



Universiteit Utrecht

Peercoachingbereidheid van basisschoolleerkrachten

Een onderzoek naar de opbrengsten en haalbaarheid van peercoaching volgens
basisschoolleerkrachten



Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Naam: Dennis Anbeek

Studentnummer 3038262

Begeleider: dr. A.M. Versloot

Tweede beoordelaar: G.A. Torn MSc

Datum: 07-06-2011

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich in hoofdzaak op de vraag: Onder welke voorwaarden zijn basisschoolleerkrachten bereid om deel te nemen aan peercoaching? Aan de hand van een literatuurstudie worden de belangrijkste voorwaarden van effectieve peercoaching voor voren gehaald. Via een vragenlijst wordt aan een groep basisschoolleerkrachten gevraagd hoe belangrijk zij de voorwaarden inschatten en in hoeverre de aan- of afwezigheid van de voorwaarden hun motiveert om deel te nemen aan peercoaching. De verwachting is dat de opbrengsten van peercoaching positief worden ingeschat. Ook wordt er verwacht dat de organisatievoorwaarden van peercoaching een obstakel vormen voor de uitvoering ervan. Verder wordt verwacht dat de oudere leerkracht minder gemotiveerd is voor peercoaching. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er vrijwel niet aan peercoaching wordt gedaan. Verder geeft het onderzoek aan dat zowel de 'jonge' als de 'oudere' leerkrachten positief staan ten opzichte van peercoaching. De organisatievoorwaarde tijd wordt gezien als grootste obstakel voor de deelname aan peercoaching. De persoonlijke overtuiging over het eigen kunnen als leerkracht, speelt de belangrijkste rol bij de beslissing om deel te willen nemen aan peercoaching.

1. Inleiding

In het begin van de vorige kabinetsperiode (2007) stelde staatssecretaris Sharon Dijksma dat docenten op basisscholen hun lessen moeten verbeteren door te leren van collega's. Volgens haar is dat de manier om het onderwijs naar een hoger plan te tillen. *"Ik ga stimuleren dat leraren bij elkaar in de klas komen"*, zegt Dijksma. Zij kondigde aan, samen met leraren, schoolleiders en bestuurders, de kwaliteit van onze basisscholen een extra impuls te geven. Uitgangspunt is docenten en schoolleiders beter te ondersteunen. "Het zijn immers de docenten die de sleutel in handen hebben voor meer kwaliteit", stelt zij ('Leraar moet van collega leren', 2009).

Peercoaching is echter een werkvorm waar relatief weinig aandacht aan wordt besteed, dit terwijl het een bewezen effectief leermiddel is (Verloop & Lowyck, 2003; Lu, 2010; Weaver & Hutson, 2008). Wat vinden de basisschoolleerkrachten daar nu zelf van? In hoeverre wordt er momenteel gebruik gemaakt van peercoaching en is de huidige leerkracht positief gemotiveerd om deel te nemen aan peercoaching? De situatie in Nederland is onbekend en ook de redenen waarom er relatief weinig aan peercoaching wordt gedaan zijn onbekend. Als peercoaching succesvol gestimuleerd wil worden onder docenten is het belangrijk om te weten of daar inderdaad behoefte aan is. Verder is het van belang om te achterhalen wat de redenen zijn waarom peercoaching momenteel zo weinig aandacht krijgt in het onderwijs.

Het onderzoek is belangrijk in de context van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. De praktische informatie over het belang van de motivatie om te participeren in een

professionaliseringsactiviteit kan bepalend zijn voor de effectiviteit ervan. Als een leerkracht positief gemotiveerd is om deel te nemen aan een peercoachingproject, is de kans groter dat het project slaagt. Heeft de leerkracht een negatieve houding ten aanzien van een peercoachingproject dan zal dit minder opleveren (Ford, 1992). Bovendien kan men zich afvragen of een peercoachingproject überhaupt van de grond komt als de voorwaarden niet in orde zijn. Dit onderzoek zal trachten te achterhalen onder welke omstandigheden leerkrachten peercoaching uitvoerbaar vinden. Dit heeft als praktische voordeel goed in te kunnen spelen op de wensen van de deelnemende leerkrachten, wat vervolgens leidt tot betere motivatie en uiteindelijk tot betere resultaten.

Verder richt dit onderzoek zich op de vraag welke rol leeftijd speelt in de mate van motivatie voor peercoaching. Dit aspect zal de leerkracht kunnen tegenhouden om mee te willen werken aan peercoaching. De meer traditionele manier van lesgeven speelt hierbij een rol. 'De deuren van het lokaal zijn dicht en de leerkracht is koning in zijn eigen klaslokaal' (Verloop & Lowyck, 2003, p.56). De schoolcultuur van de oudere generatie is hierop gebaseerd, terwijl samenwerken en collegialiteit gelden als de belangrijkste elementen voor professionalisering van leerkrachten (Clement & Staessens, 1993). Dit alles in tegenstelling tot de huidige generatie die is opgegroeid met meer openheid en een school die werkt in teamverband. Daarnaast zijn veel oudere ervaren werknemers van mening dat zij hun vak goed uitvoeren en dat vernieuwingen weinig toevoegen aan hun expertise (Lens, 1986; Ford, 1992; Petri, 1996; Weiner, 1992).

Bij het onderzoek wordt gebruik gemaakt van de *Expectancy-Value Theory*. Deze cognitieve motivatietheorie gaat ervan uit dat motivatie is gebaseerd op de verwachte waarde van de opbrengst van het doel en de verwachting in hoeverre het doel haalbaar is (Petri, 1996).

2. Theorie over peercoaching

Peercoaching wordt in de literatuur op verschillende manieren benoemd en beschreven. In Noord Amerika vind je veel verschillende termen als peer supervision, peer review of clinical supervision (Per Dalin, Rolff & Kleekamp, 1993). In dit artikel wordt de term peercoaching gebruikt. In feite is peercoaching een middel tot coaching. De term *peer* is daarbij belangrijk aangezien coaching wordt toegepast onder collega's. Bij supervisie wordt tijdens de besprekingen en observatie de leiding genomen door een leidinggevende. Tijdens peercoaching is iedereen gelijk. Peercoaching werd voor het eerst bekend in het onderwijs als 'teacher coaching teacher'. Eén van de grondleggers van peercoaching is Beverly Showers. In het artikel 'Teacher coaching Teacher' (1985) geeft zij drie belangrijke doelen van peercoaching aan. Op de eerste plaats is het volgens haar belangrijk om gemeenschappen te bouwen die continu bezig zijn met de ontwikkeling van hun beroep. Ten tweede bouwt peercoaching aan een eigen taal en set van begrippen die nodig zijn om samen verder te bouwen aan studie en vaardigheden. Als laatste noemt Showers dat peercoaching een structuur

biedt die houvast geeft bij het verkrijgen van nieuwe vaardigheden en strategieën. Bovenal geeft dit aan dat het 'teacher coaching teacher' concept werkt aan meer *eensgezindheid* binnen een school en breder gezien binnen de beroepsgroep.

Per Dalin, Rolff & Kleekamp (1993) beschrijven peercoaching als een partnerschap tussen twee of meer collega's die de volgende taken hebben: systematisch controleren van eigen werk, ideeën opdoen van anderen voor eigen werk; leren van observatie en discussie over andermans werk; leren door anderen adviezen te geven.

Mogelijke opbrengsten peercoaching

De effectiviteit van peercoaching wordt in handboeken, artikelen en reviewstudies als positief gezien. Zo beschouwen Verloop en Lowyck (2003) samenwerking met collega's, het vormen van netwerken, het bijwonen van elkaars lessen en het gezamenlijk bespreken van problemen als stimulerend voor het *leerproces* van docenten. Lu (2010) zegt over peercoaching in een reviewstudie gericht op nieuwe docenten het volgende : "Peer coaching is evidentially profitable in preservice teacher education in many aspects" (p.752). Hetzelfde wordt gezegd voor meer ervaren docenten: 'We suggest peer coaching is one effective way to meet the multiple needs of experienced faculty" (Weaver & Hutson, 2008). De boventoon van deze artikelen en de nog verder te bespreken artikelen geven aan dat peercoaching een positief effect heeft op de leerkracht. Een andere waardevolle opbrengst van peercoaching komt naar voren als het wordt gecombineerd met *onderwijsvernieuwing*. Uit verschillend onderzoek komt naar voren dat peercoaching met name effectief is in combinatie met een innovatief project en/of specifieke aandachtspunten (Engelen, 2002; Shildler, 2008). De belangrijkste motivatie om een peercoachingsprogramma op te zetten is de transfer van het geleerde naar de lespraktijk. "Alleen de componenten 'feedback' en 'coaching' hebben een effect op het daadwerkelijk toepassen van geleerde kennis en vaardigheden in de praktijk" (Engelen, 2002, p.20). Dit is terug te vinden in het onderzoek van Shildler waar 12 klassen worden gevolgd in een periode van drie jaar. In het eerste jaar wordt een accent gelegd op de coaching van een specifiek element (letterherkenning); in het tweede jaar wordt er meer tijd door de coaches in de klas doorgebracht, waarbij er met name aandacht is voor algemene onderwijstechnieken; in het derde jaar wordt meer aandacht besteed aan het algemene curriculum. Het onderzoek wijst uit dat er alleen in het eerste jaar significante verschillen zijn in de leerlingresultaten.

Voorwaarden voor peercoaching

Voorwaarden voor peercoaching kunnen globaal ingedeeld worden in twee aspecten. De eerste is *de docentenvoorwaarden*; hoe moet de docent peercoaching uitvoeren en heeft hij de juiste

overtuigingen om deel te nemen aan peercoaching. De tweede is *de organisatievoorwaarden*; waar moet een organisatie aan voldoen om peercoaching effectief te laten zijn.

De meest belangrijke docentenvoorwaarde voor peercoaching is de structuur van het *coachen*. Onderzoek van Murray, Ma & Mazur (2008) geeft aan dat de training en de structuur van coaching van significant belang zijn. In het onderzoek worden veertien leerkrachten van zes scholen geanalyseerd. Negen leerkrachten nemen deel aan de Appalachian Mathematics and Science Partnership (AMSP), een zomeropleiding gericht op specifieke wiskundige en natuurkundige onderwerpen. Daarna volgen ze een peercoachingsprogramma. Voor de coaching kregen zij geen aparte training. De controlegroep volgde de opleiding niet en deed ook niet mee aan het coachingsprogramma. De resultaten zijn verzameld door het beluisteren en analyseren van audiotapes van de coachingsgesprekken. Hierbij werd vooral gelet op samenwerking en reflectie. Een kwantitatieve methode werd gebruikt om de gegevens van de pre- en posttestscores van de leerlingentoetsen van zowel de experimenteergroep als de controlegroep te analyseren. De belangrijkste resultaten wijzen het volgende uit: Kijkend naar de organisatie van leren, het klassenmanagement, de lesinhoud en pedagogie en de samenwerkende gespreksvoering aan de hand van de observatie kan geconcludeerd worden dat er geen goede analyses werden gemaakt, er een positieve toon en stimulans was, een gelijksoortig gesprekspatroon plaatsvond en geen diepgang in de gesprekken was. Daarnaast is aangetoond dat er geen significant verschil was tussen de leerresultaten van de experimenteergroep en de controlegroep. Bij nadere analyse concluderen Murrey, Ma & Mazur (2008) dat er geen goede structuur en feedback in de gesprekken plaatsvond. Zij adviseren een goede structuur van het gehele peercoachingproject en een goede training voorafgaand aan het programma. De resultaten van dit onderzoek komen overeen met een onderzoek van O'Connor & Korr (1996). Ook zij startten een peercoachingsprogramma op zonder eerst de leerkrachten te trainen. Het coachingsprogramma gaf geen significante verschillen bij de leerresultaten van de leerlingen. Verder werd er weinig goed advies gegeven en was de feedback vaak te algemeen. Ter vergelijking werden bij onderzoeken naar coaching waarbij wel een trainingsprogramma werd gegeven, zoals bij Shidler (2008) en Hsieh, Hemmeter, McCollum & Ostrosky (2009), wel significante resultaten gevonden.

