

Deelname van docenten aan de professionaliseringsmethodiek Lesson Study: uit intentie wordt daad geboren

Participation of teachers in the Lesson Study professionalization method: intention is actionable

Steven Mannens

Inlever datum: 29 mei 2019
Master-examen datum: 01 juli 2019

Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Aeres University of Applied Sciences Wageningen



Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool
Mansholtlaan 18, 6708 PA
Wageningen
Begeleider:
dr. Jantine van Beek
Beoordelaar:
drs. Joan van den Ende

Wetenschappelijk expert:
Wouter Reinder van Joolingen

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
Boudewijnlaan 21
1000 Brussel
België
Opdrachtgever:
Marieke Van Nieuwenhuyze

Deelname van docenten aan de professionaliseringsmethodiek Lesson Study: uit intentie wordt daad geboren

Participation of teachers in the Lesson Study professionalization method: intention is actionable

Samenvatting

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) wil Lesson Study als effectieve professionaliseringsmethodiek inzetten om docenten in hun professionele ontwikkeling te ondersteunen. POV ervaart dat het effectief instappen van docenten in een Lesson Study-cyclus moeizaam verloopt. Om in de toekomst het enthousiasme voor deelname aan Lesson Study te vergroten is in dit verklarend multimethodenonderzoek onderzocht welke individuele factoren invloed hebben op de intentie van docenten om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. Respondenten, docenten uit één secundaire school, hebben hun intentie tot deelname aan Lesson Study aangegeven. Individuele factoren – zoals motivatie voor professionalisering, achtergrondkenmerken van docenten, bevologenheid voor docentschap en vroegere deelname aan professionaliseringsactiviteiten – die een invloed hebben op die intentie, worden door middel van een vragenlijst onderzocht. Verdiepende interviews zijn gebruikt om zicht te krijgen op andere factoren die nog meer een rol spelen. Geconcludeerd kan worden dat de bevraagde docenten Lesson Study overwegend positief benaderen. De verschillende onderzochte individuele factoren, behalve bevologenheid, lijken van invloed op hun intentie tot deelname. Respondenten met bepaalde kenmerken neigen een hogere mate van intentie te hebben om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study; kenmerken zoals een hogere intrinsieke motivatie voor professionalisering, dienstanciënniteit of meer inzetten op samenwerken. De omgevingsfactoren - tijd of samenwerking met collega's – hebben ook invloed én spelen een rol ten aanzien van de individuele factoren.

Abstract

Provincial Education Flanders (POV) wants to use Lesson Study as an effective professionalization method to support teachers in their further professional development. POV experiences that the effective entry of teachers into a Lesson Study cycle is difficult. In order to increase the enthusiasm for participation in Lesson Study in the future, this explanatory multi-method study investigated which individual factors influence the intention of teachers to professionalize themselves through Lesson Study. Respondents, i.e., teachers from one secondary school, have indicated their intention to participate in Lesson Study. Individual factors - such as motivation for professionalization, background characteristics of teachers, enthusiasm for teaching and prior participation in professionalization activities - that have an influence on that intention are examined by means of a questionnaire. In-depth interviews have been used to gain insight into other factors that play an even greater role. It can be concluded that the teachers who have been interviewed approach the Lesson Study method mainly in a positive way. The various individual factors studied, except the enthusiasm factor for teaching, seem to influence their intention to participate. Respondents with certain characteristics tend to have a higher degree of intention to professionalize through Lesson Study; characteristics such as a higher intrinsic motivation for professionalization, a service seniority level, or focusing more on collaboration. The environmental factors — for time, cooperation with colleagues — also have an influence and they also play a role with regard to the involved individual factors.

Inleiding

Aanleiding

Om de onderwijskwaliteit in Vlaamse secundaire scholen en centra voor volwassenenonderwijs te verhogen zet de begeleidingsdienst¹ van het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) in op de professionele ontwikkeling van docenten². Uit onderzoek blijkt immers dat de docent een cruciale factor is in de kwaliteit van het onderwijs (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Hattie & Yates, 2013). POV wil de ontwikkeling van die onderwijsprofessionals door gerichte professionalisering meer effectief en duurzaam verankeren. Daarom kiest POV, als eerste begeleidingsdienst in Vlaanderen, evidence informed, voor Lesson Study als methodiek.

Lesson Study wordt wereldwijd als één van de snelst groeiende strategieën gezien om de onderwijskwaliteit te verbeteren (Goei, Verhoef, Coenders, & van Vugt, 2015). Het is een krachtige professionaliseringsaanpak met veel kenmerken van effectieve en zinvolle professionalisering (De Vries, Roorda, & van Veen, 2017). Murata (2011) definieert Lesson Study als een op samenwerking gebaseerde professionaliseringsmethodiek voor docenten.

Lesson Study is een cyclische methodiek waarbij docenten door middel van een lesontwerp een antwoord formuleren op een onderzoeksvraag die gerelateerd is aan leerlinggedrag. Met andere woorden: docenten zien in hun praktijk waar leerlingen tegenaan lopen en gaan met collega-docenten een les ontwikkelen en uitvoeren. Op die manier proberen zij een antwoord te formuleren op hun onderzoeksvraag. Docenten zoeken eerst onderbouwing in de literatuur, aan de hand van die onderbouwing ontwerpen ze een les. Tijdens de fase van het lesontwerp kunnen ze bijgestaan worden door een knowledgeable other³. De ontworpen les wordt uitgevoerd, de leerlingen worden geobserveerd en nadien geïnterviewd. Op basis van de observatie en het interview wordt over de les door de docenten gereflecteerd, de ontworpen les wordt daarna nog bijgestuurd en herontworpen. Ook met het herontwerp van de les wordt deze cyclus doorlopen. Afsluitend wordt gereflecteerd op het volledig doorlopen Lesson Study-proces. Tot slot delen docenten hun opgedane inzichten met andere collega's. Door het nauwgezet volgen van alle stappen in het proces voldoet Lesson Study aan heel wat criteria van effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven (Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016).

Lesson Study is voor de Vlaamse onderwijscontext een relatief onbekende professionaliseringsmethodiek. POV neemt een pioniersrol op zich. Zo zijn de eerste Lesson Study-cycli recent in een Vlaamse secundaire school succesvol afgerond. Uit een mondelinge bevraging van de betrokken docenten na de volledige Lesson Study-cyclus blijkt dat de gevoerde professionele dialoog en de inbreng van een knowledgeable other hen zowel op pedagogisch als op (vak)didactisch vlak vooruit heeft geholpen. Bovendien vermelden ze dat door het intense proces de onderlinge samenwerking sterk is verbeterd en dat ze elkaar professioneel meer opzoeken.

Ondanks de succesvolle ervaring op een school, hoewel POV tijd en middelen investeert in het kenbaar maken van de methodiek, hoewel empirisch onderzoek de effectiviteit en duurzaamheid van de methode aantoonde (De Vries et al., 2017), lukt het POV vooralsnog niet voldoende om draagvlak te creëren voor de Lesson Study-methodiek in Vlaamse provinciale scholen en meer specifiek bij Vlaamse docenten. In de praktijk merkt POV dat het effectief instappen van docenten in een Lesson Study-cyclus moeizaam verloopt, Vlaamse docenten lijken er niet snel toe geneigd Lesson Study als volwaardige professionaliseringsmethodiek in te zetten.

Volgens Maurer, Weiss en Barbeite (2003) is de intentie tot professionalisering een krachtige voorspeller voor daadwerkelijke deelname. Daarom is het voor POV waardevol om inzicht te krijgen in de intentie van de docenten om met de Lesson Study-methodiek aan de slag te gaan. Bovendien worden factoren die op individueel en organisatorisch niveau de professionele ontwikkeling van leraren beïnvloeden, nauwelijks in rekening genomen (Van Veen et al., 2010). Uit onderzoek naar effectiviteit en bruikbaarheid van Lesson Study (De Vries et al., 2017) blijkt dat daar grote belemmeringen kunnen liggen voor succesvolle implementatie. Onderzoek naar de factoren die de intentie van de docenten beïnvloeden om zich door middel van Lesson Study te professionaliseren, kunnen POV verder helpen bij de disseminatie en in latere fase implementatie van Lesson Study.

Relevantie van het probleem

Onderzoek naar Lesson Study in de Vlaamse context is nodig. Het onderzoek van De Vries et al. (2017) toont aan dat Lesson Study een potentieel krachtige professionaliseringsaanpak is. Hoe potentieel krachtig een nieuwe methodiek theoretisch en empirisch in de internationale context ook is, het staat niet bij voorbaat vast dat dit ook in de Vlaamse onderwijscontext zo is. Daarenboven stelt het onderzoek van Stigler en Hiebert (2016) dat wanneer Lesson Study wereldwijd geïntroduceerd wordt, deze methodiek steeds wordt aangepast aan de eigen onderwijscontext. Daardoor zijn er wereldwijd talrijke varianten. Gezien de Lesson Study-methodiek pas heel

recent is geïntroduceerd in het Vlaamse onderwijs, ontbreekt voorlopig wetenschappelijk onderzoek naar een “Vlaamse variant”.

Inzicht in de factoren die een invloed hebben op de intenties van docenten om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study is relevant omdat het kan bijdragen tot het vergroten van het draagvlak. Zo worden deze factoren in het algemeen bij de implementatie van professionaliseringsinitiatieven nauwelijks in acht genomen, terwijl hierin grote belemmeringen kunnen liggen (Van Veen et al., 2010). De belemmeringen liggen zowel bij de randvoorwaarden (bv. aanwezige schoolcultuur) als bij individuele voorwaarden (bv. docentovertuiging hoe zich professioneel te ontwikkelen). Eens er een duidelijk beeld is van de factoren die de intentie tot professionaliseren met Lesson Study beïnvloeden, kan er beter ingespeeld worden door bijvoorbeeld POV of Lesson Study-begeleiders op eventuele belemmeringen ten aanzien van Lesson Study. Dit kan er mee voor zorgen dat de Lesson Study succesvol en duurzaam kan worden geïmplementeerd in Vlaanderen.

Meer nog, het is relevant inzicht te krijgen in de individuele factoren die een invloed hebben op de intenties van docenten om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. De Vries et al. (2017) stellen dat Lesson Study-gerelateerde onderzoeken voornamelijk randvoorwaardelijke factoren, ook wel omgevingsfactoren genoemd, rapporteren. Literatuuronderzoek met betrekking tot Lesson Study bevestigt deze stelling. In empirische onderzoeken over formele professionalisering (Maurer, Weiss, & Barbeite, 2003; Renkema, Schaap, & van Dellen, 2009; Martens, 2010) spelen individuele factoren die de intentie van docenten beïnvloeden zichtbaar een rol. Die individuele factoren blijven in Lesson Study-gerelateerde onderzoeken onderbelicht. Dit onderzoek zorgt zodoende voor een aanvulling op de bestaande Lesson Study-gerelateerde onderzoeken.

Bovenal kan het inzicht in deze individuele factoren die een invloed hebben op de intenties van docenten om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study voor POV een hefboom zijn om het enthousiasme bij docenten voor deelname aan de methodiek te vergroten. Meer enthousiasme kan een opstap naar effectieve deelname aan een Lesson Study-cyclus betekenen. Voorlopig is het aantal scholen en bij uitbreiding het aantal docenten die zich door middel van Lesson Study professionaliseren heel erg beperkt. Zicht krijgen op die individuele factoren kan POV beter laten inspelen bij informatiesessies of gericht rekruteren van docenten in provinciale scholen. Op deze manier kan dit onderzoek bijdragen tot de disseminatie van Lesson Study in Vlaanderen.

Daarom richt dit onderzoek zich op de praktijkvraag welke individuele factoren de intentie beïnvloeden van Vlaamse docenten om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. Door inzicht te verwerven in factoren die de docentenprofessionalisering beïnvloeden kunnen we docenten ondersteunen en faciliteren om te streven naar continue professionele ontwikkeling (Hildebrandt & Eom, 2011). Met de outcome van dit onderzoek kan POV rekening houden bij de verdere implementatie van Lesson Study in provinciale scholen.

Theoretisch kader

De praktijk vraagt om de professionele ontwikkeling van docenten te ondersteunen. De reviewstudie van Merchie et al. (2016) over professionele ontwikkeling geeft aan dat lerarenprofessionalisering op verschillende manieren kan vorm gegeven worden. Wetenschappelijk onderzoek naar de impact van docentenprofessionalisering toont aan dat er onderscheid wordt gemaakt in formele en informele activiteiten. Formeel heeft betrekking op doelbewust geplande en georganiseerde professionaliseringsactiviteiten, formeel op de ontwikkeling van docenten die plaatsvindt tijdens het werken en die niet gepland en georganiseerd is (Van Veen et al., 2010). Volgens Merchie et al. (2016) zijn formele professionaliseringsinitiatieven activiteiten die expliciet ontworpen zijn voor en gebracht aan docenten om hun eigen kennis, vaardigheden en houding, en die van hun leerlingen te versterken.

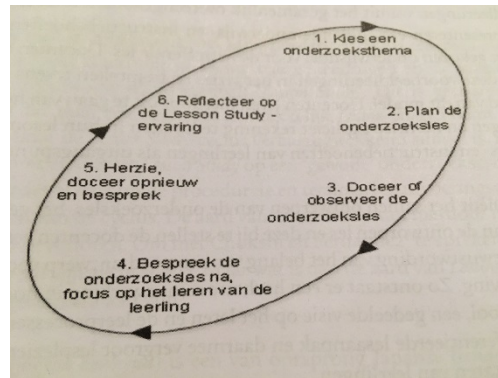
De praktijk vraagt ook om duurzame en effectieve professionaliseringsinitiatieven. Hoe meer een professionaliseringsinitiatief aan effectieve kenmerken voldoet, hoe groter de kans op positieve impact (Merchie et al., 2016). De kenmerken die aangehaald worden, zijn onder andere focus op inhoud, focus op (vak)didactiek, gebaseerd op onderzoek, eigenaarschap van inhoud en proces, een minimum contactduur van twintig uur, collectieve participatie, ingebed in de werkomgeving, actief leren en de kwaliteit van de externe partner-in-leren.

Het formele professionaliseringsinitiatief in dit onderzoek heet Lesson Study: het is een professionaliseringsaanpak waarbij een team docenten op systematische wijze de eigen lespraktijk bestudeert (De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). Lesson Study is een cyclische methodiek, een zich herhalend proces waarbij de gezamenlijke voorbereiding, uitvoering en gezamenlijke nabespreking van de gegeven les centraal staan (Loghtenberg & Odenthal, 2016). Kenmerkend voor de methodiek is dat een docententeam een gezamenlijke onderzoeksvraag formuleert en die probeert te beantwoorden door middel van een ontworpen les. Verder kunnen docenten in het Lesson Study-proces een beroep doen op een knowledgeable other die dankzij een uitgesproken expertise de docenten ondersteunt. Daarenboven is de observatie van leerlingengedrag tijdens de les de manier om de effectiviteit van de (les)interventie te bepalen.

