen zo ruim mogelijk beantwoordt.
  - In zijn geheel neemt het gesprek ongeveer een uur in beslag.
- Garanderen van anonimiteit:
  - Alle informatie uit de interviews zal strikt vertrouwelijk behandeld worden, uw anonimiteit is dus verzekerd. Vandaar dat er met een identificatiecode gewerkt wordt. In toekomstige rapporten of publicaties worden geen namen vermeld, er kan enkel gesproken worden over de school als geheel.
  - Identificatiecode vragen: voornaam vader & achternaam moeder
- Vraag naar toestemming om gesprek op te nemen via opnamerecorder:
  - Vindt u het goed als het gesprek opgenomen wordt met een opnamerecorder? Dit dient om de latere verwerking ervan te vergemakkelijken.
- Hebt u nog vragen of bedenkingen?

### Deel 1 – 'Mediërende' factoren

Ik wil het gesprek starten met een korte vragenlijst en enkele vragen.

1. Afname van de vragenlijst omtrent kernopdracht leerkracht
2. Met de eerste vraag wil ik een zicht krijgen op de cultuur die heerst op school.
  - a. Er worden enkele algemene omschrijvingen of typologieën gegeven, waarbij het de bedoeling is dat u aangeeft bij welke omschrijving de school als geheel het best aansluit. Vaak beantwoorden scholen aan meer dan één typologie. De ene cultuur is niet beter dan de andere, elke cultuur kent zijn eigen kwaliteiten en valkuilen.
    - i. De directie is eerder sturend en er is sprake van hiërarchische verhoudingen tussen de directie en het leerkrachtenteam. De traditie wordt hooggehouden,

er zijn veel vaste gewoonten en regels. Gehoorzaamheid van de leerlingen is belangrijk.

- ii. De directie is gericht op vooruitgang of groei van de school en prestaties van de leerkrachten alsook van de leerlingen. Status en/of macht is belangrijk binnen de verhoudingen tussen de directie en de leerkrachten.
  - iii. De directie en het leerkrachtenteam zijn gericht op het zorg dragen voor elkaar, er is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid. In de klas gaat er veel aandacht uit naar het welzijn van de kinderen en hun individuele noden en capaciteiten.
  - iv. De directie heeft veel aandacht voor het team(functioneren) en de individuele ontwikkeling van leerkrachten. De school is een lerende organisatie. Ook de leerkrachten hechten veel belang aan coöperatief leren in de klas.
  - v. De directie heeft aandacht voor persoonlijke belangen of ontwikkeling, maar ook voor maatschappelijke, culturele en/of wereldbelangen (vb. aandacht voor het milieu). De focus ligt op autonomie van de leerkrachten, er is dus sprake van weinig structuur. In de klas wordt er veel belang gehecht aan het aanbieden van uitdagingen en het stimuleren van de creativiteit van de leerlingen.
- b. Waarom geeft u aan dat deze cultuur het best aansluit bij de school? Hoe komt deze cultuur met andere woorden concreet tot uiting in werkelijkheid?
  - c. Van welke schoolcultuur zou u wensen dat ze aanwezig was? Waarom?

3. De tweede vraag handelt over professionalisering van leerkrachten.

- a. Welk belang hecht de school aan professionalisering? En u zelf? Waarom?
- b. Vindt u dat u voldoende kansen krijgt om u te professionaliseren? Waarom?
- c. Gaat uw voorkeur uit naar vormingen die eerder gericht zijn op professionele ontwikkeling of eerder op persoonlijke ontwikkeling? Waarom?

## Deel 2 – Vignetten

U krijgt drie concrete situaties. Het doel ervan is een beeld te krijgen over de manier waarop u omgaat met bepaalde klas- en schoolsituaties.

### Situaties

#### *Lager onderwijs:*

1. Marie is steeds op zichzelf tijdens de speeltijd. Ze is passief, ook is ze niet bezig met wat er gebeurt in de klas. Daarnaast is ze zeer zwijgzaam en neemt ze weinig tot geen initiatief. Haar schoolresultaten gaan sterk achteruit, ze loopt een achterstand op.

Je maakt je zorgen om Marie en je wilt haar ouders adviseren om verdere stappen te ondernemen betreffende haar verontrustende situatie. Het schooljaar is bijna om en binnenkort heb je een gesprek met hen gepland. Zij hebben het moeilijk met het aanvaarden van de schoolse resultaten van hun dochter en zijn bovendien zeer veeleisend. Vorige contacten met hen verliepen steeds erg moeizaam.