Naast de docentenvoorwaarden van peercoaching zijn de organisatorische voorwaarden van wezenlijk belang voor het slagen van peercoaching. Drie elementen spelen daarbij een rol: *de cultuur, de organisatiestructuur en tijd*. Een *cultuur* van vertrouwen blijkt van wezenlijk belang als men peercoaching tot stand wil brengen. Alle onderzoeken die aandacht besteden aan peercoaching en cultuur komen tot de conclusie dat een cultuur van vertrouwen als voorwaarde geldt voor peercoaching (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009; Murray, Ma & Mazur, 2008; Engelen, 2002). In een onderzoek van Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis (2009) worden 28 docenten die deelnemen

aan een peercoachingproject aan de hand van een mixed-method-design onderzocht. Als instrumenten voor dataverzameling binnen een kwantitatieve methode werden ingezet: een vragenlijst voor de studenten over het docentengedrag, een vragenlijst voor de docenten over peercoaching karakteristieken en evaluatie betreffende het geleerde in relatie tot peercoaching. Als techniek voor dataverzameling binnen een kwalitatieve methode moesten de docenten digitale dagboeken bijhouden. Eén van de hoofdconclusies van het onderzoek is dat docenten beter kunnen leren aan de hand van peercoaching als er een veilige, structurele, op vertrouwen gebaseerde omgeving aanwezig is.

Een cultuur van vertrouwen binnen een school is belangrijk. Daarnaast is het belangrijk dat een school, de *organisatorische* mogelijkheden geeft voor het uitvoeren van peercoaching. Hopkins (2005) geeft in zijn boek *School Improvement for Real* zes basiscondities waaraan een school moet voldoen als deze effectief wil werken aan schoolontwikkeling. Op de eerste plaats moet er voldoende aandacht worden besteed aan personeelsontwikkeling. Belangrijk daarbij is dat het klaslokaal als richtpunt moet gelden voor de verandering. Ten tweede is het belangrijk dat de hele (school)gemeenschap wordt betrokken bij de verandering. Zowel het personeel, de leerlingen, het bestuur en de ouders moeten een rol hebben in de verandering. Hoewel de ouders niet direct beslissingen moeten nemen, moeten zij wel gehoord worden. Ten derde moet het leiderschap een transformationele stijl bevatten. Leiderschap is geen exclusief recht of taak van het schoolhoofd. Het leiderschap is gebaseerd op deskundigheid en draagt bij aan een duidelijke visie. Het bevordert de sfeer in het team en deelt de verantwoordelijkheid over een brede groep. Ten vierde is belangrijk dat er een goede coördinatie plaatsvindt, gericht op samenhang en consistentie. Essentieel daarbij is communicatie, waarbij zowel formele als informele vormen worden ingezet. Ten vijfde moeten scholen bestand zijn tegen de druk van continue landelijk ingezette veranderingen. Ze moeten deze veranderingen in goede banen kunnen leiden waarbij gegevens verzameld en geanalyseerd moeten worden. Via diagnostische metingen van de leerlingresultaten moet worden bekeken of de veranderingen tot resultaat hebben geleid. De zesde en laatste conditie voor effectieve schoolverandering betreffende organisatiestructuur is het kunnen maken van een goede planning. Hierbij is de prioritering van groot belang. Wat kan gemanaged worden en wat is de juiste samenhang en volgorde?

Het laatste organisatorische aspect sluit hier op aan, de factor *tijd*. Verschillende onderzoeken geven aan dat tijd een wezenlijk onderdeel is bij een goed coachingsproject (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009; Murray, Ma & Mazur, 2008; Showers, 1985). Wil een coachingsprogramma effectief zijn dan is één jaar coaching te kort (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009). Ideaal gezien moet coaching een continu proces zijn, aldus Showers (1985). Het moet volledig geïntegreerd zijn in de school. Om dit te verwezenlijken is veel tijd nodig. De vraag is of een school genoeg geld wil en kan

investeren voor een continu coachingsproces. In het eerder vermelde artikel van Murray, Ma & Mazur (2008), waar peercoaching positief bejegend wordt, is aangegeven dat het organiseren van bijeenkomsten de grootste problemen geven. Zo wordt aangegeven dat het maken van een passend schema als lastig ervaren wordt. Er moet tijd gevonden worden om zowel te observeren als om les te geven. Daarnaast wordt er aangegeven dat het vaak moeilijk is om direct na een observatie na te bespreken. Dit gebeurde vaak pas dagen of weken later. Nu is het zo dat dit onderzoek een regionaal karakter had wat het één en ander niet makkelijker maakte. Peercoaching kan echter bovenschools worden geïnitieerd waarbij meerdere scholen participeren. Daarnaast kan men zich afvragen hoe gemakkelijk leerkrachten binnen een school kunnen deelnemen aan peercoaching. Op basisscholen zal er vrijwel altijd vervanging moeten zijn als een leerkracht uit de groep gaat. Er moeten hierbij de nodige organisatorische aspecten in beschouwing worden gehouden.

Peercoachingbereidheid en frequentie van peercoaching

In het begin van de jaren negentig vond, na verontrustende signalen over de afnemende waardering en belangstelling voor het leraarschap, bezinning plaats over de rol van de docent. Tot dan toe was de docent een geïsoleerd individu die volledig zijn eigen groep beheerde. Docenten pleegden weinig overleg. Hierdoor konden docenten niet bij elkaar terecht met vragen, onzekerheden en problemen. Daarnaast resulteerde dit in een verbrokkeld onderwijsaanbod aan de leerlingen. Deze situatie werd afgezet tegen die van andere arbeidsorganisaties, waarbij een voortdurende terugkoppeling plaatsvindt tussen het functioneren van het individu aan en die van de gehele organisatie (Verloop & Lowyck, 2003). Het moest dus anders. De school moest worden gezien als een geheel en de leerkrachten vormden samen een team. Zoals eerder in dit artikel is vermeld wordt peercoaching gezien als een middel om te komen tot betere collegiale samenwerking en communicatie (Engelen, 2002; Shidler, 2008; Hsieh, Hemmeter, McCollum & Ostrosky, 2009). Als men bereid is om deel te nemen aan peercoaching moet men openstaan voor samenwerking en transparantie over het eigen werk. De vraag is in hoeverre de oudere generatie (45+), die nog geworteld is in de meer traditionele manier van lesgeven bereid is om deel te nemen aan deze openheid van zaken in vergelijking met de nieuwe generatie. 'Professionals gedragen zich vaak als koninkjes in hun eigen koninkrijk, ze laten niet graag in hun keuken kijken. Deze waarde maakt het ze moeilijk om in een organisatie te werken. Dit betekent immers het zich conformeren aan een gezamenlijk doel, rekening met elkaar houden, het inleveren van autonomie' (Dietvorst & Mahieu, 1989, p.72). Onderzoek van Clement en Vandenberghe (2000) toont aan dat het niet op een juiste manier omgaan met autonomie de professionele ontwikkeling belemmert. In een drie fasen onderzoek werden in de eerste fase 94 docenten geïnterviewd, in de tweede en derde fase werden de gegevens aangevuld met vragenlijsten aan de docenten en met observaties. De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is

dat zowel *autonomie* als collegialiteit belangrijk is bij het stimuleren van professionele ontwikkeling. Samenwerken is een must indien een school zich verder wil ontwikkelen.

Expectancy-Value Theory

De Expectancy-Value Theory is een onderdeel van de cognitieve motivatie theorie. De cognitieve motivatie theorieën gaan er van uit dat in bepaalde gevallen motivatie het beste wordt verklaard vanuit rationele denkmechanismen (Petri, 1996). Hoewel de Expectancy-Value Theory meerdere richtingen bevat is er ter wille van dit onderzoek gekozen voor de richting van de Achievement Motivation Theory. De Achievement Motivation Theory richt zich meer op de psychologische aspecten van motivatie dan op de behavioristische aspecten. Een Achievement motivation Theory die al een lange tijd mee gaat en goed aansluit bij dit onderzoek is de Expectancy-Value Theory van Atkinson (1957). Atkinson was één van de eersten die suggereerde dat niet alleen vanuit het behaviorisme aan een verklaring van motivatie kan worden bijgedragen. Atkinson en anderen suggereerden dat motivatie ook ontstond uit de individuele wil tot succes of het vermijden van mislukking (Boggiano & Pittman, 1992). De Expectancy-Value Theorie gaat uit van twee basiselementen. Ten eerste wordt het voorspelde gedrag bekeken vanuit de verwachte waarde – *value*- van het te behalen doel. En ten tweede wordt bij de verwachting – *expectancy*- ingeschat in hoeverre het doel haalbaar is (Petri, 1996). Moderne Expectancy-Value modellen hebben de componenten ‘value’ en ‘expectancy’ vervolgens verder uitgewerkt. Expectancy heeft tegenwoordig een veel bredere set van psychologische, sociologische en culturele aspecten. Een belangrijk extra aspect, met name voor dit onderzoek, zijn de persoonlijke competenties. De overtuiging van iemands competenties in brede zin is van grote invloed op het succes van een specifiek uit te voeren taak. *Persoonlijke overtuigingen* van het eigen kunnen bepalen dus in grote mate de verwachtingen van succes op een taak (Eccles & Wigfield, 2002). Dit is belangrijk in dit onderzoek aangezien het deelnemen aan peercoaching een zekere persoonlijke overtuiging vereist. De leerkrachten moet voldoende zelfvertrouwen hebben in de manier waarop zij lesgeven. Hij moet dit kunnen delen en daarover kunnen discussiëren. Bovendien moeten zij openstaan om geobserveerd te worden.

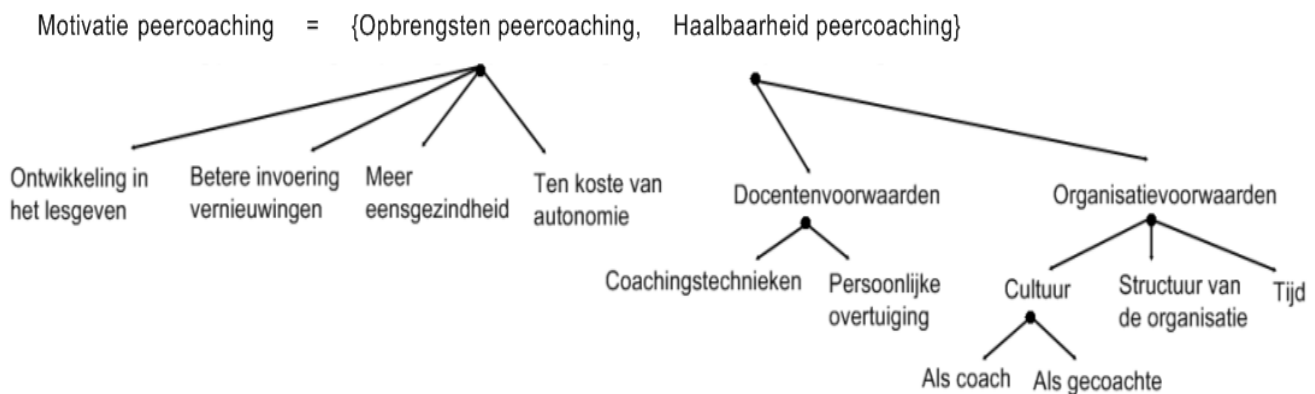
Weiner (1992), die student was van Atkinson, besteedt veel aandacht aan attributie en expectancy. Het behalen van een doel heeft onder andere te maken met controle. Deze controle kan intern of extern zijn. De bevindingen van Weiner zijn meegenomen in dit onderzoek aangezien ze iets vertellen over hoe leerkrachten omgaan met de autonomie.

Hoewel de Expectancy-Value Theory in eerste instantie veelal werd gezien als een risicoanalyse, is de theorie zodanig verfijnd dat deze toegepast wordt in veel verschillende analyses van motivatie (Martin & Dowsen, 2009). De Expectancy-Value Theory wordt tegenwoordig onder andere toegepast bij werkloosheid (Feather, 1992), educatie (Green, 2002), ontwikkeling (Eccles & Wigfield, 2002) en

onderzoek naar verschillen tussen mannen en vrouwen (Dickhauser en Steinsmeijer-Pelster, 2003). De Expectancy-Value Theory die geformuleerd is voor het huidige onderzoek leent zich uitstekend om de motivatie van basisschoolleerkrachten voor peercoaching te meten. De Expectancy-Value Theory werd ondermeer bevestigd in een onderzoek van Dickhauser en Steinsmeijer-Pelster (2003). Zij verrichtte onderzoek naar verschillen tussen mannen en vrouwen bij computergebruik. Zij toonden aan de hand van de Expectancy-Value Theory dat er een juiste voorspelling kan worden gedaan over het participeren aan een computercursus. In het onderzoek kregen 159 Studenten, 80 vrouwelijke en 79 mannelijke, de keus om wel of niet deel te nemen aan een computercursus. Aan de hand van de individuele waarden en de verwachting van succes kon globaal worden voorspeld of de deelnemers aan de computercursus wilden deelnemen.