De Vries et al. (2017) vermelden dat - doordat de methodiek vaak aangepast wordt aan de wereldwijde onderwijssystemen - er ondertussen vele varianten bestaan. In dit onderzoek refereert Lesson Study aan de US-

variant (Stepanek, Appel, Leong, Mangan, & Mitchell, 2007). Deze variant wordt in de eerste plaats gekenmerkt door een gezamenlijke focus op de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor leerlingen; het docententeam wordt gestimuleerd te focussen op het leren van leerlingen (De Vries et al., 2016). Een tweede kenmerk is dat er gewerkt wordt met voorbeeldleerlingen (Dudley, 2015); de les wordt ontworpen in functie van een aantal zorgvuldig geselecteerde voorbeeldleerlingen, ook de observatie is op hen gebaseerd. Een derde karakteristiek is een systematische en begeleide aanpak.

Als vertrekpunt om de methodiek naar de Vlaamse context te vertalen wordt het Lesson Study-model op basis van De Vries et al. (2016) genomen. In dit model (zie figuur 1) doorlopen docenten zes fasen (van keuze onderzoeksthema tot reflectie op de Lesson Study-ervaring).



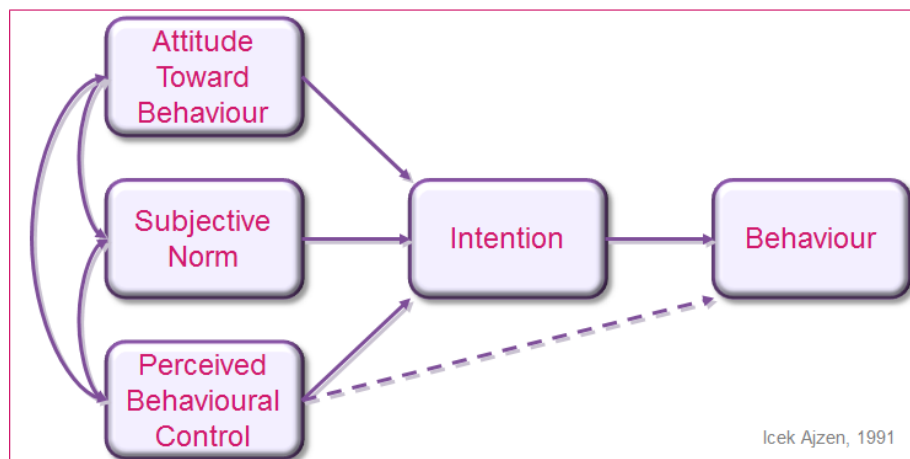
Figuur 1: De Lesson Study-cyclus (De Vries et al., 2016)

Uit voornamelijk kwalitatieve onderzoeken blijkt het potentieel en de effectiviteit van Lesson Study (De Vries et al., 2017). Verschillende studies (Peña Traperó, 2013; Baricaú Gutierrez, 2016) wijzen uit dat Lesson Study de vakinhoudelijke kennis en de praktijkkennis van de docenten bevordert. Lesson Study stimuleert de vakdidactische kennis (Groves, Doig, Vale, & Widjaja, 2016) en kan leiden tot een verandering van de pedagogische aanpak (Norwich, Dudley, & Ylonen, 2014). Datzelfde onderzoek stelt daarenboven dat Lesson Study voor meer inzicht in het leren van leerlingen en een leerlinggerichte houding zorgt. De docenten versterken hun observatievermogen (Bruce, Flynn, & Bennett, 2016) en hebben meer inzicht in de leerbehoeftes van hun leerlingen (Norwich et al., 2014). Bovendien verhoogt Lesson Study eveneens de samenwerking tussen de docenten (Baricaú Gutierrez, 2016). Docenten delen immers door het Lesson Study-proces kennis, inzichten, praktijken en meningen. Empirisch onderzoek concludeert met andere woorden dat Lesson Study een krachtige professionaliseringsaanpak is met veel kenmerken van een effectief professionaliseringsinitiatief.

Verder kunnen we stellen dat, wanneer we de effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven zoals gesteld in Merchie et al. (2016) naast de typische kenmerken van Lesson Study leggen, Lesson Study aan alle effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven voldoet. Met Lesson Study focust de onderwijsprofessional zich op (vak)didactische en pedagogische inhoud. Lesson Study vertrekt vanuit het eigen leerproces van de docent én dat van de leerlingen, het docententeam bepaalt onderling het onderzoeksthema waarbij het collectief leren een prominente plaats heeft. De onderwijsprofessional neemt een onderzoekende houding aan; werkt evidence based vertrekkend vanuit literatuur en voert een eigen kleinschalig onderzoek uit. Bovendien ligt de duurtijd van Lesson Study heel vaak boven de twintig uur en wordt Lesson Study door middel van een procesbegeleider en vaak met ondersteuning van een knowledgeable other vormgegeven.

Maar het feit dat een professionaliseringsinitiatief bewezen effectief is, resulteert niet automatisch in deelname van docenten eraan. Steinert et al. (2009) beschreef al de sterke variatie van docenten die deelnemen aan activiteiten gericht op professionele ontwikkeling. Ook de mate waarin docenten deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven in het Vlaams onderwijs verschilt sterk (TALIS, 2013). Zo blijkt uit het Talis-onderzoek dat Vlaamse docenten uit het secundair onderwijs minder neiging vertonen om zich te professionaliseren dan collega's uit het basisonderwijs en dat Vlaamse docenten uitblinken in het volgen van voornamelijk kortstondige professionaliseringsinitiatieven.

Om inzicht te krijgen in het professionaliseringsgedrag van docenten om al dan niet deelnemen aan professionaliseringsinitiatieven wordt in dit onderzoek vertrokken van het model van Ajzen (1991). Het model van gepland gedrag (figuur 2) stelt dat gepland gedrag wordt voorafgegaan door intenties van een individu. Die intentie tot professionalisering wordt beschreven als de wil van een persoon om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen om een bepaald doel te bereiken (Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2011). Van intenties wordt aangenomen dat ze de motivationele factoren bevatten die het gedrag beïnvloeden.



Figuur 2: Theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1991)

Het model (Ajzen, 1991) toont drie conceptueel onafhankelijke determinanten van intentie. De eerste factor is attitude of de mate waarin een persoon het gedrag in kwestie gunstig beoordeelt. De tweede factor is een sociale factor, ook subjectieve norm genoemd; dit verwijst naar de waargenomen sociale druk om het gedrag al dan niet uit te voeren. De derde factor is de mate van waargenomen gedragscontrole die betrekking heeft op ervaringen met de makkelijkheid of moeilijkheid van de gedragsuitvoering. Diverse onderzoeken (Demir, 2010; Sanders, Hazelzet, & Cielen, 2011) hebben bovengenoemd model gebruikt in de onderwijscontext; zij hebben de opgesomde factoren gelinkt aan de intentie van docenten om aan professionalisering deel te nemen. Deze onderzoeken wijzen uit dat de attitude en de subjectieve norm sterke predatoren van intentie, gelinkt aan docentenprofessionalisering, zijn.

Maar de intentie van docenten om zich te professionaliseren wordt beïnvloed door verschillende andere factoren (Gielen, 2014). Ook eerder onderzoek (Ballet et al., 2010) toont dat aan, echter de verschillende factoren kunnen de implementatie van professionaliseringsactiviteiten faciliteren, maar even goed belemmeren. Het model van Ajzen (1991) kan zodanig aangevuld worden met verschillende factoren. Die factoren kunnen zowel aan de omgeving als aan het individu gerelateerd zijn.

Omgevingsfactoren zijn externe factoren die de intentie van een docent tot professionaliseren beïnvloeden. Directe collega's spelen een belangrijke rol voor een positieve en stimulerende omgeving inzake professionalisering (Sanders et al., 2011). Het management heeft dan weer een belangrijke rol in het motiveren van leerkrachten om hun capaciteiten en middelen in te zetten (Eyal & Roth, 2010). Uit onderzoek (Ajzen, 1991; Demir, 2010; Lambriex-Schmitz, 2012) blijken omgevingsfactoren grote voorspellers te zijn van de intentie tot professionalisering.

Uit empirisch onderzoek naar Lesson Study blijkt evenzeer dat omgevingsfactoren voorspellers zijn van het gebruik van Lesson Study als professionaliseringsmethodiek (De Vries et al., 2017). Voornamelijk tijd en steun van de directie zijn hiervan voorbeelden. Rahim, Sulaiman, & Sulaiman (2015) concluderen dat beperkt beschikbare tijd – en de daarmee gepaard gaande werklast – de implementatie van Lesson Study in scholen hindert. Leidinggevenden die steun bieden (Brosnan, 2014) en die het belang inzien van het verbeteren van het onderwijs (Takahashi, Lewis, & Perry, 2013) zijn bevorderende factoren voor deelname aan Lesson Study.

Over de individuele factoren die invloed hebben op de uitvoering van een Lesson Study-cyclus in het secundair onderwijs zijn er weinig internationale studies; De Vries et al. (2017) halen vier onderzoeken aan die over individuele factoren in het secundair onderwijs rapporteren. Brosnan (2014) onderschrijft dat het best om betrokken docenten gaat die zich voor het volledige proces engageren. Cajkler, Wood, Norton, Pedder en Xu (2015) stippen dan weer vrijwillige deelname van docenten aan. Ook eigen (traditionele) (onderwijs)opvattingen en gerichtheid op examens kunnen belemmerd werken (Verhoef, Coenders, Pieters, van Smaalen, & Tall, 2015; Chiew, Mohd, & Lim, 2016).

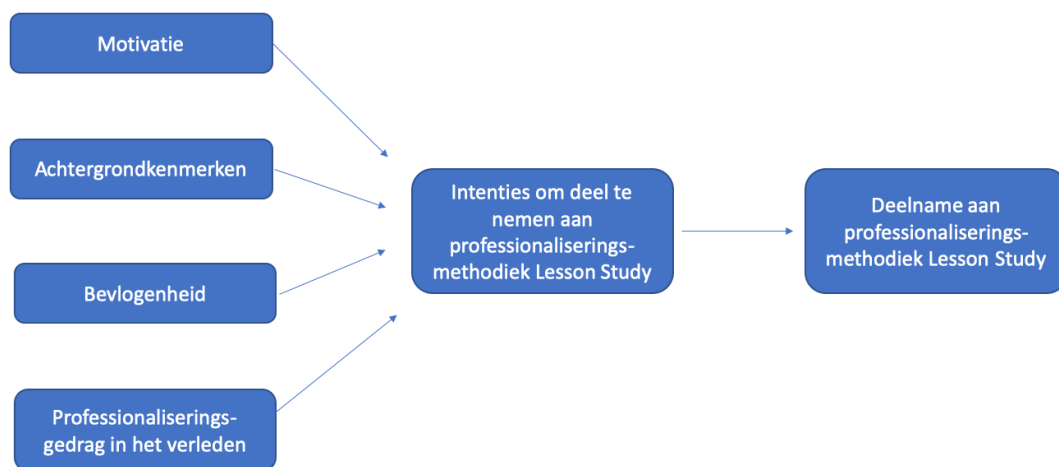
In onderzoek naar docentenprofessionalisering worden, naast attitude, andere individuele factoren als invloeden op de intentie gezien. Bij de individuele factoren voegt het onderzoek van Lambriex-Schmitz (2012) vier factoren toe: motivatie, achtergrondkenmerken, betrokkenheid bij de organisatie en het professionaliseringsverleden. De conclusie van dat onderzoek is dat achtergrondkenmerken en het professionaliseringsverleden een voorspellende waarde op de intentie hebben. De andere factoren vertonen onderling een sterke correlatie, maar hebben geen significante voorspellende waarde met betrekking tot de intentie. De bovengenoemde individuele factoren vormen het uitgangspunt, maar in dit onderzoek worden de individuele factoren verfijnd en aangescherpt.

De individuele factor ‘motivatie’ speelt een rol op het gebied van docentprofessionalisering (Martens, 2010). Motivatie van de leraren is voor Lesson Study een bevorderende factor (De Vries et al., 2017). Dit onderzoek vertrekt specifiek vanuit de motivatie voor de taak professionalisering. Zich professionaliseren wordt in het decreet⁴ betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 als een verplichte taak voor docenten in het Vlaamse onderwijs gezien. Vijf verschillende vormen van motivatie worden in dit onderzoek meegenomen. Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens en Andriessen (2009) vermeldt op basis van de zelfdeterminatietheorie volgende soorten: intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie (samen autonome motivatie genoemd), geïntrojecteerde regulatie, externe regulatie (samen gecontroleerde motivatie genoemd). Fernet, Senécal, Guay, Marsh en Dowson (2008) voegen er ook amotivatie aan toe. De zelfdeterminatietheorie stelt duidelijk dat de kwaliteit van motivatie belangrijk is.

Achtergrondkenmerken (demografische kenmerken) zijn van belang met betrekking tot deelname aan professionaliseringsactiviteiten (Merchie et al., 2016), ze kunnen met andere woorden evenzeer de intentie beïnvloeden. Daarom zijn ‘achtergrondkenmerken’ de tweede individuele factor waarop dit onderzoek zich richt. Met achtergrondkenmerken worden kenmerken bedoeld die de respondenten typeren. In dit onderzoek worden geslacht, opleidingsniveau van de docent en dienstanciënniteit van de docent meegenomen in de bevraging.

Nauw in relatie tot professionele ontwikkeling staan ook factoren als betrokkenheid en bevlogenheid. Lambriex-Schmitz (2012) nam de factor organisatiebetrokkenheid mee in haar model, maar het zich verbonden voelen op school toonde geen voorspellende waarde op de intentie om deel te nemen aan professionalisering. Volgens Bakker (2011) is er een verschil tussen betrokkenheid en bevlogenheid, in betrokkenheid zit tevredenheid gelinkt aan vitaliteit, in bevlogenheid zit betrokkenheid, maar ook aspecten als enthousiasme en inspiratie. Bevlogenheid is een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie (Schaufeli & Bakker, 2001). Vitaliteit wordt onder andere gezien als mentale veerkracht en doorzettingsvermogen. Toewijding heeft dan weer betrekking op een sterke betrokkenheid op het werk. Absorptie, tenslotte, heeft betrekking op een plezierige wijze helemaal opgaan in het werk. Daarenboven blijkt uit onderzoek (Bal, Bakker, & Kallenberg, 2006) dat bevlogen docenten positiever kunnen staan ten opzichte van innovatie en vernieuwing. Gezien bevlogenheid in de relatie met professionele ontwikkeling en mogelijk met onderwijsvernieuwing - wat de professionaliseringsmethodiek Lesson Study is in het Vlaamse onderwijslandschap – staat, wordt in dit onderzoek bevlogenheid als derde individuele factor toegevoegd.