2. Kevin vertoont vaak ongewenst gedrag en leidt hiermee ook de andere leerlingen af. Hij houdt ervan de clown uit te hangen en staat steeds op van zijn stoel in de klas.

Je wilt dit bespreken met de vader van Kevin. Je hebt een overleg gepland, waarbij je jezelf nu al erg ongemakkelijk voelt. Voorheen maakte je immers reeds kennis met zijn soms agressieve gedrag.

3. Je bent thuis bezig met de voorbereidingen voor een schooluitstap morgen. Je hebt zeer veel werk en weet niet wat eerst te doen. Het is ondertussen 20u00 en je hebt overmorgen een vergadering waarvoor je ook nog enkele zaken dient te bekijken. Daarenboven heeft je dochter ruzie met haar vriendinnen en wil ze je raad vragen.

#### *Kleuteronderwijs:*

1. Marie speelt steeds op zichzelf tijdens de speeltijd. Ze is passief, ook is ze niet bezig met wat er gebeurt in de klas. Daarnaast is ze zeer zwijgzaam en neemt ze weinig tot geen initiatief. Ze is nog niet klaar om over te gaan naar het eerste leerjaar. Ze zit in het laatste kleuterklasje.

Je maakt je zorgen om Marie en je wilt haar ouders adviseren om verdere stappen te ondernemen betreffende haar verontrustende situatie. Het schooljaar is bijna om en binnenkort heb je een gesprek met hen gepland. Zij hebben het moeilijk met het aanvaarden van de schoolse resultaten van hun dochter en zijn bovendien zeer veeleisend. Vorige contacten met hen verliepen steeds erg moeizaam.

2. Kevin vertoont vaak ongewenst gedrag en leidt hiermee ook de andere leerlingen af. Hij houdt ervan de clown uit te hangen en staat steeds op van zijn stoel in de klas tijdens kringmomenten.

Je wilt dit bespreken met de vader van Kevin. Je hebt een overleg gepland, waarbij je jezelf nu al erg ongemakkelijk voelt. Voorheen maakte je immers reeds kennis met zijn soms agressieve gedrag.



3. Je bent thuis bezig met de voorbereidingen voor een schooluitstap morgen. Je hebt zeer veel werk en weet niet wat eerst te doen. Het is ondertussen 20u00 en je hebt overmorgen een vergadering waarvoor je ook nog enkele zaken dient te bekijken. Daarenboven heeft je dochter ruzie met haar vriendinnen en wil ze je raad vragen.

### Vragen

*Te stellen na elk vignet:*

1. Hoe herkenbaar is deze situatie voor u op een schaal van 1 tot en met 10, met 1 als 'helemaal niet herkenbaar' en 10 als 'zeer herkenbaar'?  
Hoeveel stress bezorgt deze situatie u op een schaal van 1 tot en met 10, met 1 als 'geen stress' en 10 als 'zeer veel stress'?
2. Hoe zou u omgaan met deze situatie?  
→ **Als persoon enkel spreekt over zijn/haar gedrag/aanpak, ook ingaan op gedachten en gevoelens van persoon bij situatie**
3. Kunt u uw stressniveau toelichten? Wat maakt dat deze situatie u weinig/matig/veel stress bezorgt?  
→ **Vraag enkel te stellen indien nog niet duidelijk uit vorige antwoorden**

*Te stellen na aanbieding van de drie vignetten:*

4. Tijdens ons vorige gesprek stelde ik u de vraag of uw reacties op de situaties op dat moment anders waren dan voordat u de opleiding volgde. U gaf toen aan van wel (**expliciteren**). Zou u zeggen dat u ook nu veranderingen merkt in uw reacties ten opzichte van ons vorige gesprek. Zo ja, op welke manier.

### Deel 3 – Impact

**Enkel bevragen wat nog niet expliciet aan bod gekomen is in deel van vignetten; voortbouwen op respons in deel van vignetten.**

Tijdens ons vorige gesprek heb ik u enkele vragen gesteld over de ervaren impact van de opleiding op allerlei domeinen. We gaan nu deze vragen opnieuw bekijken.

1. Voorheen gaf u aan dat de opleiding (g)een impact had op:
  - Uzelf wat uw professioneel en/of persoonlijk functioneren betreft (**expliciteren**)
    - a. Professioneel:
      - i. M.b.t. de leerlingen, ouders, collega's en/of directie

- ii. Aangaande het denken over, beleving t.a.v., gedrag t.a.v., in relatie treden met...
  - Het functioneren van de leerlingen (**expliciteren**)
  - De school (vb. teamfunctioneren, impact bij collega's) (**expliciteren**)

Als u hier nu op terugkijkt, blijft u dan bij uw antwoorden of merkt u sinds ons vorige gesprek veranderingen in de ervaren impact?