Voor een beter overzicht zijn alle genoemde aspecten weergegeven in een overzichtsschema (figuur 1). In het schema wordt aangegeven dat *motivatie peercoaching* bestaat uit *opbrengsten peercoaching* en *haalbaarheid peercoaching*. Vervolgens is in figuur 1 de verdere verdeling van de aspecten af te lezen. Er wordt geadviseerd figuur 1 bij de hand te houden bij het lezen van het artikel.

Figuur 1. Overzichtsschema motivatie peercoaching.



De onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is : Onder welke voorwaarden zijn basisschoolleerkrachten bereid om deel te nemen aan peercoaching? Om te onderzoeken wat de redenen zijn voor het wel of niet bereid zijn om deel te nemen aan peercoaching worden de

verwachtingen van de opbrengsten van peercoaching en de ingeschatte haalbaarheid van peercoaching onderzocht.

Aangezien de oudere leerkracht (45+) meer geworteld is in het traditionele onderwijs, waarbij de deuren van de lokalen veelal gesloten zijn, is de verwachting dat deze generatie minder gemotiveerd is deel te nemen aan peercoaching dan de huidige generatie. De oudere leerkracht zal naar verwachting meer waarde hechten aan zijn autonomie. In meer algemene zin is te verwachten, op basis van de literatuur, dat leerkrachten positief staan tegenover de opbrengsten van peercoaching. De verwachting bij de organisatievoorwaarden (cultuur, structuur van de organisatie en tijd) is dat de factor tijd het meeste zal drukken op de waarde van de haalbaarheid van peercoaching. Leerkrachten ervaren in het algemeen een hoge werkdruk en zullen peercoaching zien als een extra belasting in hun toch al te volle agenda. Dit alles resulteert in de volgende hypothesen:

- 1) Leerkrachten boven de 45 jaar zijn minder gemotiveerd voor peercoaching.
- 2) Leerkrachten zijn positief over de opbrengsten van peercoaching.
- 3) Leerkrachten zien de factor tijd als belangrijkste obstakel voor de invoering van peercoaching.

3. Methode

Opzet en doelgroep

Het design dat voor dit onderzoek gebruikt gaat worden is het survey. Het survey zal gebaseerd gaan worden op een steekproef die afgenomen wordt in een gemiddelde gemeente in Midden-Nederland. De doelgroep van dit onderzoek betreft basisschoolleerkrachten. Een vragenlijst zal verspreid worden op basisscholen in de gemeente Leusden. Leusden is een gemeente nabij Amersfoort in het midden van Nederland met circa 30.000 inwoners. De gemiddelde leeftijd voor de leerkrachten binnen Leusden is 45.1 jaar (leeftijdsopbouw Voila, 2010) landelijk was dat in 2008 43.1 jaar. Via Stichting Voila wordt contact gelegd met de 13 scholen die lid zijn van deze stichting. De scholen vormen een combinatie van christelijke (5), katholieke (3) en openbare scholen (5). De totale populatie van Stichting Voila Leusden bestaat uit circa 230 leerkrachten.

Steekproef

De beoogde respons op het survey is circa 100. Op basis van een respons van 100 onderzoekseenheden kunnen uitspraken gedaan worden over de populatie. De gemengde samenstelling van de scholen in dit onderzoek is opmerkelijk te noemen en zal bijdragen aan de representativiteit van het onderzoek. Om de representativiteit van het onderzoek verder te controleren wordt eerst nagegaan of de verdeling tussen categorieën een afspiegeling vormt van de onderzoekspopulatie. Zo is bekend dat in het basisonderwijs de verdeling man – vrouw scheef is. Bij de respondentengroep is dan eenzelfde scheve verdeling te verwachten.

Plan voor dataverzameling

Er is voor een survey-onderzoek gekozen aangezien er gegevens over een groot aantal onderzoekseenheden verzameld moeten worden. Het onderzoek richt zich op een veel kenmerken die van invloed zijn op de bereidheid om deel te nemen aan peercoaching. Om al deze kenmerken goed in kaart te brengen is er gekozen voor een vragenlijst. Verder is er uit praktische overwegingen gekozen voor een vragenlijst. Zo kunnen er in een relatief korte periode veel gegevens worden verzameld. De vragenlijst wordt opgebouwd uit drie onderdelen, een algemeen deel, een deel over visie van de opbrengsten van peercoaching en een deel over de visie van de haalbaarheid van peercoaching. Tenslotte moeten de respondenten aangeven in hoeverre zij bereid zijn om deel te nemen aan peercoaching.

Plan voor data-analyse

In het algemene deel zal worden gevraagd naar de leeftijd, aantal jaren leservaring, in hoeverre men deel neemt of heeft genomen aan peercoaching. Aan de hand van de Chi-kwadraat toets zal worden geanalyseerd of de respondentengroep op dezelfde manier verdeeld is als de onderzoekspopulatie. Het deel over de visie van de opbrengsten van peercoaching wordt verdeeld over vier onderdelen. De eerste drie constructen betreffen de veronderstelde voordelen van peercoaching: *ontwikkeling in het lesgeven*, *betere invoering innovatie* en *meer eensgezindheid in de school*. Het laatste construct zal het verwachte nadeel van peercoaching, peercoaching gaat *ten koste van de autonomie* van de leerkracht bevatten. In de vragenlijst wordt dit construct positief geherformuleerd, ter bevordering van de invulbaarheid van de vragenlijst. Ter controle van de homogeniteit van de verschillende constructen wordt er per construct een homogeniteitscoëfficiënt alpha (Cronbach's alpha) berekend. Het gedeelte over de haalbaarheid van peercoaching wordt opgedeeld in *docentenvoorwaarden* en *organisatievoorwaarden*. De docentenvoorwaarden worden opgedeeld in *coachingstechnieken* van leerkrachten en *persoonlijk overtuiging*. De organisatievoorwaarden worden opgedeeld in drie onderdelen. Bij het construct *cultuur* gaat het om de mate van vertrouwen onder het personeel om effectieve peercoaching te laten plaatsvinden. Dit construct wordt opgedeeld in een twee gedeeltes: *cultuur als coach* en *cultuur als gecoachte*. Bij het construct organisatie gaat het om de vraag of de organisatie zodanig van *structuur* is dat peercoaching plaats kan vinden. Bij het construct *tijd* is het de vraag of er voldoende tijd is om peercoaching te laten plaatsvinden. Ter controle van de homogeniteit van de verschillende constructen wordt er per construct een homogeniteitscoëfficiënt alpha (Cronbach's alpha) berekend.

Vervolgens wordt er aan de hand van Paired-Samples T Testen gezocht naar significante verschillen tussen de gemiddelde scores op de verschillende (deel)constructen, zoals geoperationaliseerd in schalen. Daarna wordt nagegaan of de onafhankelijke variabelen leeftijd en leservaring van invloed zijn op de scores op de (deel)constructen ofwel aan significante verschillen in gemiddelde scores

bijdragen. Bij enkele onafhankelijke variabelen is sprake van nominaal meetniveau met twee categorieën. Met de independent samples t-test wordt nagegaan of deze categorieën significant verschillen in hun gemiddelde scores op de schalen bij afhankelijke variabelen.

Tenslotte wordt nagegaan hoe de variabelen vermeld in figuur 1 bijdragen aan de keuze van respondenten om wel of niet voor deelname aan peercoaching te kiezen. Hiervoor worden multiple regressieanalyses uitgevoerd. Voor al de bovenstaande toetsen wordt uitgegaan van statistische significantie met een alpha van 0.05.

4. Resultaten

Het onderdeel resultaten is als volgt opgebouwd. Eerst worden de onafhankelijke variabelen die betrokken zijn bij het onderzoek besproken. In dit onderzoek zijn meegenomen leeftijd en het aantal jaren dat een leerkracht lesgeeft (leservaring). In het tweede deel worden de afhankelijke variabelen besproken. De afhankelijke variabelen van dit onderzoek zijn terug te vinden in figuur 1. Tenslotte is er geanalyseerd hoe de variabelen uit figuur 1 samenhangen met de keus om deel te nemen aan peercoaching.

Onafhankelijke variabelen

De verschillen binnen dit onderzoek worden mede aan de hand van de onafhankelijke variabelen onderzocht. Het betreft standaardvariabelen die in veel sociaalwetenschappelijke onderzoeken invloed blijken te hebben op de afhankelijke variabelen. Deze variabelen kunnen enerzijds worden benut om na te gaan of de groep respondenten in het onderzoek een redelijke afspiegeling vormt van de populatie. Ten tweede kan het onderlinge verband tussen deze variabelen worden nagegaan, zodat duidelijk wordt of er scheve verdelingen zijn. Het is vooral belangrijk dat de scheve verdeling bij de onderzoekspopulatie weerspiegeld wordt in getrokken steekproef en uiteindelijk in de groep respondenten. Om te controleren of de respondentengroep inderdaad een voldoende afspiegeling vormt van de populatie van de doelgroep in het PO (Primair Onderwijs) en of de verdeling niet scheef is, zijn leeftijd en geslacht geanalyseerd. Zo is bijvoorbeeld bekend dat in het PO relatief veel vrouwen werken. Aan het onderzoek hebben 106 leerkrachten deelgenomen, waarvan 14 mannen en 92 vrouwen. Om te controleren of deze cijfers representatief zijn in vergelijking met de landelijke aantallen mannen en vrouwen in het basisonderwijs zijn ze vergeleken met cijfers uitgegeven door het Centraal Bureau van de Statistiek uit 2007, zie tabel 1. Het aantal mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs vermindert echter snel (Aantal mannen in basisonderwijs, 2007). Hoewel het lastig is om de exacte verdeling in te schatten, lijkt de verdeling van de onderzoeksgroep sterk op die van de onderzoekspopulatie.

Tabel 1. Vergelijking percentages mannen en vrouwen werkzaam in het basisonderwijs (2007) ten opzicht van het huidige onderzoek.

Geslacht	Mannen	Vrouwen
Landelijk	19 procent	81 procent
Huidige onderzoek	13 procent	87 procent

De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten die deel hebben genomen aan dit onderzoek is weergegeven in tabel 2. Daarin is tevens de gemiddelde leeftijd van basisschoolleerkrachten op landelijk niveau weergegeven. De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten op onderzoeks- en landelijk niveau ligt dicht bij elkaar.

Tabel 2. Vergelijking gemiddelde leeftijd basisschoolleerkrachten landelijk ten opzicht van het dit onderzoek.

Leeftijdscategorie	Landelijk	Huidige onderzoek
Gemiddelde leeftijd	43 jaar	44 jaar
Gemiddelde leeftijd vrouwen	41 jaar	43 jaar
Gemiddelde leeftijd mannen	46 jaar	49 jaar

Om na te gaan of er bij de respondenten sprake is van dezelfde verdeling tussen mannen en vrouwen op de variabele leeftijd ten opzichte van de onderzoekspopulatie, is een Chi-kwadraat toets uitgevoerd. Ter wille van de vergelijking 'oudere' en 'jongere' groep is er een verdeling met de splitsingsleeftijd 45 gemaakt. Hieronder is een verdere verantwoording voor deze splitsing te vinden. Tabel 3 geeft een overzicht van de aantallen mannen en vrouwen in de verschillende leeftijdscategorieën. De Chi-kwadraat toets gaf geen significante verschillen ($p > 0.05$). Het verschil tussen de *verwachte* frequenties van het aantal mannen en vrouwen en de *feitelijke* frequenties van het aantal mannen en vrouwen zijn gering. Er mag dus aangenomen worden dat de groepen overeenkomstig scheef verdeeld zijn als in de onderzoekspopulatie.

Tabel 3. Vergelijking aantal mannen en vrouwen in de leeftijdsgroep onder en boven de 45 jaar.

Leeftijdscategorie	($p > 0.05$)	Mannen	Vrouwen
Onder de 45 jaar		5	40
<i>(verwachte aantal)</i>		<i>(6)</i>	<i>(39)</i>
Boven de 45 jaar		9	52
<i>(Verwachte aantal)</i>		<i>(8)</i>	<i>(53)</i>

Een doel van het onderzoek is om te onderzoeken hoe gemotiveerd de oudere leerkracht is voor deelname aan peercoaching. Een manier om dit te analyseren is om een 'jongere' groep en een 'oudere' groep te creëren. Voor de splitsingsleeftijd is de leeftijd van 45 jaar gekozen. Deze leeftijd is gekozen aangezien begin jaren negentig basisscholen meer gingen werken in teamverband. Uitgaande van het idee dat leerkrachten ongeveer op 25 jarige leeftijd starten als leerkracht, betekent dit dat leerkrachten die ouder zijn dan 45 jaar nog ingewerkt zijn zonder het team-idee. Daarnaast ligt 45 jaar dichtbij de gemiddelde leeftijd van de basisschoolleerkracht. Om te controleren of de spreiding van de beide groepen niet teveel verschillen is de Chi-kwadraat goodness-of-fit toets afgenomen. De splitsingsgroepen vormen geen significant verschil ($p > 0.05$). Hiermee kan rekening worden gehouden bij het generaliseren van conclusies over eventuele verschillen in gemiddelden bij de onafhankelijke variabelen.