De docenten nemen tijdens hun loopbaan deel aan verschillende professionaliseringsactiviteiten (Van Veen et al., 2010), dat bevestigt onderzoek (TALIS, 2013) ook. De impact van die professionaliseringsactiviteiten verschilt nogal (Merchie et al., 2016). Bovendien blijkt uit onderzoek van Ajzen (1991) en Lunenberg (2011) evenzeer dat professionaliseringsgedrag in het verleden een sterk voorspellende waarde heeft op toekomstig professionaliseringsgedrag. Met andere woorden: hoe docenten de professionaliseringsactiviteiten ervaren hebben is een voorspeller voor professionaliseringsactiviteiten die ze in de toekomst willen ondernemen. Zo haalt Lunenberg (2011) Bandura (1997) aan die zegt dat werknemers die succesvol zijn in werkgerelateerde taken (wat docentenprofessionalisering is) meer vertrouwen hebben om soortgelijke taken in de toekomst uit te voeren. ‘Het professionaliseringsgedrag in het verleden’ dat door docenten getoond is, is de laatste individuele factor die in dit onderzoek wordt meegenomen. Figuur 3 geeft het conceptueel model van dit onderzoek weer



Figuur 3: Conceptueel model

Toespitsing in onderzoeksvragen

Uit bovenstaand beschreven aanleiding, relevantie en theoretisch kader is gebleken dat individuele factoren van invloed zijn op de intenties van docenten om zich te professionaliseren. Bovendien blijkt uit empirisch onderzoek dat de individuele factoren die invloed hebben op de intentie om zich met de effectieve methodiek Lesson Study te professionaliseren onderbelicht zijn. Daarom luidt de onderzoeksvraag als volgt:

Welke individuele factoren hebben invloed op de intentie van Vlaamse docenten uit het provinciaal secundair onderwijs tot deelname aan de effectieve professionaliseringsmethodiek Lesson Study?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd dit onderzocht aan de hand van volgende deelvragen:

- 1) Welke mate van intentie geven Vlaamse docenten uit het provinciaal secundair onderwijs aan om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study?
- 2) In welke mate spelen individuele factoren als motivatie voor professionalisering, achtergrondkenmerken van docenten, bevlogenheid voor docentschap en vroegere deelname aan professionaliseringsactiviteiten een rol in de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study?
- 3) Welke andere factoren spelen nog meer een rol in de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study?

Methode

Onderzoeksoptzet

Doel van dit verklarend multimethodenonderzoek was - eigen aan een verklarend onderzoek - verbanden leggen tussen variabelen, waarbij de nadruk van het onderzoek lag op het bestuderen van de situatie (Saunders, Lewis, Thornhill, Booij, & Verckens, 2011). Het onderzoek kende een aantal fasen. Bij aanvang van het onderzoek voerde de onderzoeker eerst een interventie uit, pas na deze interventie kon het onderzoek uitgerold worden.

De eerste fase kenmerkte zich door de afname van een gecombineerde vragenlijst, deze vragenlijst werd digitaal aangeboden en werd door de respondenten ogenblikkelijk ingevuld. De eerste onderzoeksfase verliep deductief. Bij deductief onderzoek worden er vanuit een theoretisch model verbanden tussen variabelen op een kwantitatieve manier verzameld (Saunders et al., 2011). In dit onderzoek waren de variabelen *de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study*, *motivatie voor de werktak professionalisering* (geoperationaliseerd in WTMST, zie bijlage), *bevlogenheid van de docent* (geoperationaliseerd in UBES, zie bijlage), *professionaliseringsactiviteiten* (geoperationaliseerd in TPD@Work, zie bijlage) en *achtergrondkenmerken van de respondenten*.

De tweede fase verliep inductief. Bij inductief onderzoek worden gegevens kwalitatief verzameld om de betekenis te begrijpen die mensen toekennen, om een goed begrip te hebben over de context van het onderzoek (Saunders et al., 2011). In deze fase werden een aantal interviews afgenomen met een beperkt aantal respondenten. Deze respondenten werden geselecteerd op basis van de antwoorden op de gecombineerde vragenlijst. Op deze manier voorzag dit multimethodenonderzoek enerzijds een steekproef om conclusies te kunnen generaliseren en anderzijds een flexibele structuur zodat bepaalde aspecten een nadruk kunnen krijgen (Saunders et al., 2011). De onderzoeker heeft op deze manier binnen het korte tijdsbestek van het onderzoek relatief veel respondenten betrokken en tevens voor verdieping kunnen zorgen.

Onderzoekseenheden

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in één Vlaamse provinciale secundaire school, PTS Mechelen. Deze school is bewust gekozen omdat ze in aanbod en in context representatief is voor de provinciale scholen. Deze school biedt immers haar leerlingen zowel algemeen (ASO), technisch (TSO) als beroepsonderwijs (BSO) aan. De ASO-afdeling in de school is in leerlingenaantal minder sterk vertegenwoordigd (2,3% van totale leerlingpopulatie), wat in het provinciaal onderwijs in het algemeen ook het geval is (4% van de totale leerlingpopulatie). Bovendien zijn de domeinen waarin de leerlingen onderwezen worden: wetenschappen, techniek en tuinbouw. Dat zijn net de domeinen die kenmerkend zijn voor het provinciaal onderwijs. In deze provinciale school hebben de docenten nog geen Lesson Study-cyclus doorlopen.

De eerste fase van het onderzoek vond in de context van een personeelsvergadering plaats. In samenspraak met de directie werd onmiddellijk aansluitend op de interventie tijd gemaakt voor het onderzoek. De aanwezige docenten werd gevraagd om de aangeboden vragenlijst in te vullen. Door een lesopdracht in een andere school of door ziekte was een aantal docenten van de school afwezig; deze docenten en personeelsleden zonder lesopdracht werden niet in het onderzoek opgenomen. 37 docenten met een lesopdracht vulden de voorgelegde vragenlijst in (N = 37).

Achtergrondkenmerken van de respondenten worden in tabel 1 gepresenteerd.

Tabel 1: samenstelling van de respondentengroep

	Frequentie (= N)	%
GESLACHT		
Vrouw	15	40,5%
Man	22	59,5%
AANTAL JAREN DIENST		
1 tot 5 jaar	13	35,1%
5 tot 10 jaar	8	21,6%
10 tot 15 jaar	4	10,8%
15 tot 20 jaar	3	8,1%
+20 jaar	9	24,3%
BEHAALD DIPLOMA		
Hoger Secundair	5	13,5%
Bachelor	22	59,5%
Banaba (Bachelor na Bachelor)	1	2,7%
Master	8	21,6%
Manama (Master na Master)	1	2,7%
VAKKEN		
Algemene vakken	22	59,5%
Praktijkvakken	10	27%
Beide	5	13,5%

Voor aanvang van de tweede fase van het onderzoek analyseerde de onderzoeker de kwantitatieve data. Bepaalde tendenzen tekenden zich af. In de kwantitatieve onderzoeksresultaten werden verschillen opgemerkt tussen de groep docenten met de intentie 'zeker' en de groep met intentie 'waarschijnlijk'. Daar sprong bij de grote intentiegroep 'waarschijnlijk' respondenten met gelijkende kenmerken met de respondenten van de intentiegroep 'zeker' in het oog. Kenmerken als hogere autonome motivatie voor professionalisering en bij de recente professionaliseringsactiviteiten een hogere deelname aan reflecteren, feedback vragen en samenwerken met collega's waren de bepalende selectiecriteria. Daarnaast hield de onderzoeker rekening met de verhouding in de achtergrondkenmerken: geslacht, diploma en dienstanciënniteit. De respondenten voor het verdiepend onderzoek werden op die basis geselecteerd. Met andere woorden de onderzoeker zoomde in op respondenten uit de intentiegroep 'waarschijnlijk' met kenmerken uit de groep 'zeker'. Uiteindelijk werden voor het kwalitatieve deel vijf respondenten geselecteerd (N = 5). De respondenten werden rechtstreeks aangesproken, dit was mogelijk door hun ingevulde gegevens uit de vragenlijst. De interviews werden afgenomen in een vergaderruimte in de school zelf.

Meetinstrumenten

Voor het meten van de verschillende individuele factoren die de intentie beïnvloeden om te professionaliseren met Lesson Study is in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende gevalideerde vragenlijsten. Volgens Saunders et al. (2011) wordt door gebruik te maken van bestaande gevalideerde vragenlijsten bijgedragen aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. De vragenlijsten werd gecombineerd tot één vragenlijst die bovendien aan een pretest werd onderworpen. Vijf Vlaamse docenten secundair onderwijs (N = 5), niet verbonden aan de school waar het uiteindelijke onderzoek gebeurde, hebben de vragenlijst ingevuld. De antwoorden werden mondeling met die respondenten besproken. Een aantal aanpassingen met betrekking tot duidelijkheid van de verschillende introducties en de helderheid van de vraagstelling werden nadien doorgevoerd. De pretest hielp op deze manier mee om de interne validiteit te versterken. Met de pretest werd ook getoetst of de online-applicatie Google Forms werkte en hoeveel tijd de respondenten nodig hadden om de vragenlijst te beantwoorden.

Om de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study te meten heeft de onderzoeker zich gebaseerd op de bestaande vragenlijst van Lambriex-Schmitz (2012): er werd, zoals dat onderzoek suggereert, gemeten aan de hand van een 5-punts Likertschaal. Er is gebruik gemaakt van een single item scale; de intentie werd op basis van één vraag met één item gemeten.

Verschiedende data zijn gegenereerd om deelvraag 2 te beantwoorden, daartoe gebruikte de onderzoeker per individuele factor een verschillend meetinstrument.

Om te meten wat de motivatie voor de werktak zich professionaliseren is, is gebruik gemaakt van de gevalideerde Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST; Fernet et al., 2008) (bijlage 1), dat in eerder onderzoek voldoende betrouwbaar is gebleken. Gezien er geen Nederlandstalige versie voorhanden was, werd - rekening houdend met de richtlijnen van Beaton, Bombardier, Guillemin en Ferraz (2000) - de vragenlijst vertaald. De vragenlijst werd door twee beëdigde vertalers, apart, vertaald van het Engels naar het Nederlands. Beide vertalingen werden bij consensus samengevoegd. Ter validatie werd de vragenlijst opnieuw vertaald naar het

Engels. Deze Nederlandstalige lijst werd in de pretest bevestigd met betrekking tot de formulering. De Nederlandstalige versie van de vragenlijst werd in dit onderzoek gebruikt. De vragenlijst meet op een 7-punts Likertschaal (van 'komt helemaal niet overeen' tot 'komt volledig overeen') de motivatie voor de werktaken zich professionaliseren. Vijftien items bevat de vragenlijst; zes voor 'autonome motivatie', zes voor 'gecontroleerde motivatie' en drie voor 'amotivatie'. In dit onderzoek lag de schaalbetrouwbaarheid - berekend met Cronbach's Alpha (α) - voor de schalen 'motivatie' tussen $\alpha = 0,935$ en $\alpha = 0,669$. Hoewel de betrouwbaarheid en validiteit van de WTMST-vragenlijst uit eerder onderzoek is gebleken en op basis hiervan in dit onderzoek werd opgenomen, zorgde de gevonden betrouwbaarheid in dit onderzoek ervoor dat we voldoende terughoudend moeten omgaan met conclusies gebaseerd op de schalen met lagere betrouwbaarheidscoëfficiënten (Pallant, 2016).

In de vragenlijst werden verschillende achtergrondkenmerken opgenomen, zij werden bevestigd in het algemene deel in het begin van de vragenlijst. De items die de achtergrondkenmerken vertegenwoordigen, werden uit de bestaande bevestiging van Lambriex-Schmitz (2012) overgenomen, ze werden ook in dat onderzoek in verband gebracht met docentenprofessionalisering.

De bevestiging van de leerkrachten werd gemeten aan de hand van de Nederlandstalige Utrechtse Bevestigings Schaal (UBES; Schaufeli & Bakker, 2003) (bijlage 2). Deze valide en betrouwbare vragenlijst meet met een 7-punts Likertschaal (van 'nooit' tot 'altijd') de bevestiging van de leerkrachten. De vragenlijst bevat zeventien items die dimensies vitaliteit, toewijding en absorptie in rekening nemen. In dit onderzoek bedroeg de schaalbetrouwbaarheid - berekend met Cronbach's Alpha (α) - voor de verschillende schalen tussen $\alpha = 0,914$ en $\alpha = 0,864$. Op basis van betrouwbaarheidscoëfficiënten was in dit onderzoek de schaalbetrouwbaarheid goed (Pallant, 2016).

De vierde en laatste onderzochte individuele factor om deelvraag 2 te beantwoorden was de soorten professionaliseringsactiviteiten. Meer specifiek werden de professionaliseringsactiviteiten, die de docenten ondernomen hebben het afgelopen schooljaar, gemeten. Daarvoor is gebruik gemaakt van de gevalideerde Nederlandstalige Teachers' Professional Development at Work (TPD@Work; Evers, van der Heijden, & Kreijns, 2016) (bijlage 3). Deze meet op een 4-punts Likertschaal (van 'bijna nooit' tot 'vaak') werkplek leeractiviteiten in de categorieën 'op de hoogte blijven: lezen', 'op de hoogte blijven: werkgerelateerde training', 'experimenteren', 'reflecteren en feedback vragen', 'samenwerken met collega's om lessen te verbeteren', 'samenwerken met collega's om schoolontwikkeling te verbeteren'. In dit onderzoek bedroeg de schaalbetrouwbaarheid, berekend met Cronbach's Alpha (α), voor de verschillende schalen tussen $\alpha = 0,804$ en $\alpha = 0,718$. De schaalbetrouwbaarheid scoorde ook hier goed (Pallant, 2016).

Om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden, werden vijf semigestructureerde interviews afgenomen. In een verklarend onderzoek worden semigestructureerde interviews gebruikt om de verbanden tussen variabelen te leren begrijpen; ze bieden de gelegenheid om antwoorden verder uit te zoeken (Saunders et al., 2011). De antwoorden op deelvraag 1 zorgden ervoor dat de onderzoeker de respondenten kon onderverdelen in mate van intentie (van 'zeker' tot 'zeker niet'). Op basis van de onderzoeksresultaten uit deelvraag 2 maakte de onderzoeker een beeld van het profiel van de verschillende respondenten.

Vooraleer de interviews werden afgenomen, stelde de onderzoeker een interviewleidraad op (bijlage 4). Samen met een collega werd naar aanleiding van de kwantitatieve onderzoeksresultaten vastgesteld waar kansen tot verdieping lagen en werd nogmaals de literatuur omtrent beïnvloedende factoren voor docentenprofessionalisering en voor Lesson Study ernaast gelegd. Zo ontstond in eerste instantie de ruwe structuur van het interview. Verschillende gesprekken met andere onderwijsadviseurs zorgden voor verdere inzichten hoe de interviews vorm te geven en welke relevante informatie dit POV zou kunnen opbrengen. Deze input werd met de collega besproken en zorgde voor een verfijning van de structuur én voor de definitieve kapstokstructuur van het interview. Mogelijke verdiepvragen werden genoteerd. Het interview is getest met een vrijwilliger uit de intentiegroep 'zeker': dat leverde inzichten op welk soort antwoorden de onderzoeker kon verwachten, waar kansen lagen ter verdieping, hoe het interview te kaderen en hoeveel tijd het interview in beslag nam. Op basis van deze test werd de interviewleidraad aangepast. Zo bleek een korte schets van de Lesson Study-cyclus absoluut noodzakelijk; tussen de interventie en het interview ging namelijk wat tijd.