- a. Zo ja:
    - i. Welke veranderingen merkt u (nieuwe impact, veranderingen in reeds ervaren impact (vb. meer of minder impact))? Kunt u deze toelichten met een voorbeeld?
    - ii. Hoe zou u deze veranderingen verklaren? Wat maakt volgens u dat u op dit moment deze veranderingen ervaart?
  - b. Zo nee:
    - i. Wat maakt volgens u dat u geen veranderingen ervaart?
2. Voorheen had u bepaalde verwachtingen m.b.t. de impact op langere termijn (**expliciteren**). Hoe beoordeelt u deze verwachtingen nu? Zijn ze ingelost?
- a. Zo ja:
    - i. Wat maakt volgens u dat de verwachtingen ingelost zijn?
    - ii. Op welke manier zijn de verwachtingen ingelost? Kunt u dit toelichten met een voorbeeld?
  - b. Zo nee:
    - i. Wat maakt volgens u dat de verwachtingen niet ingelost zijn?

Verwacht u een impact op nog langere termijn?

- a. Zo ja:
  - i. Welke impact verwacht u op nog langere termijn? Op welke manier?
  - ii. Waarom verwacht u een impact op nog langere termijn?
- b. Zo nee:
  - i. Waarom verwacht u geen impact op nog langere termijn?

### Slot

- Hebt u nog verdere vragen en/of opmerkingen in kader van de opleiding? Zijn er nog zaken die u wenst te vertellen?
- Wenst u na afloop van het ganse onderzoeksproject een samenvatting met de voornaamste onderzoeksresultaten? (e-mailadres vragen)
- Bedankt voor uw medewerking!

## Bijlage 5: Vragenlijst kernopdracht leerkracht

### Vragenlijst 'Learn2be@school'

Omcirkel het cijfer dat uw mening het beste weergeeft en sla geen item over:

0= helemaal oneens    1=oneens    2=noch eens/oneens    3 = eens    4=helemaal eens

1. De inhoud van een les moet door de leraar worden bepaald op basis van de leerplannen	0	1	2	3	4
2. Het onderwijs moet er in hoofdzaak toe bijdragen dat jongeren een plaats toegewezen krijgen op de arbeidsmarkt	0	1	2	3	4
3. Het onderwijs moet zich aanpassen aan de eisen van de samenleving	0	1	2	3	4
4. Het onderwijs moet er vooral op gericht zijn de productiviteit van de samenleving te verhogen	0	1	2	3	4
5. Het is noodzakelijk dat een leraar de leerinhouden volledig vastlegt voordat de les begint	0	1	2	3	4
6. In het onderwijs moet steeds de nadruk liggen op kennisverwerving	0	1	2	3	4
7. Een hoofdtaak van het onderwijs is om kinderen en jongeren zo goed mogelijk voor te bereiden op de beroepswereld	0	1	2	3	4
8. Het strekt tot de aanbeveling dat een leraar niet afwijkt van de inhoud van het leerprogramma	0	1	2	3	4
9. Het is de hoofdtaak van de leraar om kennis en vaardigheden over te dragen op de leerlingen	0	1	2	3	4
10. Het is nodig dat de leerlingen in de klas de kans krijgen om zelf kennis op te bouwen in overleg met elkaar of met de leraar	0	1	2	3	4
11. Tijdens de les moet ook gebruik gemaakt worden van de bronnen die de leerlingen zelf in de klas brengen (eigen boeken, video's, ...)	0	1	2	3	4
12. De nadruk op leergebiedoverschrijdende doelstellingen is voor het lager onderwijs een stap vooruit	0	1	2	3	4
13. De lagere school moet zoveel mogelijk werken aan een totale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling	0	1	2	3	4
14. De doelstellingen van het onderwijs moeten uit de leerlingen zelf komen	0	1	2	3	4
15. Een verschuiving van kennis naar vaardigheden en attituden is voor het lager onderwijs een verbetering	0	1	2	3	4
16. Goed onderwijs sluit altijd aan bij de persoonlijke belevingswereld van het kind	0	1	2	3	4
17. Het leerproces moet steeds aansluiten bij wat de individuele leerling al kent en kan	0	1	2	3	4
18. Het is belangrijk dat in de klas aan thema's of projecten wordt gewerkt waarbij het op voorhand niet volledig zeker is welke leerinhouden zullen behandeld worden	0	1	2	3	4