In het onderzoek wordt ook onderzocht of het aantal jaren dat men lesgeeft van invloed is op de bereidheid tot deelname van peercoaching. Om na te gaan of bij de respondenten sprake is van een scheve verdeling tussen mannen en vrouwen op de variabele leservaring, is een Chi-kwadraat toets uitgevoerd. Ook bij dit onderdeel zijn twee groepen gecreëerd. De splitsing waarde in het aantal jaren leservaring is gezet op 18 jaar. Dit aantal is gekozen omdat het gemiddelde aantal jaren leservaring binnen de respondentengroep 18 jaar is. In tabel 4 is een overzicht van de aantallen mannen en vrouwen in de verschillende ervaringsjarencategorieën terug te vinden. De Chi-kwadraat toets geeft geen significante verschillen tussen de groep ($p > 0.05$). Er mag dus aangenomen worden dat de groepen overeenkomstig scheef verdeeld zijn als in de onderzoekspopulatie.

Tabel 4. Vergelijking aantal mannen en vrouwen in ervaringsjaren onder de 18 jaar en boven de 18 jaar.

Ervaringsjaren	Mannen	Vrouwen
Onder de 18 jaar	4	51
(verwachte aantal)	(7)	(48)
Boven de 18 jaar	10	41
(Verwachte aantal)	(7)	(44)

Afhankelijke variabelen

In dit tweede deel worden de afhankelijke variabelen besproken. De afhankelijke variabelen zijn in hoofdzaak verdeeld in twee onderdelen: De inschatting van de *opbrengsten* die peercoaching met zich meebrengt en de mate waarin men inschat of peercoaching binnen het basisonderwijs *haalbaar* is. Beide constructen bestaan vervolgens weer uit verschillende deelconstructen.

Om uitspraken te kunnen doen over al deze verschillende constructen, moeten de constructen over voldoende betrouwbaarheid beschikken. Om een begrip als *Ontwikkeling in het lesgeven* te meten worden er verschillende stellingen over het begrip bevestigd. Voor het geven van antwoord op de stellingen is een Likertschaal gehanteerd, die loopt van score 1 = helemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3= neutraal, 4= mee eens en 5= helemaal mee eens. Om te controleren of het totaal van deze stellingen voldoende betrouwbaar is, wordt er een schaalanalyse uitgevoerd. Een schaalanalyse is gericht op het vaststellen van de mate van homogeniteit in het geheel van items, waaruit de schaal is opgebouwd. De mate van homogeniteit wordt aangeduid als Cronbach's alpha en dient minimaal .60 te zijn. Een waarde rond de .80 is goed te noemen. De hoogte van de Cronbach's alpha score blijkt nogal beïnvloed te worden door het aantal respondenten en het aantal items in een schaal. Om de bijdrage aan de validiteit van een construct te analyseren wordt er gekeken naar de item-totaal correlaties. De homogeniteit van een schaal is na te gaan aan de hand van de correlatie tussen het item en het geheel van de andere items. De item-totaal correlatie dient tenminste .30 te bedragen als stelregel. Het kan raadzaam zijn een item te verwijderen, als daardoor de Cronbach's alpha kan toenemen. In de onderstaande tabellen wordt er informatie verstrekt op dit punt in de kolom aangeduid als: Cronbach's alpha if item deleted.

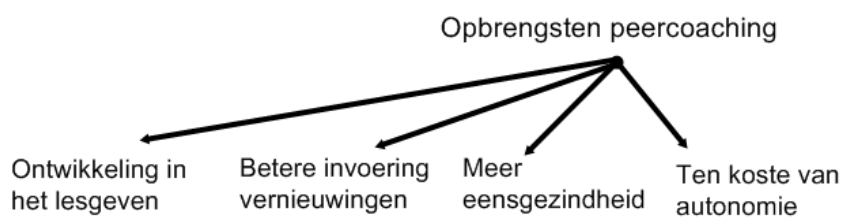
In dit onderdeel van de resultaten worden alle (deel)constructen van figuur 1 geanalyseerd met schaalanalyses. Systematisch zal elk onderdeel bottom-up worden geanalyseerd. Indien nodig zal er

een deel van figuur 1 worden toegevoegd. Per onderdeel wordt vervolgens aangegeven of en waarom items zijn weggelaten.

Opbrengsten peercoaching

De *opbrengsten van peercoaching* zijn in figuur 2 weergegeven. De onderliggende constructen van *opbrengsten peercoaching* komen in de analyse eerst aan de orde. Vervolgens zal de homogeniteit van het totale construct *opbrengsten peercoaching* worden geanalyseerd. Voordat elk onderliggend construct geanalyseerd wordt, wordt eerst de inhoud van het begrip kort herhaald.

Figuur 2. Overzicht van de opbrengsten peercoaching.



Ontwikkeling in het lesgeven

Met de *ontwikkeling in het lesgeven* wordt bedoeld: de invloed die het deelnemen aan peercoaching naar verwachting zal hebben op de mate van de ontwikkeling in het lesgeven van een leerkracht. Om te controleren of het construct *ontwikkeling in het lesgeven* voldoende homogeniteit bevat is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 5. De corrected item total correlation van de stelling 'Meer discussie over het lesgeven' is onder de .30. De stelling zegt in feite niet direct iets over de ontwikkeling in het lesgeven. Op basis van de uitkomsten van de schaalanalyse is besloten om het item te verwijderen. De homogeniteitsindex komt daarmee op .65, dat is niet hoog, maar wel voldoende om de schaal *ontwikkeling in het onderwijs* betrouwbaar te noemen.

Tabel 5. Schaalanalyse voor het construct *Ontwikkeling in het lesgeven*.

Items (N=104, Cronbach's Alpha .61)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Een betere lesvoorbereiding.	.32	.59
Een verbetering van mijn manier van lesgeven.	.47	.50
Meer reflectie en controle op mijn lessen.	.43	.54
<i>Meer discussie over het lesgeven.</i>	<i>.16</i>	<i>.65</i>
Meer variatie in de manier van lesgeven.	.49	.49

Betere invoering vernieuwing

Met dit begrip wordt gemeten of leerkrachten denken dat peercoaching een positief effect kan hebben op vernieuwing binnen de school. Om te controleren of het construct *betere invoering vernieuwing* voldoende homogeniteit bevat is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 6. De homogeniteitsindex heeft een waarde van .81. Hieruit blijkt dat de schaal *betere invoering vernieuwing* ruim voldoende betrouwbaar is.

Tabel 6. Itemanalyse voor het construct *Betere invoering vernieuwing*.

Items (N=101, Cronbach's Alpha .81)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Een betere acceptatie van onderwijsvernieuwing.	.59	.78
Meer gesprekken over onderwijsvernieuwing.	.67	.75
Actievere deelname aan de invoering van onderwijsvernieuwing.	.64	.76
Bij onderwijsvernieuwing meer samenwerking.	.53	.79
Betere resultaten bij onderwijsvernieuwing.	.56	.78

Meer eensgezindheid

Met dit begrip is gemeten hoe leerkrachten inschatten wat het effect is van peercoaching op de eensgezindheid van de leerkrachten binnen de school. Om te controleren of het construct *meer eensgezindheid* voldoende homogeniteit bevat is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 7. De homogeniteitsindex is .65, dat is niet erg hoog. Het begrip eensgezindheid is echter een redelijk complex. De Cronbach's alpha van .65 wordt bij deze schaal voldoende betrouwbaar geacht.

Tabel 7. Schaalanalyse voor het construct *Meer eensgezindheid*.

Items (N=101, Cronbach's Alpha .65)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Meer eensgezindheid in de school.	.37	.61
Het ontstaan van meer zicht op elkaars activiteiten.	.32	.62
Meer waardering van elkaars inspanningen.	.44	.59
Meer informatie-uitwisseling over de vorderingen van de leerlingen.	.32	.62
Snellere besluitvorming qua onderwijsvernieuwing.	.41	.59
Meer overleg en discussie over elkaars opvattingen.	.20	.65
Het ontstaan van meer onderling vertrouwen.	.45	.58

Ten koste autonomie

Met dit construct wordt gemeten in hoeverre leerkrachten bang zijn dat zij de autonomie verliezen als zij deelnemen aan peercoaching. In de vragenlijst zijn de stellingen positief geformuleerd. Zo is bijvoorbeeld de stelling 'Peercoaching gaat ten koste van mijn autonomie', geherformuleerd in 'Bij peercoaching blijft de autonomie belangrijk'. Dit is gedaan zodat de respondent de vraag makkelijker begrijpt en kan beantwoorden. Dit is echter niet gelukt voor alle stellingen.

Om te controleren of het construct voldoende homogeniteit is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 8. Het item 'Dat ik me onzeker ga voelen naar collega's' is op basis van hun lage corrected item-total correlation verwijderd uit het construct, zie tabel 8.

Tabel 8. Schaalanalyse voor het construct *Ten koste autonomie*.

Items (N=98, Cronbach's Alpha .55)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Meer vertrouwen in de individuele leerkracht.	.36	.48
<i>Dat ik me onzeker ga voelen naar collega's.</i>	<i>.16</i>	<i>.57</i>
Het ten koste gaat van de vrijheid van eigen ideeën.	.33	.49
Dat de autonomie van de leerkracht belangrijk blijft.	.32	.49
Dat het me meer oplevert dan het me tijd kost (efficiëntie).	.43	.43
Dat ik me meer voor het werk ga inzetten.	.19	.56

Na het verwijderen van het item 'Dat ik me onzeker ga voelen naar collega's' is er een nieuwe schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 9. Uit de analyse blijkt dat het item 'Het ten koste gaat van de vrijheid van eigen ideeën' een te lage corrected item-total correlation heeft. Om de totale homogeniteitsindex zo hoog mogelijk te krijgen is er besloten om het item 'Het ten koste gaat van de vrijheid van eigen ideeën' uit het construct te verwijderen. Het weghalen van met name het item 'Het ten koste gaat van de vrijheid van eigen ideeën' wordt niet gemakkelijk genomen, aangezien het een belangrijk item is in relatie tot autonomie. Toch is er besloten om het item te verwijderen, zodat de homogeniteitsindex op het minimum van .60 komt (zie tabel 10).

Tabel 9. Bijgestelde schaalanalyse voor het construct *Ten koste autonomie*.

Items (N=98, Cronbach's Alpha .57)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Meer vertrouwen in de individuele leerkracht.	.43	.46
<i>Het ten koste gaat van de vrijheid van eigen ideeën.</i>	.16	.60
Dat de autonomie van de leerkracht belangrijk blijft.	.34	.50
Dat het me meer oplevert dan het me tijd kost (efficiëntie).	.46	.55
Dat ik me meer voor het werk ga inzetten.	.26	.55

Om te controleren of het construct *Ten koste autonomie* uiteindelijk voldoende homogeniteit bezit is er wederom een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 10. Het item 'Dat ik me meer voor het werk ga inzetten' heeft een minimale corrected item-total correlation. Aangezien de corrected item-total correlation niet dramatisch laag is en het de voorkeur heeft om liever vier dan drie items in het construct te hebben, is er besloten om het item te behouden. Bovendien zou het verwijderen van het item geen hogere homogeniteitsindex geven. De homogeniteitsindex van het construct *Ten koste autonomie* komt daarmee uiteindelijk op .60. Dat is net aan voldoende om de schaal in vervolganalyses te kunnen benutten.

Tabel 10. Schaalanalyse voor het construct *Ten koste autonomie*.

Items (N=98, Cronbach's Alpha .60)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Meer vertrouwen in de individuele leerkracht.	.45	.48
Dat de autonomie van de leerkracht belangrijk blijft.	.36	.54
Dat het me meer oplevert dan het me tijd kost (efficiëntie).	.42	.49
Dat ik me meer voor het werk ga inzetten.	.29	.60

Totale opbrengsten peercoaching

Om de homogeniteit van het geheel aan onderliggende constructen vast te stellen is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 11. De homogeniteitsindex is .82. Dit is tamelijk hoog. Dat betekent dat de schaal opbrengsten peercoaching ruim voldoende betrouwbaar is.

Tabel 11. Schaalanalyse voor het construct *Opbrengsten peercoaching*.