Interventie

Dit onderzoek startte met een interventie. Lesson Study is als methodiek in Vlaanderen relatief onbekend en in provinciale scholen als methodiek nog weinig ingezet. De directies van de provinciale scholen kregen al vroeger informatie over deze professionaliseringsmethodiek, die informatie is echter niet noodzakelijkerwijs doorgespijeld naar de werkvloer. Daarom werd ervoor geopteerd om tijdens een personeelsvergadering de aanwezige personeelsleden een korte introductie in verband met Lesson Study te geven. De aanwezigen kregen een korte inhoudelijke uiteenzetting. Op een interactieve manier werd gekaderd wanneer er sprake is van effectieve en duurzame professionalisering, werd er geduimd waarvoor Lesson Study staat en werd door middel van een praktijkvoorbeeld aangetoond wat zo'n Lesson Study-cyclus inhoudt. Op deze manier werd voor de toekomstige respondenten een uniform theoretisch kader in verband met Lesson Study geschetst. Het doel van deze

interventie was de respondenten te informeren. Deze doelstelling werd in het begin van de interventie ook duidelijk gecommuniceerd. De interventie maakte het eveneens mogelijk om de respondentengroep onmiddellijk bij fase één van het onderzoek te betrekken.

Procedure

De procedure van dit onderzoek werd in vijf onderzoeksfases ingedeeld. Voorafgaand aan het onderzoek werden afspraken omtrent de inhoud van het onderzoek en de manier van dataverzameling in overleg met de leidinggevende van de school vastgelegd. In de periode tussen februari 2019 tot en met april 2019 werden de data voor dit onderzoek verzameld.

In de eerste fase van het onderzoek werden de verschillende vragenlijsten op 7 februari 2019 in een Google Forms online aangeboden, daarvoor werd het schoolintern platform, Smartschool, angewend. Deze fase verliep onmiddellijk aansluitend op de interventie. De respondenten kregen voor het invullen van de vragenlijsten de nodige beschikbare tijd en pc's werden hun daartoe ter beschikking gesteld. Respondenten die hun eigen toestel – laptop of smartphone – prefereerden, konden daar gebruik van maken.

De aangeleverde data uit de eerste fase werden in de tweede fase van het onderzoek geanalyseerd en verwerkt door middel van excel en SPSS versie 24.

In de derde fase van het onderzoek heeft de onderzoeker ingezoomd op verdieping van de verkregen onderzoeksresultaten. Respondenten werden op basis van de analyse van de onderzoeksresultaten uit de eerste en tweede fase geselecteerd voor diepte-interviews. Van de verschillende interviews werden, onder toestemming van de respondenten, audio-opnames gemaakt. Respondenten kregen aan het begin van het interview een visualisering van de Lesson Study-cyclus te zien. Tijdens het interview werd gebruik gemaakt van een dertigtal stellingen, deze stellingen werden geformuleerd op basis van zowel Lesson Study-gerelateerde onderzoeken als onderzoeken naar docentenprofessionalisering die rapporteren over beïnvloedende factoren. Aan de respondenten werd gevraagd hieruit voor hen drie relevante stellingen te nemen. Relevant betekent in deze context voor hen belangrijk met betrekking tot hun mogelijke deelname aan Lesson Study. De respondenten werd gevraagd elke geselecteerde stelling te verduidelijken, zo had de onderzoeker de mogelijkheid door te vragen. Vragen als 'waarom vind je dit belangrijk?', 'wat lijkt jou de meerwaarde hiervan?', 'hoe zie jij...?', 'hoor ik jou vertellen dat...?' werden angewend om een dieper beeld te krijgen. De duurtijd van de afgenomen interviews bedroeg ongeveer een kwartier en ze werden in tijd kort na elkaar gehouden. De respondenten konden zich hierop inhoudelijk niet voorbereiden, zo trachtte de onderzoeker authentieke reacties te verzamelen. Tussen 25 maart en 4 april werden de semigestructureerde interviews afgenomen.

De vierde fase van het onderzoek werd gekenmerkt door de analyse en verwerkingen van de data van de verschillende interviews.

In de laatste fase van het onderzoek werden de geïncorporeerde data verwerkt in de rapportage.

Data-analyse

De gegevens van de respondenten zijn geanonimiseerd opgenomen in een Excel databestand. De kwantitatieve data – opgehaald door middel van de online aangeboden vragenlijst – werden alle gecodeerd in Excel en statistisch verwerkt in het softwareprogramma SPSS versie 24.

Voor deelvraag 1 maakte de onderzoeker gebruik van beschrijvende statistiek (gemiddelde, standaarddeviatie, modus, minimum- en maximumwaarde) om de verkregen kwantitatieve data te analyseren. Zo wordt een beeld geschetst van welke intentie de respondenten hebben om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. Daarenboven werden relatieve frequenties van de scores berekend in percentages, zo verkreeg de onderzoeker een beeld van hoeveel procent van de respondenten welke intentie heeft om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study.

Bij deelvraag 2 werkte de onderzoeker op een uniforme manier. Per aparte individuele factor werd de werkwijze als volgt toegepast. Eerst paste de onderzoeker beschrijvende statistiek (gemiddelde, standaarddeviatie, modus, minimum- en maximumwaarde) voor die individuele factoren toe. Dit gaf hem per dataset de mogelijkheid om een globaal beeld te krijgen: over de motivatie van respondenten voor de taak professionalisering, over het geslacht, opleiding en dienstanciënniteit van de respondenten (= demografische kenmerken), over de bevoegdheid van de respondenten en over hun recente professionaliseringsactiviteiten. Verder voerde de onderzoeker – om nog meer inzicht in deelvraag 2 te krijgen - aansluitende analyses uit door middel van interferentiële statistiek. Een multiple regressie werd uitgevoerd: zo kon worden vastgesteld of er een verband is tussen de intentie om zich door middel van Lesson Study te professionaliseren en de verschillende, in dit onderzoek opgenomen, individuele factoren. Door het uitvoeren van t-toets is nagegaan of verschillen in intentie waren met betrekking tot de demografische kenmerken.

Verder berekende de onderzoeker – om nog meer inzicht in deelvraag 2 te krijgen - de onderzoeker per schaal frequentietabellen en voerde hij numerieke samenvattingen op basis van gemiddelden uit, dit werd toegepast bij twee intentiegroepen, namelijk zowel bij de intentiegroep 'waarschijnlijk' als bij de intentiegroep 'zeker'. Zo kon de onderzoeker beide intentiegroepen grondiger vergelijken en meer gericht analyseren. Beide

intentiegroepen analyseerde de onderzoeker ten opzichte van elkaar met betrekking tot de verschillende soorten motivatie voor de taak professionalisering, de bevroegde achtergrondkenmerken van de respondenten, de drie dimensies van bevoegdheid en de professionaliseringsactiviteiten waaraan de respondenten het afgelopen schooljaar deelnamen.

De laatste onderzoeksvraag, deelvraag 3, werd beantwoord aan de hand van kwalitatieve data. Deze onderzoeksvraag werd benaderd vanuit de analysevragen ‘wat is belemmerend?’ en ‘wat is bevorderend?’. De data werden door middel van semigestructureerde interviews opgehaald. Alle interviews werden getranscribeerd. Een codeerschema – geldend voor alle fragmenten - werd opgesteld. Elke factor kon zowel bevorderend als belemmerend geïnterpreteerd worden; dit leidde tot 23 items en 46 codes. Fragmenten verwijzend naar de analysevragen werden gecodeerd in Excel.

In relatie tot de validiteit focuste de onderzoeker zich eerst op een eenduidige selectie van de onderzoekseenheden. Dat gebeurde in nauw overleg met een collega. De resultaten van deelvragen 1 en 2 waren hierin verhelderend. Uit de intentiegroep ‘waarschijnlijk’ werden onderzoekseenheden gezocht met gelijkende kenmerken uit de intentiegroep ‘zeker’.

Om de interne validiteit mee te kunnen garanderen werd door de onderzoeker gebruik gemaakt van de theorie om de beïnvloedende factoren te bepalen. Zo ontvouwen zich de drie hoofdcategorieën: individuele factoren, omgevingsfactoren en Lesson Study-gerelateerde factoren. Uit de literatuur werden de verschillende voorbeelden van beïnvloedende factoren hieraan gekoppeld, deze vond de onderzoeker zowel terug in literatuur omtrent Lesson Study als in de literatuur omtrent de professionalisering van docenten.

Om de betrouwbaarheid te garanderen nam de onderzoeker een aantal maatregelen om het mogelijk negatieve effect van de multi-interpretbaarheid van de data zo beperkt mogelijk te houden. Zo werden de stappen in het onderzoeksproces steeds afgetoetst bij minstens één collega. Daarenboven liet de onderzoeker door een collega eenzelfde interview, aan de hand van het vooraf uitgewerkte en in het proces bijgestuurde codeerschema, coderen. Beide coderingen werden door middel van een gesprek met elkaar vergeleken en in consensus werd de codering definitief voltooid. Deze manier van werken leidde bij de onderzoeker tot nieuwe inzichten met betrekking tot de interpretatie en uiteindelijke selectie van de fragmenten. Deze codering was leidend voor de volgende coderingen. De vier andere interviews werden door de onderzoeker alleen gecodeerd. De analyse eindigde met het clusteren van alle geselecteerde fragmenten per item.

Resultaten

Naar analogie met de data-analyse worden ook de resultaten per deelvraag beschreven. Bij de eerste twee deelvragen zijn de resultaten aan de hand van de analysevragen beschreven. Deelvraag 3 is beschreven conform de analysestappen in de sectie data-analyse.

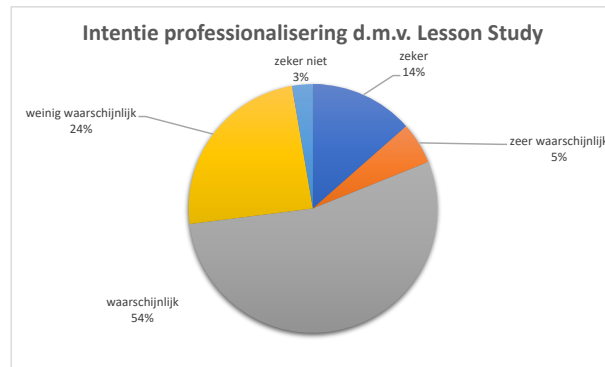
Op de vraag naar de intentie die de bevroegde docenten aangeven om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study (deelvraag 1) wendde de onderzoeker een 5-punts Likertschaal aan. De bevroegde docenten ($N = 37$) antwoordden gemiddeld met waarschijnlijk ($M = 3,03$, $SD = 0,986$) (tabel 2).

Tabel 2

Gemiddelde, standaarddeviatie, minimale en maximale waarde en modus intentie

Intentie	N	Items	M	SD	Min	Max	Mo
Deelname Lesson Study	37	1	3,03	0,986	1	5	3

Om een meer genuanceerd beeld te krijgen berekende de onderzoeker de relatieve frequentie, in percentages, van de intentie die de respondenten meedeelden om zich door middel van Lesson Study te professionaliseren. In totaal gaf 14% van de respondenten aan dat ze zich zeker door middel van Lesson Study wilden professionaliseren. 54% - het grootste deel van het totale aantal respondenten - antwoordde hierop met waarschijnlijk. Figuur 2 toont de volledige verdeling onder de respondenten.



Figuur 4

Op de vraag welke individuele factoren een rol spelen in de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study (deelvraag 2) nam de onderzoeker voor de respondenten ($N = 37$) vier variabelen op: motivatie voor de taak professionalisering, bevlogenheid voor de job, achtergrondkenmerken en het recent professionaliseringsverleden. Voor de taak professionalisering gaven de respondenten gemiddeld een hogere autonome motivatie ($M = 4,63$, $SD = 1,42$) dan gecontroleerde motivatie ($M = 2,82$, $SD = 1,54$) of amotivatie ($M = 2,56$, $SD = 1,05$) aan. Op basis van de normscores van de UBES-schaal (Schaufeli & Bakker, 2001) kon de onderzoeker concluderen dat de respondenten boven gemiddeld voor bevlogenheid voor de job scoren. Dat gold voor elke dimensie van bevlogenheid: vitaliteit ($M = 5,22$, $SD = 1,09$), toewijding ($M = 5,59$, $SD = 1,08$) en absorptie ($M = 5,16$, $SD = 1,09$). Wat betreft recent ondernomen professionaliseringsactiviteiten rapporteerden de respondenten de categorie 'lezen' als de meest ondernomen professionaliseringsactiviteit in het afgelopen schooljaar ($M = 2,76$). Daarna volgden de categorieën 'experimenteren' ($M = 2,68$), 'reflecteren en feedback' ($M = 2,43$), 'samenwerken' ($M = 2,41$), 'schoolontwikkeling' ($M = 2,23$) en 'training' ($M = 1,95$).

Tabel 3

Gemiddelde, standaarddeviatie, minimale en maximale waarde en modus bevraagde individuele factoren

Individuele factoren	N	Items	M	SD	Min	Max	Mo
Factor motivatie taak professionalisering							
Autonome motivatie	37	6	4,63	1,42	1	7	5,33
Gecontroleerde motivatie	37	6	2,82	1,54	1	7	2,00
Amotivatie	37	3	2,56	1,05	1	7	2,33
Factor achtergrondkenmerken							
Geslacht	37	1	1*	-	-	-	1
Opleidingsniveau	37	1	2*	-	-	-	2
Dienstanciënniteit	37	1	2*	-	-	-	1
Factor bevlogenheid voor de job							
Vitaliteit	37	6	5,22	1,09	1	7	4,67
Toewijding	37	5	5,59	1,08	1	7	6,00
Absorptie	37	6	5,16	1,09	1	7	5,83
Factor professionaliseringsgedrag in het verleden							
Lezen	37	3	2,76	0,84	1	4	3
Training	37	2	1,95	0,96	1	4	1
Experimenteren	37	5	2,68	0,64	1	4	3
Reflecteren en feedback	37	4	2,43	0,78	1	4	3,25
Samenwerken	37	3	2,41	0,83	1	4	2
Schoolontwikkeling	37	4	2,23	0,71	1	4	2,5

* voor categorie achtergrondkenmerken werden de medianen genoteerd

Een multiple regressie is gebruikt om de mate van intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study te verklaren. Op basis van de verschillende determinanten voor motivatie voor professionalisering, bevlogenheid voor docentschap en vroegere deelname aan professionaliseringsactiviteiten is dit gebeurd. De verschillen in intentie werden 45,1% verklaard door de verschillende opgenomen determinanten ($R^2 = 0,451$, $F = 1,640$, $df = 12$, $p = 0,146 > 0,05$). Het model, net als alle opgenomen determinanten, bleek echter statistisch niet significant te zijn (zie bijlage 5). De adjusted $R^2 = 0,176$ corrigeerde op basis van het groot aantal determinanten en lage sample size en toonde aan dat beter werd gezocht naar een model met minder

determinanten. Op basis van de gestandaardiseerde betacoëfficiënten in het full model stelde de onderzoeker een spaarzaam model op met een gereduceerd aantal determinanten, met name amotivatie ($\beta = 0,389$, $t = 1,651$, $p = 0,112$), experimenteren ($\beta = 0,505$, $t = 1,683$, $p = 0,105$) en samenwerken ($\beta = 0,388$, $t = 1,421$, $p = 0,168$). Een tweede multiple regressie werd uitgevoerd op een gereduceerd model. De verschillen in intentie in dit gereduceerde model werden 31,6% verklaard door de opname van die drie determinanten ($R^2 = 0,316$, $F = 5,086$, $df = 3$, $p = 0,005 < 0,05$). Dit was minder dan het eerste model, maar dit model was wel significant. Slechts twee van de drie determinanten in dit gereduceerde model bleken significant, waarbij zichtbaar werd dat experimenteren niet langer een significante verklaringskracht had ($\beta = 0,118$, $t = 0,715$, $p = 0,480$) (zie bijlage 6). Daarom werd, ten slotte, een derde model getest waarin enkel amotivatie ($\beta = 0,415$, $t = 2,842$, $p = 0,008$) en samenwerking ($\beta = 0,425$, $t = 2,613$, $p = 0,013$) werden opgenomen als predictoren. Op die manier werd gestreefd naar een spaarzaam model dat toch veel variantie verklaart. Dit finale model verklaarde 30,6% van de variatie in intentie ($R^2 = 0,306$, $F = 7,482$, $df = 2$, $p = 0,002 < 0,01$). Het grootste deel van de variantie in intentie is dus verklaard door slechts twee predictoren: amotivatie ($\beta = 0,389$, $t = 2,782$, $p = 0,009$) en samenwerken ($\beta = 0,371$, $t = 2,593$, $p = 0,014$). Het gereduceerde model bleek statistisch significant te zijn, alsook de twee erin opgenomen determinanten (zie bijlage 7).