Items (N=94, Cronbach's Alpha .82)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Ontwikkeling in het lesgeven.	.58	.81
Betere invoering vernieuwingen.	.59	.81
Meereensgezindheid.	.79	.70
Ten koste van autonomie.	.67	.76

Haalbaarheid peercoaching

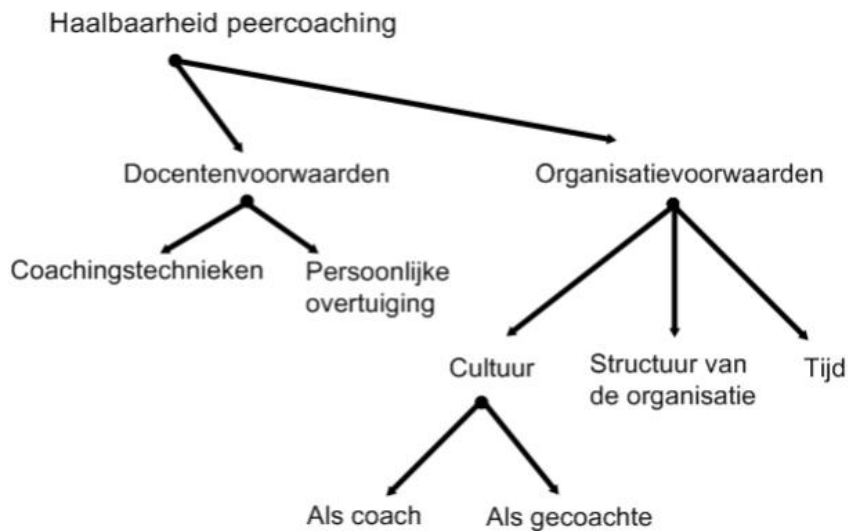
Als tweede wordt begrip haalbaarheid van peercoaching geanalyseerd. Voor de leesbaarheid van het artikel worden de begrippen eerst kort inhoudelijke herhaald. Met *haalbaarheid peercoaching* wordt gemeten hoe leerkrachten inschatten of zij deelname aan peercoaching haalbaar vinden. Het willen deelnemen aan peercoaching is afhankelijk van twee hoofdonderdelen (zie figuur 3.).

- 1) De *docentenvoorwaarden*. Onder docentenvoorwaarden wordt verstaan: de juiste coachingskwaliteiten van de leerkrachten en de juiste overtuigingen van de leerkrachten om deel te kunnen nemen aan peercoaching.
- 2) De *organisatievoorwaarden*. Bij de organisatievoorwaarden schat de leerkracht in welke voorwaarden binnen de organisatie zij belangrijk achten als peercoaching plaats zou moeten vinden. Binnen de organisatievoorwaarden bevinden zich drie aspecten. Hoe belangrijk is de sociale *cultuur* binnen de organisatie? Hoe belangrijk is de *structuur van de organisatie*? En hoe belangrijk is het aspect *tijd*?

In het begrip haalbaarheid peercoaching worden eerst onderliggende constructen van *docentenvoorwaarden* op homogeniteit gecontroleerd. Vervolgens wordt de homogeniteit van het construct *docentenvoorwaarden* zelf gecontroleerd. Als tweede worden de deelconstructen van de *organisatievoorwaarden* op homogeniteit gecontroleerd. Daarna wordt het construct

organisatievoorwaarden zelf op homogeniteit gecontroleerd. Tot slot wordt bekeken of het totale construct *haalbaarheid peercoaching* voldoende homogeniteit bevat.

Figuur 3. Schematische weergaven van het onderdeel *Haalbaarheid peercoaching* met subonderdelen.



Docentenvoorwaarden

Het begrip *docentenvoorwaarden* is opgebouwd uit *coachingstechnieken* en *persoonlijke overtuiging*, zie figuur 3.

Coachingstechnieken

Om te controleren of het construct *coachingstechnieken* voldoende homogeniteit laat zien is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 12. De homogeniteitsindex van coachingstechnieken is .89, de betrouwbaarheid van de schaal is hoog. De betrouwbaarheid van de schaal coachingstechnieken kan daarmee als goed worden bestempeld.

Tabel 12. Schaalanalyse voor het construct *coachingstechnieken*.

Items (N=104, Cronbach's Alpha .89)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Ik kan bruikbare feedback aan een collega geven	.62	.88
Ik kan bij een collega bruikbare ideeën aandragen.	.62	.88
Ik kan een collega bewust maken van haar handelen.	.82	.86
Ik kan het zelfvertrouwen van een collega stimuleren.	.69	.87
Ik kan een collega bewust maken van haar opvattingen.	.70	.87
Ik kan een collega bewust laten worden van haar houding.	.69	.88
Ik kan vragen stellen die een collega aan het denken zet.	.65	.88

Persoonlijke overtuiging

Om te controleren of het construct *persoonlijke overtuiging* voldoende homogeniteit bezit is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 13. Het item 'Ik kan vrijuit met collega's over ons onderwijs discussiëren' heeft een lage corrected item total correlation (.28). De onderzoeker beschouwt dit item als essentieel, gezien de theoretische basis. Het vrijuit kunnen discussiëren over onderwijs is een belangrijk element bij peercoaching. Het vergt een zekere mate van zelfvertrouwen om een mening te kunnen geven. Het open staan voor en meedoen met discussies over onderwijs wordt gezien als belangrijk element bij peercoaching. Mede daarom en aangezien de corrected item-total correlation niet dramatisch laag is, is besloten om het item te behouden.

Het item 'ik ben trots op mijn werk' heeft tevens een te lage corrected item-total correlation (.29). Het item 'ik ben trots om mijn werk' beschouwt dit onderzoek niet als een belangrijke indicator voor de mate van het hebben van persoonlijke overtuiging betreffende peercoaching. Men kan tenslotte best trots zijn op zijn beroep, maar niet overtuigd zijn van zijn eigen vaardigheden betreffende peercoaching. Het item is gezien de lage corrected item total correlation en het niet directe verband met persoonlijke overtuiging verwijderd uit het construct.

De totale homogeniteitsindex blijft daarmee .66, dit is niet hoog maar wel voldoende, zeker aangezien persoonlijke overtuiging een complex begrip is.

Tabel 13. Schaalanalyse voor het onderdeel *persoonlijke overtuiging*.

Items (N=102, Cronbach's Alpha .66)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Ik heb voldoende zelfvertrouwen om een collega te coachen.	.49	.58
Ik heb er geen moeite mee om geobserveerd te worden bij mijn lesgeven.	.42	.63
Ik durf de uitdaging aan te gaan om mijn ideeën over lesgeven te delen met collega's.	.66	.50
Ik kan vrijuit met collega's over ons onderwijs discussiëren.	.28	.67
<i>Ik ben trots op mijn werk.</i>	.29	.66

Docentenvoorwaarden als geheel

Om te controleren of het construct *docentenvoorwaarden* als geheel voldoende homogeniteit vertoont is er een schaalanalyse uitgevoerd. Het construct *docentenvoorwaarden* bevat echter maar twee onderdelen. Dat betekent dat het construct *docentenvoorwaarden* maar met twee items getest zou kunnen worden. Om een correcte schaalanalyse te kunnen uitvoeren moeten er minimaal 3 items te combineren zijn. Daarom is er voor gekozen om alle losse constructen van zowel de *coachingstechnieken* en *persoonlijke overtuiging* in de schaalanalyse te betrekken, zie tabel 14. De homogeniteitsindex van het construct *docentenvoorwaarden* is .90. De homogeniteit van de schaal *docentenvoorwaarde* is hoog, de betrouwbaarheid van de schaal *docentenvoorwaarden* is goed.

Tabel 14. Schaalanalyse voor het construct *docentenvoorwaarden*.

Items (N=102, Cronbach's Alpha .90)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Ik heb voldoende zelfvertrouwen om een collega te coachen.	.67	.88
Ik kan bruikbare feedback aan een collega geven.	.62	.88
Ik kan bij een collega bruikbare ideeën aandragen	.61	.88
Ik kan een collega bewust maken van haar handelen.	.76	.87
Ik heb er geen moeite mee om geobserveerd te worden bij mijn lesgeven.	.44	.90
Ik kan het zelfvertrouwen van een collega stimuleren.	.71	.87
Ik kan vrijuit met collega's over ons onderwijs discussiëren.	.38	.89
Ik kan een collega bewust maken van haar opvattingen.	.72	.88
Ik kan een collega bewust laten worden van haar houding.	.70	.88
Ik durf de uitdaging aan te gaan om mijn ideeën over lesgeven te delen met collega's.	.68	.88
Ik kan vragen stellen die een collega aan het denken zet.	.66	.88

Organisatievoorwaarden

Naast het construct *docentenvoorwaarden* is de haalbaarheid peercoaching opgebouwd uit de schaal *organisatievoorwaarden*. De deelconstructen van het construct *Organisatievoorwaarden* zijn *Cultuur*, *Structuur van de organisatie* en *Tijd*, zie figuur 3.

Cultuur

Het begrip cultuur is opgebouwd uit twee onderdelen. De *cultuur als coach* en *de cultuur als gecoachte*. De scheiding tussen cultuur als coach en cultuur als gecoachte is ontwikkeld, zodat er kan worden bekeken of men een verschil denkt te ervaren in het zelf coach zijn of zelf gecoacht worden. Op beide constructen zijn schaalanalyses uitgevoerd.

Uit de schaalanalyse van het construct *cultuur als coach* blijkt dat de homogeniteit ruim voldoende is, zie tabel 15. De homogeniteitsindex heeft een waarde van .79.

Tabel 15. Schaalanalyse voor het construct *Cultuur als coach*.

Items (N=102, Cronbach's Alpha .79)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Zijn peercoaches oprecht geïnteresseerd in de werksituatie van een collega.	.59	.75
Hebben peercoaches begrip voor de manier hoe collega's haar lessen invullen.	.64	.74
Kunnen peercoaches kritiek uiten op de ideeën van een collega.	.58	.75
Kan een peercoach volledig eerlijk zijn over de activiteiten van een collega.	.47	.79
Respecteert een peercoach de opvattingen van een collega over wat goed onderwijs is.	.53	.77
Kan een peercoach positieve aspecten benoemen van de wijze waarop een collega haar vak uitoefent.	.53	.77

Uit de schaalanalyse van het construct *cultuur als gecoacht* blijkt eveneens dat de homogeniteit ruim voldoende is, zie tabel 16. De Homogeniteitindex van het construct *cultuur als gecoachte* is .79.

Tabel 16. Schaalanalyse voor het construct *Cultuur als gecoachte*.

Items (N=102, Cronbach's Alpha .79)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Voelt een gecoachte leerkracht zich veilig.	.64	.68
Mag je als gecoachte fouten maken.	.55	.73
Kan een gecoachte zich kwetsbaar opstellen.	.59	.71
Kan een gecoachte openlijk praten over positieve en negatieve aspecten	.53	.73

Om de totale homogeniteit van het construct *cultuur* te meten zijn zowel de items van *cultuur als coach* en *cultuur als gecoachte* ingezet. Zodoende ontstonden er voldoende items om een correcte schaalanalyse uit te voeren. De homogeniteitsindex van het construct *cultuur* is .87, zie tabel 17.

Tabel 17. Schaalanalyse voor het construct *Cultuur*.

Items (N=101, Cronbach's Alpha .87)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Zijn peercoaches oprecht geïnteresseerd in de werksituatie van een collega	.65	.86
Hebben peercoaches begrip voor de manier hoe collega's haar lessen invullen.	.66	.86
Kunnen peercoaches kritiek uiten op de ideeën van een collega.	.63	.86
Kan een peercoach volledig eerlijk zijn over de activiteiten van een collega.	.56	.87
Respecteert een peercoach de opvattingen van een collega over wat goed onderwijs is.	.49	.87
Kan een peercoach positieve aspecten benoemen van de wijze waarop een collega haar vak uitoefent.	.55	.87
Voelt een gecoachte leerkracht zich veilig.	.70	.85
Mag je als gecoachte fouten maken.	.57	.87
Kan een gecoachte zich kwetsbaar opstellen.	.61	.86
Kan een gecoachte openlijk praten over positieve en negatieve aspecten van haar lesgeven.	.60	.86

Zowel het totale construct *cultuur* als het deelconstruct *cultuur als coach* en het deelconstruct *cultuur als gecoachte* bezitten voldoende homogeniteit. De schalen kunnen als betrouwbaar bestempeld worden.

Structuur van de organisatie

Bij het construct *structuur van de organisatie* is het item ‘Wordt het succes van een veranderingsproject uiteindelijk afgemeten aan de leerlingresultaten’ verwijderd. De waarde van de corrected item-total correlation is zodanig laag (.21) dat er is besloten om het item uit het construct te verwijderen. De totale homogeniteitsindex van het construct *structuur van de organisatie* is na de item correctie .77, zie tabel 18. De homogeniteitsindex van de schaal *structuur van de organisatie* is daarmee voldoende.