Een t-toets is uitgevoerd om na te gaan of er een significant verschil is tussen intentie en de verschillende demografische kenmerken. Statistisch zijn er geen significante verschillen gevonden: noch voor geslacht ($F(4,32) = 0,785$, $p = 0,544$), noch voor opleidingsniveau ($F(4,32) = 0,870$, $p = 0,493$) als voor dienstanciënniteit ($F(4,32) = 2,595$, $p = 0,055$). De sample size had terug zijn invloed, omwille dat bepaalde cases minder dan twee keer aanwezig zijn in de steekproef kon een post hoc analyse niet gebeuren.

De onderzoeker voerde een verdere analyse van de verschillende intentiegroepen uit, dit leidde tot meer inzicht in bepaalde tendenzen. Tussen de intentiegroepen ‘waarschijnlijk’ en ‘zeker’ werden op basis van de onderzochte individuele factoren verschillen opgemerkt. De resultaten van deze analyse worden per onderzochte individuele factor beschreven.

Motivatie voor de taak professionalisering

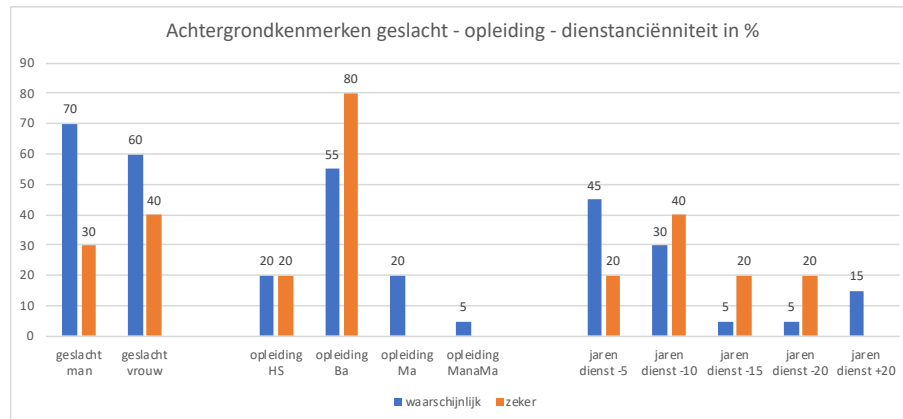
Uit de absolute waarden (figuur 3) bleek dat de intentiegroep ‘zeker’ meer autonome motivatie heeft voor de kerntaak zich professionaliseren. De gecontroleerde motivatie en de amotivatie om deze taak te vervullen lag hoger bij de intentiegroep ‘waarschijnlijk’ ten opzichte van de intentiegroep ‘zeker’.



Figuur 5

Achtergrondkenmerken als geslacht / opleidingsniveau / dienstanciënniteit

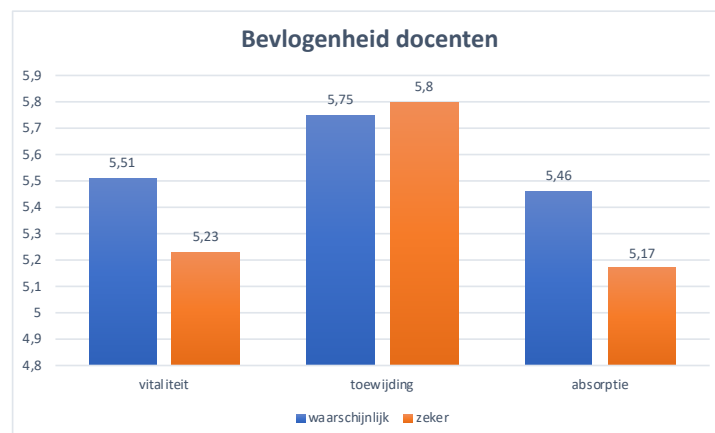
De frequentietabellen (figuur 4) duiden erop dat vrouwelijke respondenten meer intentie dan mannelijke respondenten vertonen om Lesson Study als professionaliseringsmethodiek in te zetten. Verder bleken respondenten met bachelorsdiploma of een diploma secundair onderwijs meer intentie te vertonen om Lesson Study in te zetten in vergelijking met respondenten met masterdiploma. Respondenten met minder dan 10 jaar dienstanciënniteit toonden meer intentie om met Lesson Study aan de slag te gaan; docenten met 5 à 10 jaar onderwijservaring gaven de meeste intentie aan om zich door middel van Lesson Study te professionaliseren.



Figuur 6

Bevlogenheid voor het docentschap

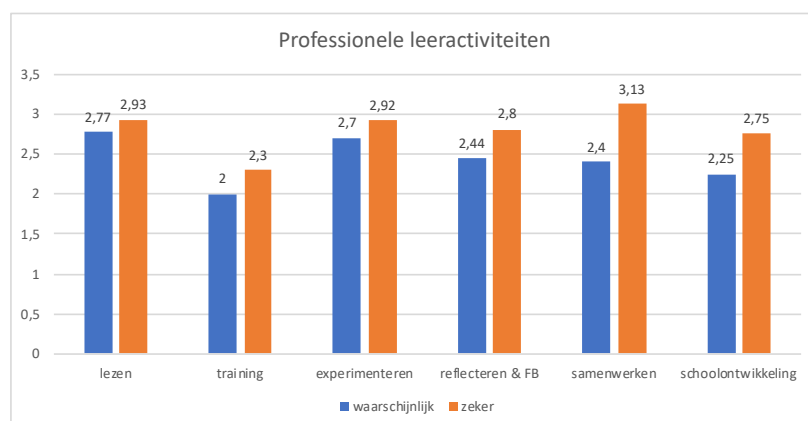
De intentiegroepen 'waarschijnlijk' en 'zeker' hadden voor alle dimensies, d.i. vitaliteit, toewijding en absorptie, van bevlogenheid gemiddeld 'dikwijls', waar de waarde vijf voor staat, aangeduid. De intentiegroep 'waarschijnlijk' schaalde zich hoger in wat vitaliteit en absorptie betreft. De toewijding lag bij de intentiegroep 'zeker' wat hoger.



Figuur 7

Vroegere deelname aan professionaliseringsactiviteiten

Voor alle professionaliseringsactiviteiten, d.i. literatuur lezen, training volgen, experimenteren, reflecteren en feedback, samenwerken met collega's en schoolontwikkeling met collega's, scoorden docenten met de intentie 'zeker' gemiddeld hoger dan docenten met de intentie 'waarschijnlijk'. Het verschil tussen de intentiegroepen 'waarschijnlijk' en 'zeker' is in de categorie 'samenwerken' het grootst, in de categorie 'lezen' is het verschil tussen de intentiegroep 'waarschijnlijk' en 'zeker' het kleinst.



Figuur 8

Op de vraag welke factoren nog meer een rol spelen in de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study (deelvraag 3) zijn gecodeerde fragmenten geselecteerd. Die fragmenten bevatten informatie over bevorderende of belemmerende factoren die de intentie beïnvloeden om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. De geselecteerde fragmenten duiden welke factoren respondenten (N = 5) uit de intentiegroep ‘waarschijnlijk’ aangeven. De uitspraken zijn illustratief.

Alle respondenten meldden tijd als belemmering. De belemmerende factor tijd werd op twee manieren geuit. Enerzijds werd met tijd, zoals bij onderstaande uitspraken, verwezen naar de totale duurtijd van de totale Lesson Study-cyclus.

“Het leek me heel veel werk... ik denk dat het heel tijdrovend is, maar dat voor sommige problemen die op andere manieren niet aangepakt kunnen worden het wel een heel goede manier is.” (Respondent 2)

“Ik denk vooral dat het heel tijdsintensief gaat zijn. Dat de hele cyclus lang gaat duren, dat dit niet op een week gaat af zijn...” (Respondent 3)

“...Aan het twijfelen over die uren... Duurtijd +/- 20 uur? Dat betekent dat je daar dan 20u mee bezig zijt per jaar of...euh per cyclus? Per cyclus! 20 uur per cyclus, da's toch een extra werkweek...” (Respondent 4)

“...hier ook, de tijd die het gaat kosten...” (Respondent 5)

Anderzijds werd door de respondenten de beschikbare tijd bedoeld die er voor de leerkrachten of er voor de schoolorganisatie is. De respondenten gaven aan dat de beschikbare tijd beperkt is en dat dit medebepalend is voor de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. In onderstaande uitspraken vond de onderzoeker hiervan bevestiging.

“Ik denk dat we op 10% ingeroosterde tijd daar niet gaan toekomen om actief dat te doen...om gewoon al een moment te vinden in de week waar wij alle drie samen vrij zijn... maar dat bedoel ik echt met tijd... het is het is ja tijd vinden om een moment van rust... als we dat nu morgen zeggen van we gaan dat nu eens een jaar proberen, dan denk ik dat tijd het grootste probleem is” (Respondent 1)

“Er is, denk ik, weinig tijd om zo grondig op een probleem in te gaan, ik denk dat we altijd naar een hele snelle oplossingen zoeken om dat we dat is gewoon zo vaak weinig tijd hebben en als er tijd voor gegeven zou worden...” (Respondent 2)

“Omdat het tijdsintensief is, het is ook iets wat je als team moet doen en niet als leerkracht alleen kunt doen, zelfs niet met 2 leerkrachten, maar dat het een hele groep moet zijn. En omdat niet iedereen ervoor openstaat om een middag eens extra te komen of een paar uur langer te blijven” (Respondent 3)

“Meer werk ja...dat extra op iemands uren gaat zetten, dan gaat dat wel een last worden, denk ik... Ja, als er ervoor met de andere mensen moet samenzitten en ge moet naar den ander zijn lessen gaan en daarna nog nabespreken, dan spreek je al over drie lesuren da ge kwijt zijt, zonder dat ge daarvoor aangenomen zijt...” (Respondent 4)

“De tijd speelt als factor, je moet met een aantal mensen zijn om dat te doen, je wordt maar per 50 minuten betaald om effectief les te geven, dat is ook wat ik leer over nu hé... Er is dus weinig, weinig tijd genomen om die kwaliteit om hoog te krijgen. Hier ook, de tijd die het gaat kosten...de mensen die hun tijd er gaan insteken, is dat er...voor die mensen?” (Respondent 5)

Verder wordt het samenwerken met collega's ook vaak aangegeven als belemmerend. Wat respondenten voornamelijk aangaven, was de belemmering om figuurlijk de deur van de klas open te zetten. Het bij elkaar observeren werd door de respondenten niet als vanzelfsprekend ervaren.

“...dat je veel met collega's gaat moeten samenwerken, denk ik. Met collega's die je anders niet zo vaak spreekt of hoort of ziet in de leraarskamer...dat je daarmee gaat moeten samenwerken...” (Respondent 3)

“...nu staan wij er als leerkracht gewoon alleen voor, op ons eigen eiland...Ja gewoon andere collega's of directie of die dan binnenvallen...dan denk ik altijd...ik heb ooit 1 les fysica gegeven en dan dacht ik als er nu iemand binnenkomt...al hoewel dat het achteraf wel allemaal valt uit te leggen...” (Respondent 4)

“...het ding is dat je er als leerkracht vaak alleen in klas voor staat, je doet het wel in teamverband hé, maar dat teamverband staat nog heel ver af van je effectieve les... iemand anders in de les, dat wordt niet zo positief ervaren, heb ik de indruk...” (Respondent 5)

Aansluitend bij de samenwerking met collega's wordt door de respondenten als laatste belemmerende factor de heersende schoolcultuur naar voren geschoven.

“Ik vind het het cruciale woord is professioneel... heel tof om klieken te hebben en goed samen te werken maar ik denk dat professioneel werkstructuur veel belangrijker is, ook om juist de mensen die niet gepassioneerd

zijn om de cultuur te verbeteren mensen, die daar misschien geen kennis en hebben omwille van maak niet uit welke instroom als ze professioneel kader is en er is een zekere leercultuur...” (Respondent 1)

“Ik merk op de vloer dat het nog geen tijd is...onderwijs is wel een leeromgeving, maar diegene die lesgeven staan niet altijd open voor nieuwe zaken...” (Respondent 5)

Conclusie en discussie

POV wil de effectieve professionaliseringsmethodiek Lesson Study inzetten in Vlaamse provinciale secundaire scholen en ervaart daarbij hoe moeilijk het is enthousiasme voor deelname van docenten aan Lesson Study te vergroten. Daarom werd in dit multimethodenonderzoek in één secundaire school, representatief voor het provinciaal onderwijs, gezocht naar een mogelijke verklaring hiervoor. In dit onderzoek is er per deelvraag antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: “Welke individuele factoren hebben invloed op de intentie van Vlaamse docenten uit het provinciaal secundair onderwijs tot deelname aan de effectieve professionaliseringsmethodiek Lesson Study?”.

De resultaten van deelvraag 1, *Welke mate van intentie geven Vlaamse docenten uit het provinciaal secundair onderwijs aan om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study?*, geven richting aan hoe docenten uit het provinciaal secundair onderwijs staan ten opzichte van deelname aan Lesson Study. Wanneer de onderzoeker de intentie ‘zeker’, ‘zeer waarschijnlijk’ en ‘waarschijnlijk’ combineert, ziet 73% van de docenten uit het provinciaal onderwijs potentieel in Lesson Study. Daarvan is 14% overtuigd dat ze absoluut met de methodiek Lesson Study aan de slag willen, een groot deel van de respondenten reageert wat gematigder.

De resultaten van deelvraag 1 geven POV een aanwijzing over de potentiële deelname aan Lesson Study. Bovendien is er zicht op hoe de “klanten” deze methode percipiëren. De intentie voor leren komt best uit de docent zelf (Kyndt, Dochy, Onghena, & Baert, 2013). Takahashi et al. (2013) wijzen erop hoe belangrijk het voor Lesson Study is dat docenten het belang van Lesson Study voor het verbeteren van onderwijs inzien. Hoe bewezen effectief de methodiek ook is volgens empirisch onderzoek, docenten moeten overtuigd zijn van de meerwaarde van de methodiek. De onderzoeksresultaten leveren het inzicht dat docenten uit het secundair provinciaal onderwijs de professionaliseringsmethodiek Lesson Study overwegend positief benaderen.

Op basis van de antwoorden op deelvraag 2, *“In welke mate spelen individuele factoren als motivatie voor professionalisering, achtergrondkenmerken van docenten, bevoegdheid voor docentschap en vroegere deelname aan professionaliseringsactiviteiten een rol in de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study?”*, komen bepaalde patronen aan de oppervlakte. In grote groep van de respondenten die potentieel zien in Lesson Study zijn de verschillen in de resultaten tussen de intentiegroepen ‘waarschijnlijk’ en ‘zeker’ opmerkelijk. Voor elke individuele factor zijn de conclusies uiteenlopend, ze worden apart beschreven.

De indicatie van de motivatie om deel te nemen aan professionele activiteiten wordt getypeerd als intentie tot professionalisering (Renkema et al., 2009). De kwaliteit van de autonome motivatie voor de taak professionalisering ligt voor beide intentiegroepen vrij hoog. Intrinsieke motivatie is een sleutelbegrip bij professionalisering (Vermeulen, Klaijsen, & Martens, 2011). Docenten uit de intentiegroep ‘zeker’ vertonen een grotere intrinsieke motivatie voor de taak professionalisering dan de intentiegroep ‘waarschijnlijk’ en geven bovendien aan sneller geneigd te zijn om zelf Lesson Study te omarmen. Docenten uit de intentiegroep ‘waarschijnlijk’ geven een grotere extrinsieke motivatie om zich te professionaliseren aan dan de intentiegroep ‘zeker’. De intentiegroep ‘waarschijnlijk’ kan – zoals gesuggereerd in een respondenteninterview – baat hebben bij interne of externe druk: bijvoorbeeld een leidinggevende die ‘stimuleert om zaken via Lesson Study aan te pakken’, die ‘erachter staat’ of zelfs ‘de eerste stappen zet’. Daarmee sluiten de resultaten aan bij het onderzoek van Brosnan (2014) en Cajkler et al. (2015) dat stelt dat de leidinggevende en voornamelijk de steun van die leidinggevende een bevorderende rol speelt.

Bij de individuele factor achtergrondkenmerken van docenten zijn er eveneens tendenzen te onderscheiden, in dit onderzoek werd de factoren geslacht, behaald diploma en aantal jaren dienst meegenomen. Wat betreft de factor geslacht lijken vrouwelijke docenten iets meer dan hun mannelijke collega’s de intentie te hebben om Lesson Study te willen toepassen. Wat betreft de factor behaald diploma geven de onderzoeksresultaten de tendens aan dat docenten met een diploma secundair onderwijs of met een bachelordiploma meer intentie vertonen dan docenten met andere opleidingsachtergrond, zoals bijvoorbeeld master. Wat betreft de factor dienstanciënniteit blijkt uit dit onderzoek eveneens tendenzen van invloed op de intentie. Docenten tussen de 5 à 10 jaar dienstanciënniteit vertonen meer intentie dan collega’s met minder onderwijservaring. Docenten met meer dan 10 jaar onderwijservaring scoren ten opzichte van docenten met minder ervaring beduidend lager. Dit wordt in de literatuur ook bevestigd; minder ervaren docenten hebben een grotere intrinsieke motivatie en ijver om te leren dan meer ervaren docenten (Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016), docenten in hun dertiger jaren participeren beduidend meer in professionaliseringsactiviteiten (Hildebrandt & Eom, 2011). Daarmee lijkt dit onderzoek het onderzoek naar impact van professionalisering (Merchie et al., 2016) te bevestigen: demografische kenmerken als geslacht, leeftijd en kwalificatieniveau blijken gerelateerd aan participatie van docenten in professionaliseringsinitiatieven.

Wat de individuele factor bevologenheid betreft schalen de docenten uit het provinciaal secundair onderwijs zich hoog in. Wanneer de twee intentiegroepen ‘waarschijnlijk’ en ‘zeker’ met elkaar worden vergeleken, dan valt het op dat onderlinge verschillen gering zijn. Opmerkelijk is dat de intentiegroep ‘zeker’ schijnbaar minder het gevoel heeft door hun werk opgeslokt te worden. Dit onderzoek kan de boutade “Bevologenheid is als smeerolie voor persoonlijke en professionele ontwikkeling” (Hesseling, 2013) echter niet onderschrijven, de onderzoeksresultaten zijn hiervoor te weinig uitgesproken. De resultaten suggereren dat bevologenheid voor de job weinig impact heeft op de intentie om zich door middel van Lesson Study te professionaliseren.

De laatste individuele factor die in het onderzoek opgenomen is, zijn de professionaliseringsactiviteiten die de docenten het afgelopen schooljaar volgden. Ook wat betreft die leeractiviteiten zijn een aantal strekkingen te merken. Docenten uit de intentiegroep ‘zeker’ scoren voor alle onderzochte leeractiviteiten hoger. Drie leeractiviteiten onderscheiden zich cijfermatig meer; de docenten geven gemiddeld aan meer gereflecteerd en feedback gevraagd te hebben, ze geven gemiddeld meer aan schoolontwikkeling op te nemen en ze geven aan meer samengewerkt te hebben. Dit zijn net drie leeractiviteiten die typerend zijn voor Lesson Study. Onderzoek van Ajzen (1991) en Lunenberg (2011) wordt zo bevestigd want docenten die in een recent verleden meer een dergelijk professionaliseringsgedrag vertoonden, hebben ook meer intentie om zich op eenzelfde manier verder te willen professionaliseren. Zo kunnen we bijvoorbeeld dus aannemen dat docenten die in een recent verleden al vaak samenwerkten, dat ook de toekomst te willen blijven doen. Professionaliseringsactiviteiten die daarop inzetten, worden door die groep docenten dan ook sneller omarmd. Sterker nog de onderzoeksresultaten liggen in lijn met onderzoek van Gero (2015) dat stelt dat er een sterke correlatie bestaat tussen de mate waarin leraren zich goed voelen bij samenwerken, geobserveerd worden, kritische reflectie én de mate waarin docenten positief zijn ten opzichte van Lesson Study. Samenwerken en vooral graag samenwerken speelt ook een significante rol in het berekend gereduceerde model.

De tendenzen die de beschrijvende statistiek van deelvraag 2 nalaten, geven indicaties voor POV welke individuele factoren een rol spelen voor docenten uit het provinciaal secundair onderwijs om de stap te zetten naar de methodiek Lesson Study. Het onderzoek kan echter geen statistische significantie tussen de verschillende onderzochte individuele factoren en de intentie om zich te professionaliseren door de methodiek Lesson Study aantonen; de onderzochte individuele factoren hebben geen aantoonbaar voorspellende waarde. Verder kan de onderzoeker ook statistisch niet bevestigen dat er tussen de individuele factoren onderling significante verbanden te vinden zijn. De berekeningen van een gereduceerd model geven wel aanwijzingen.

De verdiepende interviews hebben een verdere inkijk gegeven en beantwoorden deelvraag 3, “Welke andere factoren spelen nog meer een rol in de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study?”. De geselecteerde respondenten, allen uit de intentiegroep ‘waarschijnlijk’, tonen minder intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study, maar hebben een gelijkaardig profiel betreffende de individuele factoren als de intentiegroep ‘zeker’.

Uit de resultaten van die interviews kan geconcludeerd worden dat omgevingsfactoren (ook randvoorwaardelijke factoren genoemd) een rol spelen ten aanzien van de individuele factoren. Zo uiten alle respondenten bedenkingen bij het aspect tijd. Bijvoorbeeld gaat een van de respondenten onmiddellijk na de introductie van het interview – zonder echte aanleiding – onmiddellijk in op dit deelaspect. Dit voorbeeld ervaart de onderzoeker als frappant en hij ziet bij elk gevoerd interview terug dat de bevroegde docenten zich oprecht vragen stellen over de haalbaarheid in tijd ervan. Ze ervaren de totale duurtijd zoals een andere respondent het formuleerde: “...toch een uitdaging...” Onderzoek (Rahim et al., 2015) toont immers aan dat de factor tijd de implementatie van Lesson Study hindert.

Verder komen ook samenwerking én de aanwezige (professionele) schoolcultuur in beeld. Uit onderzoek (TALIS, 2013) blijkt dat Vlaamse docenten niet uitblinken in het samenwerken; $\frac{3}{4}$ van de Vlaamse docenten gaat nooit collega’s observeren, 65% van de Vlaamse docenten eerste graad secundair onderwijs geeft nooit gezamenlijk les in dezelfde klas, 45% van de Vlaamse docenten eerste graad secundair onderwijs neemt nooit deel collaboratief professioneel leren. Een professionele cultuur is een cultuur waarin de opvatting leeft dat waar geleerd wordt ook fouten worden gemaakt en dat je van fouten kunt leren (Vermeulen et al., 2011) Docenten uiten hun twijfels omtrent de aanwezigheid van een professionele cultuur en een cultuur van samenwerken in Vlaamse scholen. Bovendien lijken in die factoren ook het aspect tijd wat vervat. Voor samenwerken wordt dit geuit in “het op elkaar willen en kunnen afstemmen van de lessenroosters”. Er heerst over die factoren bezorgdheid. Het onderzoek toont aan dat deze bovenvernoemde factoren een rol spelen in de intentie en best hiermee rekening wordt gehouden. De onderzoeker ziet hier een rol weggelegd voor de Lesson Study-begeleider en voor de leidinggevende van de school.

Wat evenzeer opvalt, is dat weinig respondenten bovenstaande belemmerende factoren aangrijpen wanneer er door de onderzoeker gepolst wordt naar de relevantie ervan voor Lesson Study. Aan de respondenten werd gevraagd wat zij echt belangrijk vinden met betrekking tot de methodiek Lesson Study. Verschillende respondenten geven aan dat ‘feedback vragen aan leerlingen’, ‘mogen experimenteren’ en ‘tijd voor reflectie’

belangrijke aspecten zijn in de methodiek. Docenten zien hierin een echte meerwaarde en lijken daarom ook de methodiek Lesson Study genegen.

Samenvattend stelt de onderzoeker dat er voor POV sprake is van een mogelijke voedingsbodem voor de professionaliseringsmethodiek Lesson Study in provinciale secundaire scholen. POV heeft zicht op een aantal individuele factoren die waarschijnlijk meer impact op de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study hebben. Tendenzen zijn waar te nemen. Tenslotte is ook duidelijk geworden dat de individuele factoren overschaduwd kunnen worden door de omgevingsfactoren. Het samenspel tussen de verschillende factoren (individuele factoren en omgevingsfactoren) zullen uiteindelijk de intentie voor deelname aan een Lesson Study-cyclus bepalen.

Discussie

Hoewel het onderzoek met zorg werd voorbereid, hoewel het onderzoek methodisch stap voor stap werd uitgevoerd, kent het onderzoek een aantal beperkingen, onder andere door de eerder beperkte onderzoekstijd. De onderzoeker heeft voor en tijdens het onderzoek afwegingen gemaakt en op basis van die afwegingen beslissingen genomen die het onderzoek beïnvloed hebben.

Zo is ervoor geopteerd om het kwantitatieve deel vorm te geven op basis van respondenten uit één school. Dat zorgt meteen voor een beperkt aantal respondenten, dat werd nog versterkt door de onvoorziene afwezigheid door een aantal docenten omwille van ziekte of een lesopdracht op een andere school. Het aantal respondenten heeft invloed gehad op de statistische onderzoeksresultaten. Daarenboven zijn in het onderzoek behoorlijk wat variabelen afgetoetst aan die respondentengroep, de hoeveelheid items van de verschillende variabelen kan mogelijk in het onderzoek voor respons bias gezorgd hebben. Toch is beslist vast te houden aan het aantal variabelen. De onderzoeker ziet het onderzoek als exploratie om intentie van deelname aan Lesson Study te verklaren, het levert inzichten op en kan een bijdrage leveren aan verder onderzoek.

Bovendien is de meting van de intentie op één bepaald moment gebeurd, met name na de interventie op een personeelsvergadering. Volgens Van der donk en van Lanen (2010) verzamelt de onderzoeker data die gekleurd zijn door eigen ervaringen en meningen. Deze personeelsvergadering sloot voor de meeste respondenten aan op de werkdag. De interventie en de bevraging zelf heeft plaatsgevonden na een behoorlijk aantal dienstmededelingen. Het was voor de meeste respondenten ook de eerste maal dat ze met de professionaliseringsmethodiek Lesson Study in aanraking komen. Het tijdstip van die vergadering, hoe de docenten die extra vergadering ervaren, onmiddellijk na de interventie peilen naar de perceptie van een voor de respondenten nieuwe methodiek etc. kunnen mogelijk de resultaten hebben beïnvloed.

Verder heeft de onderzoeker de meting van de intentie op basis van een single measure item gedaan. Hoewel onderzoek (Wanous, Reichers, & Hudy, 1997) aantoont dat “use of single scale should not be considered fatal flaws in the review process”, ziet de onderzoeker in dat verschillende vragen omtrent de intentie of metingen op verschillende tijdstippen rijkere data zouden kunnen genereren. De kwantitatieve data en daaruitvolgende besluiten worden dan ook met de nodige voorzichtigheid behandeld.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

De resultaten van de multiple regressie wijzen uit dat in vervolgonderzoek beter een groter aantal deelnemende respondenten gebruikt worden om het conceptuele full model te toetsen. Een andere optie is dat het vervolgonderzoek zich richt op een beperkt aantal factoren. Het berekende gereduceerd model toont immers aan dat een beperkt aantal variabelen een grote variantie verklaard. Uit de gegevens blijken dat amotivatie en samenwerken te zijn. Verder inzoomen op deze factoren kan voor vervolgonderzoek nuttig zijn om mee te nemen en verder te exploreren.

Verder onderzoek is bovendien aangewezen om het samenspel tussen de verschillende factoren, individuele en omgevingsfactoren, die bevorderend of belemmerend zijn voor Lesson Study nader te onderzoeken. Dit onderzoek had als vertrekbasis informatie te genereren omtrent individuele factoren die de intentie tot deelname aan de professionaliseringsmethodiek Lesson Study beïnvloeden. De onderzoeksresultaten tonen aan dat omgevingsfactoren de individuele factoren waarschijnlijk beïnvloeden. Meer onderzoek in de Vlaamse onderwijscontext naar beide factoren is aangewezen.

Verder onderzoek naar de omgevingsfactor tijd is aangewezen. Deze factor wordt als één van de grootste belemmeringen aanschouwd voor de implementatie voor de professionaliseringsmethodiek Lesson Study. Onderzoek is nodig dat een antwoord biedt op de vraag waar in de huidige constellatie van het Vlaams onderwijs ruimte kan gemaakt of gevonden worden. Een onderzoek als strategie voor het bereiken van doorbraken in het werk (Verdonschot & Kessels, 2011) lijkt de onderzoeker hier aangewezen. Vanuit de praktijk is er grote vraag naar, de onderzoeker ziet dergelijk onderzoek als mogelijk baanbrekend voor de implementatie van Lesson Study in de Vlaamse onderwijscontext.

Aanbevelingen voor de praktijk

Waar de maatschappij vraagt naar kwaliteitsvol onderwijs en er duidelijk samenhang blijkt tussen die onderwijskwaliteit en de docent, ziet onderzoek (TALIS, 2013) de Vlaamse praktijk voornamelijk teruggrijpen naar korte formele nascholingsactiviteiten en ervaart de onderzoeker hindernissen om Lesson Study als professionaliseringsmethodiek te implementeren in provinciale secundaire scholen. De praktijk kan weldegelijk een invloed hebben op de factoren die de intentie mee bepalen om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study. Sterker nog: invloed op deze factoren zou Lesson Study bij docenten uit het provinciaal secundair onderwijs makkelijker ingang kunnen laten vinden.