Tabel 18. Schaalanalyse voor het construct *Structuur van de organisatie*.

Items (N=96, Cronbach's Alpha .74)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Zijn er voldoende mogelijkheden voor professionele ontwikkeling.	.51	.70
Is het leiderschap transparant.	.46	.71
Wordt personeel betrokken bij het beleid van de school.	.58	.69
Worden leerlingen en ouders betrokken bij het beleid van de school.	.35	.74
Worden veranderingen binnen de school zorgvuldig gepland.	.52	.70
Wordt het werken aan geplande veranderingen goed gecoördineerd.	.63	.67
<i>Wordt het succes van een veranderingsproject uiteindelijk afgemeten aan de leerlingresultaten</i>	.21	.77

Tijd

Om te controleren of het construct *tijd* voldoende homogeniteit bevat is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 19. De totale homogeniteitsindex van het construct tijd is .65. Deze lage homogeniteit is waarschijnlijk gelegen aan het feit dat tijd slecht is samengesteld uit drie items en dat met name het item 'Is het mogelijk peercoaching bijeenkomsten in te roosteren' een lage corrected item-total correlation bevat. Het verwijderen van het item levert echter geen hogere homogeniteitsindex op. Bovendien zouden er dan twee items overblijven, dit zijn er te weinig om een goede schaalanalyse uit te voeren.

Tabel 19. Schaalanalyse voor het construct *Tijd*.

Items (N=102, Cronbach's Alpha .65)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Is er voldoende tijd om elkaar te observeren in de klas.	.54	.43
Is het mogelijk peerintervisiebijeenkomsten in te roosteren.	.38	.64
Is er tijd voor peercoaching als continu proces.	.47	.53

Organisatievoorwaarden als geheel

Om te controleren of het construct *organisatievoorwaarden* als geheel voldoende homogeniteit bevat is er een schaalanalyse uitgevoerd, zie tabel 20. De homogeniteitsindex van het construct *organisatievoorwaarden* is .71. De betrouwbaarheid van de schaal is daarmee voldoende, maar niet hoog te noemen.

Tabel 20. Schaalanalyse voor het construct *Organisatievoorwaarden*

Items (N=92, Cronbach's Alpha .71)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Coachingstechnieken	.69	.50
Persoonlijke overtuiging	.63	.52
Cultuur	.47	.75

Haalbaarheid peercoaching als geheel

Om te controleren of het construct *haalbaarheid peercoaching* als geheel voldoende homogeniteit bevat is er een schaalanalyse uitgevoerd. Het construct *haalbaarheid peercoaching* bevat echter maar twee onderdelen. Daarom is er voor gekozen om alle losse constructen van zowel de *docentenvoorwaarden* als de *organisatievoorwaarden* in de schaalanalyse te betrekken, zie tabel 21. De totale homogeniteitsindex komt op .69. Hoewel dit niet sterk is, is het wel voldoende om de schaal betrouwbaar te noemen.

Tabel 21. schaalanalyse voor het construct *Haalbaarheid peercoaching*.

Items (N=89, Cronbach's Alpha .69)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Coachingstechnieken	.33	.70
Persoonlijke overtuiging	.59	.60
Cultuur	.52	.61
Structuur van de organisatie	.56	.59
Tijd	.39	.66

Motivatie peercoaching

Ten slotte wordt het begrip motivatie peercoaching geanalyseerd, zie figuur 1. Om te controleren of het totale construct *motivatie peercoaching* voldoende homogeniteit heeft is er een schaalanalyse uitgevoerd. Het construct *motivatie peercoaching* heeft echter maar twee items. Om toch een valide schaalanalyse uit te voeren is er besloten om de losse items van zowel de opbrengsten peercoaching als de haalbaarheid peercoaching in het construct te betrekken, zie tabel 20. De homogeniteitsindex komt op .68. Dit is geeft de schaal voldoende betrouwbaarheid. Of het begrip *motivatie peercoaching* ook genoeg valide is, is moeilijk aan te geven.

Tabel 22. Schaalanalyse voor het construct *motivatie peercoaching*.

Items(N=84, Cronbach's Alpha .68)	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
Ontwikkeling in het lesgeven	.52	.64
Betere invoering vernieuwingen	.55	.62
Meer eensgezindheid	.63	.60
Ten koste van autonomie	.62	.62
Docentenvoorwaarden	.32	.68
Organisatievoorwaarden	.51	.67

Analyse van de motivatie voor peercoaching

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden wordt onderzocht onder welke omstandigheden basisschoolleerkrachten verwachten bereid te zijn om deel te nemen aan peercoaching. Naar aanleiding van deze onderzoeksvraag zijn de volgende hypothesen opgesteld:

- 1) Leerkrachten boven de 45 jaar zijn minder gemotiveerd voor peercoaching.
- 2) Leerkrachten zijn positief over de verwachte opbrengsten van peercoaching.
- 3) Leerkrachten zien de factor tijd als belangrijkste obstakel in de organisatie voor de invoering van peercoaching.

De analyse is als volgt opgebouwd. Als eerste wordt bekeken hoe frequent de respondenten deel hebben genomen aan peercoaching. Vervolgens worden de gemiddelde scores op de schalen (zie figuur 1) met elkaar vergeleken. Significante verschillen worden gerapporteerd. Ook niet significante verschillen worden gerapporteerd, als ze van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen van dit onderzoek. De betekenis van de gevonden significante verschillen en belangrijke niet gevonden significante verschillen wordt zo nodig kort aangegeven.

Daarna worden de schalen benut om verschillen tussen de variabelen leeftijd en leservaring na te gaan. De significante en belangrijke niet significante verschillen worden gerapporteerd en de betekenis daarvan beschreven.

Tot slot wordt er geanalyseerd welke schalen, waaruit de motivatie peercoaching is opgebouwd, direct van invloed zijn op de bereidheid om deel te nemen aan peercoaching.

Frequentie peercoaching

Geen van de respondenten nam tijdens het onderzoek deel aan een vorm van peercoaching. Eén procent van de deelnemende leerkrachten heeft ooit deelgenomen aan een peercoachingproject. Het aantal malen dat respondenten deel hebben genomen aan peercoaching is vrijwel nihil.

Belangrijkste schalen voor deelname peercoaching

In tabel 23 zijn de gemiddelden van de scores op alle schalen betreffende motivatie peercoaching weergegeven. De schalen zijn tevens terug te vinden in figuur 1. Een score van 3 geeft een neutrale inschatting van de respondent weer. Scoort een schaal boven de 3 dan zijn de respondenten er gemiddeld mee eens. Scoort een schaal onder de 3 dan zijn de respondenten er gemiddeld mee oneens. Om te analyseren welke schalen hoger worden ingeschat door de respondenten dan andere schalen bij de motivatie voor peercoaching zijn er Paired-Samples T Testen uitgevoerd. Met behulp van de Paired-Samples T Test worden de gemiddelden van de schalen met elkaar vergeleken.

Tabel 23. De gemiddelden van de schalen motivatie peercoaching.

Schaal	(N=106)	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Motivatie peercoaching		3.57	.35
❖ Opbrengsten peercoaching		3.54	.42
• Ontwikkeling in het lesgeven		3.54	.49
• Betere invoering vernieuwingen		3.60	.55
• Meer eensgezindheid		3.65	.43
• Ten koste van autonomie		3.07	.57
❖ Haalbaarheid peercoaching		3.58	.36
• Docentenvoorwaarden		3.82	.47
○ Coachingstechnieken		3.69	.55
○ Persoonlijke overtuiging		3.88	.54
• Organisatievoorwaarden		3.45	.43
○ Cultuur		3.78	.45
• Cultuur als coach		3.75	.45
• Cultuur als gecoachte		3.82	.52
○ Structuur van de organisatie		3.80	.49
○ Tijd		2.78	.66

De totale score van de *motivatie peercoaching* heeft een gemiddelde tussen neutraal en mee eens (3.57). Vrijwel alle gemiddelden van de verschillende schalen van *motivatie peercoaching* scoren boven dit gemiddelde van drie. De gemiddelde totaal scores van de *opbrengsten peercoaching* en de *haalbaarheid peercoaching* zijn nagenoeg gelijk. Bij onderliggende schalen van opbrengsten peercoaching, heeft *ten koste van autonomie* een duidelijk lagere score dan de andere facetten van opbrengsten peercoaching. Ten koste van autonomie bevat echter een negatieve opbrengst, een lagere score ligt zodoende voor de hand.

Bij de schaal haalbaarheid peercoaching is een verschil in gemiddelde score aanwezig tussen de *docentenvoorwaarden* en de *organisatievoorwaarden*. De onderliggende schaal *persoonlijke overtuiging* van de docentenvoorwaarden heeft het hoogste gemiddelde van alle schalen gemeten in

dit onderzoek. Bij de onderliggende schalen van organisatievoorwaarden valt op dat de schaal *tijd* een score heeft van onder de drie.

Motivatie peercoaching

Er is geanalyseerd of de te verwachten opbrengsten met peercoaching in verhouding staan tot de haalbaarheid van peercoaching. Hiervoor zijn de gemiddelden van de *opbrengsten peercoaching* en de *haalbaarheid peercoaching* met elkaar vergeleken. Uit tabel 23 valt af te lezen dat de *opbrengsten van peercoaching* ($G= 3.57$) en de *haalbaarheid van peercoaching* ($G= 3.58$) met elkaar in evenwicht zijn. De respondenten geven dus aan dat zij de waarde van de *haalbaarheid* van peercoaching even groot inschatten als de waarde van de *opbrengsten* van peercoaching.

Opbrengsten peercoaching

De schaal *opbrengsten peercoaching* bestaat uit de onderliggende schalen *ontwikkeling in het lesgeven*, *betere invoering vernieuwingen*, *meer eensgezindheid* en *ten koste van autonomie*. Bij de vraag welke schalen als meer waardevol worden geacht bij de opbrengsten van peercoaching kunnen Paired-Samples analyses worden uitgevoerd. In tabel 24 zijn de gemiddelden vermeld, in combinatie met de t-waarde en het significantieniveau. Bij tweezijdige toetsing op het niveau van alpha .05 geldt een t-waarde van minstens 1.98.

Tabel 24. De T-waarden van de Paired-Samples T-Testen ten aanzien van de vergelijkingsparen van de schaal *opbrengsten peercoaching*. *Cursief gedrukt geeft een significant verschil aan (p<0.05)*.

Schaal	Gem.	Vergelijkingschaal	Gem.	t-waarde	Significantie
Ontwikkeling in het lesgeven	3.54	Betere invoering vernieuwingen	3.60	-1.06	.293
<i>Ontwikkeling in het lesgeven</i>	3.54	<i>Meer eensgezindheid</i>	3.63	-2.05	.043
<i>Ontwikkeling in het lesgeven</i>	3.54	<i>Ten koste van autonomie</i>	3.07	9.91	.000
Betere invoering vernieuwingen	3.60	Meer eensgezindheid	3.63	-0.70	.488
<i>Betere invoering vernieuwingen</i>	3.60	<i>Ten koste van autonomie</i>	3.07	10.02	.000
<i>Meer eensgezindheid</i>	3.63	<i>Ten koste van autonomie</i>	3.07	13.98	.000

Uit de tabel 24 zijn de t-waarden af te lezen en daaraan gekoppeld de significantie van verschillen in gemiddelden. De schaal *ten koste van autonomie* verschilt significant ten opzichte van alle andere schalen binnen de schaal *opbrengsten peercoaching* ($p < 0.000$). *Ten koste van autonomie* is echter een negatieve opbrengst ten opzichte van de deelname aan peercoaching. De verandering in autonomie wordt neutraal ingeschat. Dit geeft aan dat de respondenten het verlies van autonomie niet direct als een gevolg inschatten bij de invoering van peercoaching. Tevens is er een significant verschil gevonden tussen de opbrengst *ontwikkeling in het lesgeven* en de opbrengst *meer eensgezindheid* ($p < 0.05$). De respondenten schatten de opbrengst dat peercoaching meer eensgezindheid brengt in een school hoger in dan dat peercoaching een bijdrage levert aan de ontwikkeling in het lesgeven.