Het onderzoek naar de individuele factoren die de intentie om zich door middel van Lesson Study te professionaliseren beïnvloeden zorgt voor indicaties welke docenten, meer specifiek welke docentprofielen, een hogere intentie vertonen. Onderzoek (De Vries et al., 2017) wijst erop dat die individuele factoren bevorderend of belemmerend kunnen werken. POV heeft nu bepaalde aanwijzingen in de Vlaamse onderwijscontext hieromtrent, aanwijzingen die pro-actief kunnen worden ingezet. Zo kan het voor deelname aan Lesson Study interessant zijn om bij infosessies of inleidende workshops sterker in te zetten op bepaalde aspecten van Lesson Study, de respondenten gaven immers aan wat zij relevant vonden voor die methodiek. In de workshop wat meer de nadruk leggen op “feedback vragen aan leerlingen”, “mogen experimenteren” en “tijd voor reflectie” moet minstens overwogen worden en op termijn bij voorkeur getoetst worden naar mogelijk effect in de praktijk. Verder heeft POV aanwijzingen in handen dat docenten die bepaalde professionaliseringsactiviteiten in het verleden uitvoerden zoals bijvoorbeeld meer samenwerkend leren meer intentie tot deelname hebben. Gerichte acties naar personeelsleden met dergelijk professionaliseringsverleden zou een multiplicatoreffect kunnen hebben, zeker wanneer dergelijke docenten in een interactieve sessie ervaren dat Lesson Study dat pad verder bewandelt. Daarenboven kan het aangewezen zijn om ook met de demografische kenmerken pro-actief aan de slag te gaan. Zo zou bijvoorbeeld een gericht exploratief onderzoek bij een groep docenten met bepaalde demografische kenmerken een trigger kunnen zijn om deelname aan Lesson Study aan te wakkeren. Deze verschillende paden kunnen pedagogische begeleidingsdiensten zoals POV overwegen om de methodiek Lesson Study meer ingang te laten vinden, of eerder enthousiasme voor de methodiek uitlokken.

De onderzoeker ziet evenzeer kansen in het creëren van een professionele schoolcultuur. Een professionele schoolcultuur vertrekt van doordachte keuzes hoe het onderwijs wordt vormgegeven, maar ook hoe het leren van de partners-in-leren ingebed wordt in de dagelijkse werking. Een professionele schoolcultuur omvat met andere woorden een zichtbare leercultuur waar docenten door middel van hun leren zich professioneel kunnen ontwikkelen, in hun eigen belang en in het belang van de organisatie. Daarom ontwikkelt de school best een visie hierop. Deze bevat duidelijke keuzes, keuzes die in de dagelijkse werking zichtbaar worden. Wil POV Lesson Study als volwaardige professionaliseringsmethodiek ingang laten vinden in een school, dan zal dat voornamelijk gebeuren wanneer Lesson Study past in de leercultuur of andersom wanneer de leercultuur zich aanpast aan Lesson Study. Lesson Study kan immers zeker gezien worden als een opstap naar een professionele leergemeenschap (Goei et al., 2015). POV kan een actieve rol opnemen bij de implementering (of de weg ernaar toe) van die schooleigen leercultuur.

In die leercultuur speelt nog een andere omgevingsfactor voor de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study een belangrijke rol, dat is de leidinggevende. Hoe de leidinggevende denkt over professioneel ontwikkelen, hoe de leidinggevende Lesson Study faciliteert en hoe de leidinggevende zich positioneert ten opzichte van de docenten (Zhang, 2015), kan een impact hebben op de intentie om zich te professionaliseren door middel van Lesson Study en op de implementatie ervan. De leidinggevende speelt in de leercultuur een cruciale rol. De leidinggegenden spelen ook een rol in het motiveren van docenten om onder andere hun capaciteiten in te zetten (Eyal & Roth, 2010). Dit sluit aan op elementen uit de gehouden interviews. De onderzoeker ziet voor POV hierin een rol weggelegd. POV dient het gesprek aan te gaan met leidinggegenden in verband met effectieve professionalisering en dient de leidinggevende hierbij passend te ondersteunen. Bij de verdere uitrol van Lesson Study zou door POV dit gegeven kunnen worden meegenomen als aandachtspunt.

Tenslotte wordt door het onderzoek duidelijk dat over de omgevingsfactor tijd ernstig dient nagedacht te worden. De praktijk is oprecht vragende partij naar voldoende tijd om zich professioneel te kunnen ontwikkelen. De interviews getuigen hoe waardevol docenten uit provinciaal secundair onderwijs het vinden om verschillende aspecten uit de Lesson Study-cyclus te kunnen en mogen toepassen. Alleen ervaren ze een gebrek aan tijd en stellen ze zich in de huidige Vlaamse onderwijscontext vragen over de werkelijke tijdsduur van een Lesson Study-cyclus. Docenten suggereren zelf een mogelijke oplossing: lessenroosters zo vormgeven dat samenwerking mogelijk is. De onderzoeker voegt eraan toe dat het nodig is om meer structureel professionele ontwikkeling in te bouwen, een professionele ontwikkeling waarbij collectief en onderzoekend leren het uitgangspunt kan zijn. De Vlaamse onderwijscontext vertrekt nog vaak vanuit traditionele vormen met betrekking tot professioneel groeien. Verder denkt de onderzoeker dat scholen keuzes moeten durven maken. Het lijkt de onderzoeker voor scholen een zinvolle oefening om constructief na te denken welke activiteiten of systemen gestopt of afgezwakt kunnen worden om zo zelf tijd te creëren. Jarenlang beleid zorgt vaak voor een aanwas van praktijken terwijl die misschien helemaal niet meer passend noch nodig zijn. De onderzoeker suggereert dat scholen voor deze oefening tijd maken

om zo zelf ruimte en tijd te creëren, tijd bijvoorbeeld nodig om Lesson Study als effectieve en duurzame professionaliseringsactiviteit te kunnen uitvoeren. Terzelfdertijd denkt de onderzoeker dat koepelorganisaties via belangenbehartiging op dat vlak nog meer kunnen en mogen wegen op het algemene beleid. Het kan de Vlaamse onderwijskwaliteit enkel ten goede komen.

Eindnotities

- (1) Begeleidingsdienst is het Vlaamse equivalent voor onderwijsadviesbureau.
- (2) Met docenten worden in dit onderzoek leraren secundair onderwijs bedoeld.
- (3) Knowledgeable other is de term die men in Lesson Study gebruikt voor een extern expert.
- (4) Een decreet is een rechtsbegrip voor Vlaamse wet.

Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*(50), 179-211.
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.
- Bal, P. M., Bakker, A. B., & Kallenberg, T. (2006). Bevlogen voor de klas. *Velon*, 27, 19-22.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Bayens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2010). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen (Onderzoeksrapport OBPWO 07.01)*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: NY: W.H. Freeman.
- Baricaau Gutierrez, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*, 42, 801-817.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Brosnan, A. (2014). Introducing lesson study in promoting a new mathematics curriculum in Irish post-primary schools. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 236-251.
- Bruce, C. D., Flynn, T. C., & Bennett, S. (2016). A focus on exploratory tasks in lesson study: The Canadian 'Math for Young Children' project. *ZDM Mathematics Education*, 48, 541-554.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: A collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30, 192-213.
- Chiew, C. M., Mohd, H. D., & Lim, C. S. (2016). Implementation of Lesson Study as an Innovative Professional Development Model among Malaysian School Teachers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13, 83-111.
- De Vries, S., Roorda, G., & van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Groningen: Zalsman Groningen B.V.
- De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Demir, K. (2010). Predictors of internet use for the professional development of teachers: an application of the theory of planned behaviour. *Teacher Development*, 1-14.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: Professional learning for our time*. Oxon: Routledge.
- Evers, A. T., van der Heijden, B., & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40 (1), 36-55.
- Eyal, O., & Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 256-279.
- Gero, G. (2015). The prospects of lesson study in the US: Teacher support and comfort within a district culture of control. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (1), 7-25.
- Gielen, Y. M. (2014). *Intentie tot web-based professionalisering van hbo-docenten in het technisch domein: Een kwestie van rekening houden met de juiste factoren* (master thesis). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Goei, S. L., Verhoef, N., Coenders, F., & van Vugt, F. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4).
- Groves, S., Doig, B., Vale, C., & Widjaja, W. (2016). Critical factors in the adaptation and implementation of Japanese Lesson Study in the Australian context. *ZDM Mathematics*, 48, 501-512.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Londen: Routledge.
- Hesseling, M. (2013). Bevlogenheid als impuls voor verbetering: van tevreden naar bevlogen medewerkers. *Meso magazine*, 192, 14-17.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teaching Education*, 27, 416-423.
- Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., & Baert, H. (2013). The learning intentions of low qualified employees: a multilevel approach. *Adult Education Quarterly*, 63, 165-189.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 681-697.

- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 84 (4), 1111-1150.
- Lambriex-Schmitz, P. (2012). *Factors affecting teachers' intentions to participate in professional development activities* (master thesis). Maastricht: Maastricht University School of Health Education.
- Loghtenberg, H., & Odenthal, L. (2016). *Lesson Study als effectieve vorm van teamleren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Lunenburg, F. C. (2011). Werk en Welbevinden. Naar een positieve benadering in de arbeids- en gezondheidspsychologie. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14 (1), 1-6.
- Martens, R. L. (2010). *Zin in Onderzoek: Docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Maurer, T. J., Weiss, E. M., & Barbeite, F. G. (2003). Model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology*, 88, 707-724.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. S. Alston, & A. Murata, *Lesson Study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). London: Springer Science & Business Media.
- Norwich, B., Dudley, P., & Ylonen, A. (2014). Using lesson study to assess pupils' learning difficulties. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 3, 192-207.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program*. London, UK: McGraw-Hill Education.
- Peña Trapero, N. (2013). Lesson study and practical thinking: A case study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2, 115-136.
- Rahim, S. S., Sulaiman, S., & Sulaiman, T. (2015). Teacher professional development through lesson study in secondary schools. *Advanced Science Letters*, 21, 2360-2364.
- Renkema, A., Schaap, H., & van Dellen, T. (2009). Development intention of support staff in an academic organization in The Netherlands. *Career Development International*, 1(14), 69-86.
- Sanders, J., Hazelzet, A., & Cielen, P. (2011). Toch een opleiding: Welke (psychologische) factoren beïnvloeden de scholingsdeelname van laagopgeleiden? En hoe kunnen HRD-professionals die deelname stimuleren? De eindresultaten van een onderzoek van TNO. *Opleiding & Ontwikkeling*, 44-49.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M., & Verckens, J. P. (2011). *Methodieken en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux BV.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2000). *De Utrechtse Bevlogenheidschaal*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Sociale- en Organisationspsychologie.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2001). Werk en Welbevinden. Naar een positieve benadering in de arbeids- en gezondheidspsychologie. *Gedrag & Organisatie*, 5, 245.
- Steinert, Y., McLeod, P. J., Boillat, M., Meterissian, S., Elizov, M., & Macdonald, M. E. (2009). Faculty development: a 'field of dreams'? *Medical Education*, 43, 42-49.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48, 581-587.
- Takahashi, A., Lewis, C., & Perry, R. (2013). A US lesson study network to spread teaching through problem solving. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 2, 237-255.
- TALIS. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders*. Brussel: Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verdonschot, S. G., & Kessels, J. W. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. In J. van Aken, & D. Andriess, *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect* (pp. 377-398). Den Haag: Boom Lemma.

- Verhoef, N. C., Coenders, F., Pieters, J. F., van Smaalen, D., & Tall, D. O. (2015). Professional development through lesson study: Teaching the derivative using Geogebra. *Professional Development in Education*, 41, 109-126.
- Vermeulen, M., Klaeijsen, A., & Martens, R. (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk. Bundel met deelrapporten Ruimte voor professionalisering, Professionalisering in het buitenland en Professionalisering in het primair onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall Job Satisfaction: How Good Are Single-Item Measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247-252.
- Zhang, Y. (2015). Sustaining lesson study in schools with positive peer leadership: A case study in Hong Kong. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4, 140-154.

Dankwoord

Lef is het enkelvoud van leven, het is misschien wel mijn persoonlijk professioneel adagium. Toch herinner ik mij als gisteren hoe een hunker naar meer kennis en onderbouwing mij op een zomerse lentedag bracht bij een modern cirkelvormig groen gebouw in Wageningen. Een kort persoonlijk contact opende de blik op een andere wereld, eentje die me uitdaagde en waarvan ik snel voelde dat die passend was. Ik maakte de sprong en liet mij drijven op de thermiek van het leeravontuur.

Eerlijk, mijn liefde voor leren is enkel maar vergroot. Ik mocht mij eindeloos laven en de themata lieten mij toe passioneel blijvend te proeven van nog meer. De opleiding en verdere professionele stappen hebben gezorgd voor een waanzinnig parcours. Er is heel wat gebeurd én veranderd de afgelopen jaren. Dat wordt pas duidelijk wanneer je even stilstaat en terugdenkt welke impact bepaalde keuzes hebben. De weg naar Aeres was letterlijk een behoorlijk eind, maar het heeft me ook een eind gebracht. De keuze voor leren kent impact, een impact die verder gaat dan mijn professionele en persoonlijke ik.

Daarom wil ik van de gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen speciaal te bedanken. De keuze heeft hen ook geraakt, ze maakten van dichtbij of iets meer veraf de intense leerdeining mee. Mijn keuze om toch blijvend fulltime te werken en ondertussen ook nog tweemaal van job te veranderen maakten het misschien nog minder evident.

Ceriel, Stiene & Hilde. Jullie hebben vanop de eerste rij het hele proces moeten meemaken. De keuze heeft ervoor gezorgd dat ik uren aan de bruine tafel zat te lezen, te zoeken, te verwerken, te “puffen”. Vaak liet ik momenten voorbijgaan: mij verliezend in de inhoud, mij haastend voor een deadline, mij afzonderend om toch maar voldoende meters te maken. Het was ook voor jullie best een hevige tocht, eentje waarvoor jullie zelf niet gekozen hadden, maar waarvan jullie wel voelden dat dit mijn pad was. Sorry dat ik zoveel zaken aan mij liet voorbijgaan en bedankt dat jullie het allemaal ook maar lieten gebeuren.

Anny & Erik, moeder en broer. Altijd klaar voor kleine zaken en nog meer geduld.

Ook de vriendenkring ben ik heel wat verschuldigd. Geen tijd voor fietstochten, geen tijd voor feestjes of andere culinaire exploten. Vanaf heden heb ik geen geldig excuus meer, beloofd.

In willekeurige volgorde wil ik eveneens mijn medestudenten Wouter, Jorijn, Karina, Marieke & Stefan bedanken. Jullie hebben me heel wat gegeven en op moeilijke momenten, die zijn er heus geweest, kon ik even steunen bij een ‘bakkie koffie’ of met het betere bier. Jullie hebben mee het parcours getekend en zelfs letterlijk jullie deuren geopend. Steeds welkom in de Vlaamse Ardennen.

Mijn professionele side-kick Heidi... Niemand heeft meer inhoudelijke gesprekken met mij gevoerd. Niemand heeft meer gepolst hoe het allemaal liep en of er zaken konden worden nagelezen... “ik heb misschien nog een artikel”...

De docenten van de MLI hebben door de vormgeving van de opleiding mij heel erg getriggerd. Naast dat jullie me elke lesdag verrasten met een groot aantal – voor een Vlaming – rare woorden en uitdrukkingen, zal ik vooral niet vergeten hoe jullie mijn leren voedden. Graag maak ik gebruik om speciaal studietoestel Jantine te vermelden. Jouw manier van werken heeft me oprecht geholpen bij mijn onderzoeksvaardigheden en bij deze thesis. Ik waardeer enorm je flexibiliteit, je enthousiasme stuwde mij richting eindmeet en nam onzekerheid weg.

Bas en Hilde wil ik ook bedanken, met jullie even kunnen overleggen heeft mij onderzoeksmatig toch heel wat bijgebracht.

Tenslotte wil ik POV bedanken. Zij hebben mij a) in het begin van de opleiding in dienst genomen, b) de vrijheid gegeven om de opleidingsvrijdagen te kunnen volgen c) Lesson Study Vlaanderen vorm te geven d) een onderzoeksthema en -ruimte laten ontwikkelen. Marieke, een betere opdrachtgever kan ik me niet bedenken. Jij gaf me zoveel ruimte, was er op momenten die ik nodig achtte en bleef geloven in de gezette stappen.

Het leren en professionele lef op basis van inhoudelijk gezag zal ik nooit verliezen, maar nu...nu toch ook tijd voor leven.

Bijlage(n)

Bijlage 1: WTMST (Work Task Motivation Scale for teachers) vragenlijst
(Fernet et al., 2008)

(enkel gebruik maken van de lijst motivatie voor ‘complementary tasks’, met name specifiek voor ‘continuous improvement training’.)

Why are you doing this work task?											
<u>COMPLEMENTARY TASKS</u>											
(e.g., tutorial guidance, involvement in committees, extracurricular activities, and continuous improvement training)											
Does not correspond at all	Correspond very little	Correspond a little	Correspond moderately	Correspond strongly	Correspond very strongly	Correspond completely					
1	2	3	4	5	6	7					
1.	Because it is important for me to carry out this task.				1	2	3	4	5	6	7
2.	Because I find this task important for the academic success of my students.				1	2	3	4	5	6	7
3.	I don't know, sometimes I don't see its purpose.				1	2	3	4	5	6	7
4.	Because if I don't carry out this task, I will feel bad.				1	2	3	4	5	6	7
5.	I used to know why I was doing this task, but I don't see the reason anymore.				1	2	3	4	5	6	7
6.	Because the school obliges me to do it.				1	2	3	4	5	6	7
7.	Because I like doing this task.				1	2	3	4	5	6	7
8.	Because I'm paid to do it.				1	2	3	4	5	6	7
9.	To not feel bad if I don't do it.				1	2	3	4	5	6	7
10.	Because this task allows me to attain work objectives that I consider important.				1	2	3	4	5	6	7
11.	Because I would feel guilty not doing it.				1	2	3	4	5	6	7
12.	I don't know, I don't always see the relevance of carrying out this task.				1	2	3	4	5	6	7
13.	Because my work demands it.				1	2	3	4	5	6	7
14.	Because I find this task interesting to do.				1	2	3	4	5	6	7
15.	Because it is pleasant to carry out this task.				1	2	3	4	5	6	7

APPENDIX

The 15 Items Assessing the Motivational Constructs for Each Task

Intrinsic Motivation

- Because it is pleasant to carry out this task.
- Because I find this task interesting to do.
- Because I like doing this task.

Identified Regulation

- Because it is important for me to carry out this task.
- Because this task allows me to attain work objectives that I consider important.
- Because I find this task important for the academic success of my students.

Introjected Regulation

- Because if I don't carry out this task, I will feel bad.
- Because I would feel guilty not doing it.
- To not feel bad if I don't do it.

External Regulation

- Because my work demands it.
- Because the school obliges me to do it.
- Because I'm paid to do it.

Amotivation

- I don't know, I don't always see the relevance of carrying out this task.
- I used to know why I was doing this task, but I don't see the reason anymore.
- I don't know, sometimes I don't see its purpose.

Note. For the purpose of this article, we followed the back-translation procedure described by Vallerand and Halliwell (1983) to translate the original French Canadian items into English.

Bijlage 2: UBES (Utrechtse BEvlogenheids Schaal) vragenlijst (Wilmar Schaufeli & Arnold Bakker, 2003)

drie dimensies van bevlogenheid bevat: vitaliteit, toewijding en absorptie.

	Sporadisch	Af en toe	Regelmatig	Dikwijls	Zeer dikwijls	Altijd
0	1	2	3	4	5	6
Nooit	Een paar keer per jaar of minder	Eens per maand of minder	Een paar keer per maand	Eens per week	Een paar keer per week	Dagelijks

1. _____ Op mijn werk bruis ik van energie. (VIT01)*
2. _____ Ik vind het werk dat ik doe nuttig en zinvol. (TOE01)
3. _____ Als ik aan het werk ben, dan vliegt de tijd voorbij. (ABS01)
4. _____ Als ik werk voel ik me fit en sterk. (VIT02)*
5. _____ Ik ben enthousiast over mijn baan. (TOE02)*
6. _____ Als ik werk vergeet ik alle andere dingen om me heen. (ABS02)
7. _____ Mijn werk inspireert mij. (TOE03)*
8. _____ Als ik 's morgens opsta heb ik zin om aan het werk te gaan (VIT03)*
9. _____ Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig. (ABS03)*
10. _____ Ik ben trots op het werk dat ik doe. (TOE04)*
11. _____ Ik ga helemaal op in mijn werk. (ABS04)*
12. _____ Als ik aan het werk ben, dan kan ik heel lang doorgaan. (VIT04)
13. _____ Mijn werk is voor mij een uitdaging. (TOE05)
14. _____ Mijn werk brengt mij in vervoering. (ABS05)*
15. _____ Op mijn werk beschik ik over een grote mentale (geestelijke) veerkracht. (VIT05)
16. _____ Ik kan me moeilijk van mijn werk losmaken. (ABS06)
17. _____ Op mijn werk zet ik altijd door, ook als het tegenzit. (VIT06)

Bijlage 3: TPD@Work vragenlijst (Evers et al., 2016)

Evers et al. (2016) vonden bij validatie van de TPD@Work vragenlijst de volgende α 's: 'bijblijven door te lezen' $\alpha = .73$, 'bijblijven door werkgerelateerde training' $\alpha = .72$, 'experimenteren' $\alpha = .80$, 'reflecteren en feedback vragen' $\alpha = .67$, 'samen met collega's lessen verbeteren' $\alpha = .67$ en 'samen met collega's de schoolontwikkeling verbeteren' $\alpha = .73$.

Werkplek leeractiviteiten

Hieronder staan 21 activiteiten die u als docent kunt verrichten. De vraag is bij al deze activiteiten: hoe vaak heeft u deze activiteit verricht in het afgelopen schooljaar? Omcirkelt u daartoe het best passende cijfer (van 1 tot 4). Met ICT wordt computergebruik en internet bedoeld.

1	2	3	4
bijna nooit	soms	nogal eens	vaak
Keeping up-to-date: reading. Op de hoogte blijven: lezen			
1. Vakinhoudelijke literatuur bestuderen.			1 2 3 4
2. Het bezoeken van onderwijskundige sites op internet.			1 2 3 4
3. Onderwijskundige/vakdidactische literatuur lezen.			1 2 3 4
Keeping up-to-date: work-related training. Op de hoogte blijven: werkgerelateerde training			
4. Deelnemen aan studiedag/conferentie waarin vakdidactiek centraal staat.			1 2 3 4
5. Deelnemen aan cursus waarin vakdidactiek centraal staat.			1 2 3 4
Experimenting. Experimenteren			
6. Nieuwe werkvormen uitproberen in mijn les.			1 2 3 4
7. Het uitproberen van nieuwe ICT toepassingen in mijn les.			1 2 3 4
8. Alternatieve lesmaterialen uitproberen in mijn klas.			1 2 3 4
9. Andere vormen van beoordelingen toepassen en evalueren.			1 2 3 4
10. Onderzoek doen naar nieuwe werkvormen in mijn klas.			1 2 3 4
Reflecting and asking for feedback. Reflecteren en feedback vragen			
11. Aan leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.			1 2 3 4
12. Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten.			1 2 3 4
13. Collega's uitnodigen mijn les bij te wonen.			1 2 3 4
14. Mijn lesaanpak aanpassen naar aanleiding van reacties van leerlingen.			1 2 3 4
Collaborating with colleagues with the aim of improving lessons. Samenwerken met collega's met het doel om de lessen te verbeteren			
15. Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas.			1 2 3 4
16. Met collega's de lessen voorbereiden.			1 2 3 4
17. Met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze.			1 2 3 4
Collaborating with colleagues with the aim of improving school development. Samenwerken met collega's met het doel om de schoolontwikkeling te verbeteren.			
18. Met collega's discussiëren over verbetering en vernieuwing van het onderwijs op mijn school.			1 2 3 4
19. Met collega's nadenken over de opzet en werkwijze van leerlingbegeleiding.			1 2 3 4
20. Met collega's een werkgroep of commissie vormen op school.			1 2 3 4
21. Met collega's een mening geven aan de schoolleiding over schoolorganisatorische zaken.			1 2 3 4

Deze vragenlijst is vrij beschikbaar voor scholen om te gebruiken. In publicaties is het wel de bedoeling om te verwijzen naar onderstaande referentie.

Referentie (verwijzing naar deze vragenlijst):

Evers, A. T., Krijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2016). The design and validation of an instrument to measure Teachers' Professional Development at Work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158037X.2015.1055465>.

Bijlage 4: Interviewleidraad

Introductie	• Korte kennismaking met respondent; • Korte schets doelstelling onderzoek en doelstelling interview; • Respondent wordt toestemming gevraagd om gesprek te mogen opnemen via audiorecorder, privacy wordt gegarandeerd.
Opstart	• Respondent wordt gevraagd wat hij/zij nog weet over Lesson Study (verwijzend naar de interventie). • Respondent krijgt visueel met betrekking tot Lesson Study te zien. Alle stappen in een Lesson Study-cyclus worden door de onderzoeker nog even beknopt geschetst. (Doel: iedereen start met eenzelfde kader met betrekking tot Lesson Study.)
Bevorderend of belemmerend	• Wat vind je positief aan Lesson Study? Waarom vind je dat positief? (antwoorden worden ter verduidelijking nog hertaald, bv.: hoor ik je zeggen dat je...vindt) • Wat vind je negatief aan Lesson Study? Waarom vind je dat negatief? (antwoorden worden ter verduidelijking nog hertaald, bv.: hoor ik je zeggen dat je...vindt)
Relevantie Lesson Study	De onderzoeker wil weten wat de respondent echt belangrijk vindt met betrekking tot Lesson Study. Wat vind jij echt relevant, van betekenis, in verband met Lesson Study? De respondenten krijgen keuze uit 30 stellingen, aangeboden op 30 verschillende kaartjes. De respondenten worden verplicht 3 stellingen (dus 3 kaartjes) eruit te kiezen, deze stellingen werden random voor de respondent op tafel gelegd. Hun keuze lichten de respondenten nog kort even toe. Stellingen: Lesson Study zorgt voor meer samenwerking. In Lesson Study wordt tijd gemaakt om te reflecteren. Lesson Study is in het belang van onderwijsverbetering. Met Lesson Study kunnen we in klas echt experimenteren (= nieuwe dingen proberen). De procesbegeleider is de meerwaarde voor mij. Het samen een les ontwikkelen is voor mij de meerwaarde. Mijn onderwijskennis en -ervaring wil ik delen, Lesson Study is hiervoor ideaal. Het grondig observeren van leerlinggedrag lijkt mij de meerwaarde.

	Dat de duurtijd ter beschikking wordt gesteld, vind ik belangrijk. Het nut van Lesson Study is voor mij de meerwaarde. In Lesson Study kan je terugvallen op een expert. Op school is er een breed draagvlak voor Lesson Study. De steun van collega's vind ik voor Lesson Study belangrijk. Lesson Study is een positief alternatief om me professioneel te ontwikkelen. Lesson Study doe ik enkel als men het mij vraagt. Door Lesson Study kan ik mijn expertise tonen. Als leraar ben ik steeds zoekend, dat vind ik in Lesson Study terug. Fijn dat we met Lesson Study vertrekken vanuit literatuur. Het vertrouwen van de collega's vind ik belangrijk voor Lesson Study. Het vertrouwen van de directie vind ik belangrijk voor Lesson Study. De interesse van de directie vind ik voor Lesson Study belangrijk. Voor Lesson Study vind ik vrijwillige deelname belangrijk. De steun van de directie vind ik belangrijk in Lesson Study. De grote troef van Lesson Study is dat het bij het DNA van onze school past. Een professionele leercultuur in school is hiervoor belangrijk. In een Lesson Study-cyclus vragen we feedback aan leerlingen. De duurtijd (+/- 20 u.) vind ik een meerwaarde. Lesson Study-cyclus valt volledig binnen mijn uurrooster. Dat we (= leraren) veel mogen over onderwijs praten, lijkt mij boeiend. Ik zou graag mijn collega's willen observeren. De samenwerking tussen alle partners lijkt me voor Lesson Study net de plus. Met de collega's in het Lesson Study-team moet er een klik zijn. Lesson Study lijkt me gewoon plezierig. Ik leer mijn collega's professioneel beter kennen. Ik denk dat Lesson Study gewoon interessant is om te doen.
Outro	• Wil je nog iets toevoegen in verband met Lesson Study? • Respondent wordt bedankt voor de openheid, voor de geïnvesteerde tijd en voor de gegeven input. • Respondent krijgt een klein aandenken als teken van waardering.

Bijlage 5:

Tabel
multiple regressie full model

	Beta	t	Sig.
(Constant)		2,442	,022
Experimenteren_SOM	-,505	-1,683	,105
Amotivatie_SOM	-,389	-1,651	,112
Samenwerken_SOM	,388	1,421	,168
Reflecteren&Feedback	,240	1,027	,315
Lezen_SOM	,206	1,042	,308
Vitaliteit_SOM	,199	,386	,703
Schoolontwikkeling_SOM	,189	,672	,508
Autonomemotivatie_SOM	,164	,659	,516
Absorptie_SOM	-,137	-,265	,794
Toewijding_SOM	-,120	-,291	,774
Training_SOM	-,088	-,372	,714
Gecontroleerdemotivatie_SOM	,024	,109	,914

Afhankelijke variabele: intentie

Bijlage 6:

Tabel
multiple regressie gereduceerd model

	Beta	t	Sig.
(Constant)		4,257	,000
Samenwerken_SOM	,425	2,613	,013
Amotivatie_SOM	-,415	-2,842	,008
Experimenteren_SOM	-,118	-,715	,480

Afhankelijke variabele: intentie

Bijlage 7:

Tabel
multiple regressie finale model

	Beta	t	Sig.
(Constant)		5,178	,022
Amotivatie_SOM	-,398	-2,782	,009
Samenwerken_SOM	,371	2,593	,014

Afhankelijke variabele: intentie