Haalbaarheid peercoaching

De haalbaarheid van peercoaching is afhankelijk van de *docentenvoorwaarden* en de *organisatievoorwaarden*. Om te analyseren welke van deze twee schalen door de respondenten hoger wordt ingeschat is er een Paired-Samples T-Test uitgevoerd, zie tabel 25. De te overschrijden t-waarde is 1.98 meteen tweezijdige toetsing op het niveau van alpha .05. De uitkomst van de Paired-

Samples T-Test geeft aan dat er een significant verschil bestaat tussen de *docentenvoorwaarden* en de *organisatievoorwaarden* ($p < 0.000$). De respondenten zien de *organisatievoorwaarden* als een groter obstakel voor de haalbaarheid van peercoaching dan de *docentenvoorwaarden*.

Docentenvoorwaarden

De *docentenvoorwaarden* zijn opgebouwd uit *coachingstechnieken* en *persoonlijke overtuiging*. Om te controleren of er een verschil aanwezig is tussen de constructen is er een Paired-Samples T-Test uitgevoerd, zie tabel 25. Uit de analyse blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen *coachingstechnieken* en *persoonlijke overtuiging* ($p < 0.000$). De respondenten schatten *coachingstechnieken* meer als obstakel in voor haalbaarheid van peercoaching in dan hun *persoonlijke overtuiging*.

Organisatievoorwaarden

Om te analyseren welk van de verschillende schalen binnen de *organisatievoorwaarden* als grootste obstakel wordt gezien zijn er Paired-Samples T-Testen uitgevoerd. Uit de analyse blijkt dat *tijd* ten opzichte van zowel *structuur van de organisatie* en van *cultuur* significant verschilt, zie tabel 25. Daarmee kan worden geconcludeerd dat gebrek aan tijd als grootste obstakel wordt gezien voor de haalbaarheid van peercoaching.

Cultuur

Uit de Paired-Samples T Test tussen *cultuur als coach* en *cultuur als gecoachte* blijkt dat er een significant verschil aanwezig is ($t = -2.09$; $p < 0.05$). De respondenten schatten de *cultuur als gecoachte* hoger in dan de *cultuur als coach*. Je zou kunnen concluderen dat de respondenten zich veiliger voelen in als zij gecoacht worden in tegenstelling als zij zelf coach zijn.

Tabel 25. De T-waarden van de Paired-Samples T-testen ten aanzien van de vergelijkingsparen van de schaal *Haalbaarheid peercoaching*. *Schuinedrukt geeft een significant verschil aan ($p < 0.05$).*

Schaal	Gem.	Vergelijkingschaal	Gem.	t-waarde	Significantie
<i>Docentenvoorwaarden</i>	3.81	<i>Organisatievoorwaarden</i>	3.45	6.67	.000
<i>Coachingstechnieken</i>	3.69	<i>Persoonlijke overtuiging</i>	3.88	4.66	.000
Cultuur	3.78	Structuur organisatie	3.80	-.395	.693
<i>Cultuur</i>	3.78	<i>Tijd</i>	2.78	17.37	.000
<i>Structuur organisatie</i>	3.80	<i>Tijd</i>	2.78	15.75	.000
<i>Coach</i>	3.75	<i>Gecoacht</i>	3.82	2.09	.039

De invloed van onafhankelijke variabelen

Leeftijd

De onderzoeksgegevens zijn eveneens geanalyseerd om eventuele verschillen in motivatie voor peercoaching aan te tonen tussen de 'jongere' en de 'oudere' groep leerkrachten. De jongere groep leerkrachten bestaat uit de leerkrachten die jonger zijn dan 45 jaar en de oudere groep leerkrachten bestaan uit de leerkrachten die ouder dan 45 jaar. In tabel 27 zijn alle gemiddelden op de schalen van motivatie peercoaching onderverdeeld in de groep 'jongere' leerkrachten en de groep 'oudere' leerkrachten.

Tabel 27. De gemiddelden van de schalen motivatie peercoaching verdeeld in de groepen onder de 45 jaar en boven de 45 jaar.

Schaal	(onder 45: N=45, boven 45: N=61)	Onder 45		Boven 45	
		Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
Motivatie peercoaching		3.62	.39	3.53	.31
❖ Opbrengsten peercoaching		3.62	.42	3.47	.41
• Ontwikkeling in het lesgeven		3.60	.55	3.50	.44
• Betere invoering vernieuwingen		3.72	.55	3.50	.54
• Meer eensgezindheid		3.72	.39	3.60	.38
• Ten koste van autonomie		3.17	.61	3.00	.52
❖ Haalbaarheid peercoaching		3.60	.42	3.57	.31
• Docentenvoorwaarden		3.72	.52	3.89	.42
○ Coachingstechnieken		3.58	.57	3.77	.52
○ Persoonlijke overtuiging		3.79	.61	3.94	.47
• Organisatievoorwaarden		3.54	.50	3.39	.35
○ Cultuur		3.85	.51	3.73	.38
• Cultuur als coach		3.79	.52	3.72	.39
• Cultuur als gecoachte		3.94	.56	3.74	.46
○ Structuur van de organisatie		3.82	.51	3.78	.48
○ Tijd		2.96	.74	2.64	.55

De gemiddelde resultaten op de totale score motivatie peercoaching liggen tussen de 'jongere-groep' en de 'oudere-groep' niet ver uit elkaar. De 'jongere-groep' scoort gemiddeld wel steeds hoger op de verschillende constructen bij de inschatting van de *opbrengsten van peercoaching*. Bij de totale score van de *haalbaarheid peercoaching* ziet men weinig verschil. Als er echter gekeken wordt naar de individuele constructen binnen de *haalbaarheid peercoaching* ziet men wel verschillen. De 'jongere groep' schat de docentenvoorwaarden lager in. De 'oudere groep' schat de organisatievoorwaarden lager in.

Uit de analyse van de uitgevoerde t-toetsen is gebleken dat er een significant verschil bestaat tussen de groep onder de 45 jaar oud en de groep boven de 45 jaar oud op de schaal *betere invoering vernieuwingen* ($t=2.01$; $p<0.05$). Er was daarbij geen verschil in variantie. De jonge groep schat het positiever in dat als een school een onderwijsvernieuwing combineert met peercoaching de vernieuwing beter tot stand komt. Een tweede significant verschil tussen de groep onder de 45 jaar oud en de groep boven de 45 jaar oud is gevonden bij het construct *tijd* ($t=2.53$; $p<0.05$). Er was daarbij geen verschil in variantie. De oudere groep schat in dat er minder tijd beschikbaar is voor de uitvoering van peercoaching dan de jongere groep.

Leservaring

Naast leeftijd is er onderzocht of de motivatie voor peercoaching verschilt indien men langer lesgeeft. De groep respondenten is opgesplitst in de groep 'minder dan 18 jaar leservaring' en een groep 'meer dan 18 jaar leservaring'. In tabel 28 zijn de gemiddelden op de constructen van motivatie peercoaching onderverdeeld in 'minder dan 18 jaar leservaring' en 'meer dan 18 jaar leservaring' terug te vinden.

Tabel 28. De gemiddelden van de schalen motivatie peercoaching verdeeld in de groepen 'minder dan 18 jaar leservaring' en 'meer dan 18 jaar leservaring'.

Schaal	(onder 18 N=55, boven 18 N=51)	Onder 18		Boven 18	
		Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
Motivatie peercoaching		3.62	.36	3.53	.32
❖ Opbrengsten peercoaching		3.60	.41	3.47	.43
• Ontwikkeling in het lesgeven		3.61	.53	3.47	.44
• Betere invoering vernieuwingen		3.69	.53	3.49	.56
• Meer eensgezindheid		3.70	.39	3.59	.39
• Ten koste van autonomie		3.13	.59	3.00	.54
❖ Haalbaarheid peercoaching		3.60	.40	3.57	.32
• Docentenvoorwaarden		3.73	.46	3.91	.47
○ Coachingstechnieken		3.58	.52	3.80	.56
○ Persoonlijke overtuiging		3.80	.55	3.96	.52
• Organisatievoorwaarden		3.53	.48	3.36	.35
○ Cultuur		3.85	.48	3.70	.40
• Cultuur als coach		3.80	.49	3.71	.40
• Cultuur als gecoachte		3.94	.51	3.70	.50
○ Structuur van de organisatie		3.84	.48	3.76	.50
○ Tijd		2.91	.72	2.64	.56

In tabel 28 zijn dezelfde patronen terug te vinden als in tabel 27. De leerkrachten met minder leservaring schatten de opbrengsten van peercoaching positiever in. Zij schatten eveneens de organisatievoorwaarden voor peercoaching positiever in. De leerkracht met meer leservaring schat daarentegen de docentenvoorwaarden om deel te kunnen nemen aan peercoaching positiever in.

Bij de haalbaarheid van peercoaching is een significant verschil aangetroffen bij de *docentenvoorwaarden* ($t=-2.08$; $p<0.05$). Er was daarbij geen verschil in variantie. De leerkracht die langer les geeft schat hun *docentenvoorwaarden* die nodig zijn bij peercoaching hoger in dan de groep die korter lesgeeft. Tevens is er een significant verschil aangetroffen bij de *organisatievoorwaarden* ($t=2.03$; $p<0.05$). Er was daarbij geen verschil in variantie. De leerkracht die langer lesgeeft schat de *organisatievoorwaarden* minder positief in als de groep die minder lang lesgeeft. Een derde significant verschil tussen de groep die minder dan 18 jaar lesgeeft en de groep die meer dan 18 jaar lesgeeft is geconstateerd op de schaal *cultuur als gecoachte* ($t=2.32$; $p<0.05$). Er was daarbij geen verschil in variantie. De groep met minder leservaring schat de cultuur indien men

gecoacht wordt positiever in dan de groep die al langer lesgeeft. Een laatste significant verschil bij de haalbaarheid van peercoaching tussen de groep die minder dan 18 jaar lesgeeft en de groep die meer dan 18 jaar lesgeeft is gevonden bij de schaal *tijd* ($t=2.16$; $p<0.05$). De Levene's Test For Equality of Variances gaf daarbij een significant verschil in variantie. De groep met meer leservaring schat in dat er minder tijd aanwezig is om te voldoen aan peercoaching dan de jongere groep.

Invloed van de constructen op de bereidheid voor peercoaching

Om na te gaan welke constructen van invloed zijn op bereidheid om deel te nemen aan peercoaching zijn multiple regressieanalyses uitgevoerd. Met behulp van de multiple regressieanalyse wordt er een voorspelling gedaan hoe de (deel)constructen van de motivatie voor peercoaching (figuur 1) de bereidheid om deel te nemen aan peercoaching beïnvloeden. Via een top-down analyse zijn samenhangende constructen in groepen geanalyseerd. De uitkomsten van deze analyses zijn terug te vinden in tabel 29.

Tabel 29 Multiple regressie analyses voor alle (sub)constructen motivatie peercoaching. *Schuingedrukt geeft een significant verschil aan ($p < 0.05$).*

Schaal	Standardized Coefficients	t-waarde	Significantie
<i>Opbrengsten peercoaching</i>	.36	4.09	.000
<i>Haalbaarheid peercoaching</i>	.37	4.23	.000
Ontwikkeling in het lesgeven	.08	.76	.451
<i>Betere invoering vernieuwingen</i>	.24	2.12	.037
Meer eensgezindheid	.02	.16	.873
<i>Ten koste van autonomie</i>	.33	2.29	.008
<i>Docentenvoorwaarden</i>	.46	5.50	.000
<i>Organisatievoorwaarden</i>	.25	2.97	.004
Coachingstechnieken	.22	1.86	.066
<i>Persoonlijke overtuiging</i>	.34	2.89	.005
Cultuur	.01	-.066	.947
<i>Structuur van de organisatie</i>	.24	2.01	.047
Tijd	.20	1.93	.056
<i>Cultuur als coach</i>	.33	2.30	.023
Cultuur als gecoachte	-.08	-.55	.581

Uit de multiple regressieanalyse van de constructen opbrengsten peercoaching en haalbaarheid peercoaching blijkt dat beide constructen significant bijdragen aan de bereidheid voor peercoaching, zie tabel 29.

Bij verder analyse van het construct opbrengsten peercoaching blijken alleen de deelconstructen *betere invoering vernieuwingen* ($p=0.037$) en *ten koste van autonomie* ($p=0.08$) significant bij te dragen tot de bereidheid voor peercoaching, zie tabel 29.

Bij de multiple regressieanalyse van de deelconstructen van de *haalbaarheid peercoaching* blijken zowel de *docentenvoorwaarden* ($p < .000$) als de *organisatievoorwaarden* ($p = .008$) de keuze om deel te nemen aan peercoaching te beïnvloeden. Opvallend is dat de *docentenvoorwaarden*, met een Beta van .46, veel meer verantwoordelijk is voor de bereidheid voor peercoaching dan de *organisatievoorwaarden* (Beta .25). Bij verdere analyses van de *docentenvoorwaarden* blijkt dat niet het deelconstruct *coachingstechnieken* van invloed is op de bereidheid van peercoaching, maar het

deelconstruct de *persoonlijke overtuiging* ($p=0.05$), zie tabel 29. Hoe een leerkracht zijn/haar persoonlijke overtuiging inschat die nodig is bij peercoaching speelt dus een belangrijke rol bij de bereidheid voor peercoaching.

Het construct *organisatievoorwaarden* bestaat uit: *cultuur*, *structuur van de organisatie* en *tijd*. Bij de multiple regressieanalyse blijkt alleen *de structuur van de organisatie* significant bij te dragen aan de keus om deel te nemen aan peercoaching ($p=0.047$), zie tabel 29. *Tijd* zit echter op de rand van significantie met een p -waarde van 0.056.

Bij de analyse van de ingeschatte *cultuur* bij peercoaching, laat de multiple regressieanalyse alleen een significante invloed op de bereidheid voor peercoaching zien bij het deelconstruct *cultuur als coach* ($p=0.23$), zie tabel 29. De ingeschatte cultuur als de respondenten coach zijn is van invloed op de keuze of ze deel willen nemen aan peercoaching.

5. Conclusie

De conclusie is als volgt opgebouwd. De gevonden resultaten worden aan de hand van de onderzoeksvraag en de gestelde hypothesen gepresenteerd. Aanverwante onderzoeksresultaten worden daarbij direct toegevoegd. Om een goed overzicht te kunnen houden van de conclusies wordt er geadviseerd om figuur 1 (zie pagina 9) bij de hand te hebben bij het lezen van de conclusies.

Frequentie van peercoaching

Eén van de redenen waarom dit onderzoek is gestart, is om te onderzoeken hoe vaak peercoaching wordt toegepast. Is het daadwerkelijk nodig om peercoaching extern te motiveren, zoals de toenmalige staatssecretaris Sharon Dijksma (2007) van plan was. In hoeverre wordt peercoaching in het basisonderwijs toegepast? Is het niet zo dat er al voldoende aan peercoaching wordt gedaan? In dit onderzoek blijkt slechts één procent van de respondenten ervaring te hebben met peercoaching. Je kan daaruit concluderen dat op basis van dit onderzoek de ervaringen met peercoaching van basisschoolleerkrachten zeer gering zijn. Aan de hand van dit resultaat lijkt het erop dat de toenmalige staatssecretaris Sharon Dijksma een goede reden had om peercoaching bij de basisscholen te stimuleren.

Motivatie voor peercoaching

De algemene onderzoeksvraag in dit onderzoek is: 'Onder welke voorwaarden is men bereid om deel te nemen aan een peercoaching'. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is onderzocht hoe de docenten de *opbrengsten* en de *haalbaarheids* factoren van peercoaching inschatten. Er wordt hier nogmaals benadrukt dat er in dit onderzoek gewerkt wordt met de mate waarop de respondenten de factoren **inschatten**. De respondenten hebben zelf geen directe ervaring met peercoaching.

De opbrengsten van peercoaching

Eén van de hypothesen van het onderzoek is dat de docenten positief staan ten opzichte van *de opbrengsten van peercoaching*. De onderzoeksresultaten bevestigen deze hypothese. Gemiddeld genomen hebben de respondenten een boven neutrale verwachting van de opbrengsten van peercoaching. De gemiddelde score voor de verwachting van de *opbrengsten van peercoaching* bedraagt 3.5 op de Likertschaal (1= laagst en 5 = hoogst).

De respondenten verwachten als een meest positieve opbrengst van peercoaching de verbetering van het construct *de eensgezindheid binnen de school*. Dit komt overeen met de overtuiging van één van de grondleggers van peercoaching Beverly Showers. Zij gaf aan dat de school door peercoaching een betere gemeenschap vormt en dat de school door peercoaching een duidelijkere eenheid van taal en begrippen ontwikkelt (Showers, 1985).

De opbrengst van het construct *betere invoering vernieuwingen* wordt tevens positief ingeschat. Dit komt overeen met het positieve effect van peercoaching bij onderwijsvernieuwing. Eerder onderzoek heeft aangegeven aan dat peercoaching met name effectief is in combinatie met onderwijsvernieuwingen (Engelen, 2002; Schilder, 2008).

De opbrengst van het construct *ontwikkeling in het lesgeven* wordt tevens positief ingeschat, maar minder positief dan de inschatting van het construct *betere invoering vernieuwingen* en het construct *meer eensgezindheid*.

Uit verdere analyse blijkt dat de *mate van autonomie* bij de invoering van peercoaching neutraal wordt ingeschat. Leerkrachten geven daarmee aan dat zij niet het idee hebben dat het deelnemen aan peercoaching ten koste zal gaan van hun autonomie. Uit de literatuurstudie blijkt dat leerkrachten het idee hebben dat zij hun autonomie moeten opgeven als zij deel nemen aan peercoaching. Deze gedachtegang komt met name voort uit de visie dat veel leerkrachten achter een dichte deur werken (Verloop & Lowyck, 2003). Leerkrachten willen veelal geheel zelfstandig beslissen hoe zij lesgeven. Door deel te nemen aan peercoaching zal men aanpassingen moeten doen aan hun manier van lesgeven. Deze zienswijze wordt in dit onderzoek niet bevestigd.

De haalbaarheid van peercoaching

De *haalbaarheid van peercoaching* wordt positief ingeschat. De gemiddelde score op de Likertschaal bedraagt 3.5. De haalbaarheid van peercoaching valt uiteen in twee aspecten, het construct *docentenvoorwaarden* en het construct *organisatievoorwaarden*. Deze constructen worden hieronder verder toegelicht.

De docentenvoorwaarden

De ingeschatte docentenvoorwaarden bestaan uit *coachingstechnieken* en *persoonlijke overtuiging*. Uit de analyse blijkt dat er een aanzienlijk verschil bestaat tussen *coachingstechnieken* en *persoonlijke overtuiging*. De respondenten schatten hun *coachingstechnieken* lager in dan hun *persoonlijke overtuiging*. Beide docentenvoorwaarden worden echter positief ingeschat. Daaruit kan geconcludeerd worden dat basisschoolleerkrachten de docentenvoorwaarden als een positieve factor zien voor deelname aan peercoaching.

Organisatievoorwaarden

Uit de analyse van de ingeschatte construct *organisatievoorwaarden* valt af te leiden dat het construct *tijd*, die nodig voor de uitvoering van peercoaching, als grootste obstakel wordt gezien voor de haalbaarheid van peercoaching. De factor *tijd* verschilt significant ten opzichte van de andere gemeten organisatievoorwaarden *structuur van de organisatie* en *cultuur*. Zowel de *cultuur* als de *structuur van de organisatie* worden voldoende positief ingeschat en vormen daarmee geen belemmering voor de invoering van peercoaching. De hypothese dat *tijd* als belangrijkste obstakel wordt gezien voor de invoering van peercoaching wordt hiermee onderschreven. In een onderzoek van Murray, Ma & Mazur (2008) is de factor tijd ook het probleem bij de uitvoering van peercoaching. Met name het nabespreken komt vaak in het geding.

Bij nadere analyse van de ingeschatte organisatievoorwaarden blijkt een verschil aanwezig te zijn binnen het construct *cultuur*. De respondenten voelen zich veiliger als zij gecoacht worden in tegenstelling tot als zij zelf coach zijn. Hieruit valt af te leiden dat de respondenten minder positief zijn over hun eigen houding als coach. Het construct *als coach* is in dit onderzoek geoperationaliseerd als de manier waarop een respondent eerlijk en open kan staan ten opzichte van een collega. De respondenten in dit onderzoek staan open om gecoacht te worden. De respondenten vinden het echter moeilijker om met deze openheid om te gaan. Dit kan voortkomen uit de gedachte dat leerkrachten open staan om dingen te delen, maar dat zij het moeilijker vinden om kritiek op elkaar te hebben. De ingeschatte *cultuur* wordt echter als meer dan voldoende ingeschat en dit vormt daarmee geen belemmering voor de invoering van peercoaching. De *cultuur* is essentieel om peercoaching binnen een onderwijsorganisatie te verwezenlijken (Zwart, Wubbels, Bergen & Bolhuis, 2009; Murray, Ma & Mazur, 2008; Engelen, 2002).

De invloed van onafhankelijke variabelen

Om te analyseren op welke manier de onafhankelijke variabelen invloed hebben op de motivatie voor peercoaching zijn er analyses uitgevoerd. Als eerste wordt de onafhankelijke variabele leeftijd geanalyseerd, vervolgens het aantal jaren dat een leerkracht leservaring heeft. Tegelijkertijd zal de hypothese 'Leerkrachten boven de 45 jaar zijn minder gemotiveerd voor peercoaching' besproken worden.

Leeftijd

Uit de analyse van de onafhankelijke variabele leeftijd blijkt dat er geen verschil bestaat tussen de oudere groep (45+) en de jongere groep (45-) ten aanzien van de motivatie voor peercoaching. De hypothese dat de leerkracht boven de 45 jaar minder gemotiveerd is voor peercoaching wordt niet bevestigd. In de onderliggende deelconstructen zijn echter wel verschillen gevonden.

Opvallend is dat de jongere groep gemiddeld steeds hoger scoort op de verschillende constructen die betrekking hebben op de inschatting van *de opbrengsten van peercoaching*. Deze hogere scores zijn alleen significant op het construct *betere invoering vernieuwingen*. Geconcludeerd kan worden dat de jongere groep onderwijsvernieuwing positiever inschat als deze gecombineerd wordt met peercoaching dan de oudere groep.

Het construct *haalbaarheid van peercoaching* toont als geheel een minimaal verschil tussen de oudere groep en de jongere groep. Als je echter kijkt naar de onderliggende deelconstructen *docentenvoorwaarden* en *organisatievoorwaarden* zie je grotere verschillen. De oudere groep schat bij de deelconstructen van de *docentenvoorwaarden* zowel hun *coachingstechnieken* als hun *persoonlijke overtuiging* gemiddeld hoger in. Het enige significante verschil bij de *haalbaarheid van peercoaching* is aangetroffen bij het construct *tijd*. Geconcludeerd kan worden dat de oudere groep inschat dat er minder tijd aanwezig is om te voldoen aan peercoaching dan de jongere groep dat inschat.

Leservaring

De analyse van de onderzoeksgegevens van de onafhankelijke variabele leservaring (minder of meer dan 18 jaar) toont dezelfde tendens als bij de onafhankelijke variabele leeftijd.

De leerkrachten met minder leservaring schatten de *opbrengsten van peercoaching* gemiddeld positiever in. In tegenstelling tot de onafhankelijke variabele leeftijd zijn hierbij geen significante verschillen aangetroffen.

Bij de *haalbaarheid peercoaching* is als geheel gemiddeld weinig verschil gemeten. Het onderliggende deelconstruct *organisatievoorwaarden* wordt echter positiever ingeschat door de leerkrachten met minder leservaring. De leerkracht met meer leservaring schatten daarentegen de

docentenvoorwaarden om deel te kunnen nemen aan peercoaching positiever in. Deze verschillen zijn in tegenstelling tot de onafhankelijke variabele leeftijd wel significant. Hieruit kan je concluderen dat, hoe langer een leerkracht lesgeeft, hoe positiever de leerkracht zijn kwaliteiten inschat die nodig zijn om deel te kunnen nemen aan peercoaching.

Bij het daaronder liggende deelconstruct van de organisatievoorwaarden *cultuur als coach* is tevens een significant verschil aangetroffen. De jonge groep schat de *cultuur*, indien men gecoacht wordt, positiever in dan de groep die al langer lesgeeft.

Een laatste verschil bij de organisatievoorwaarden is gevonden bij het construct 'tijd'. Net als bij de onafhankelijke variabele leeftijd is hier een significant verschil aangetroffen. De groep die langer dan 18 jaar lesgeeft schat in dat er minder tijd aanwezig is om te voldoen aan peercoaching dan de groep die korter dan 18 jaar lesgeeft.

Beslissende factoren voor deelname peercoaching

Uit de uitgevoerde analyses blijkt dat zowel de *opbrengsten* als de *haalbaarheid van peercoaching* van invloed zijn op de beslissing om deel te nemen aan peercoaching.

Het construct *ten koste van autonomie* heeft van de *opbrengsten van peercoaching* de meeste invloed op de beslissing of men wil deelnemen aan peercoaching. Dat is opvallend aangezien eerder in dit onderzoek is aangetoond dat de respondenten neutraal staan ten opzichte van het verlies van autonomie. Naast de autonomie heeft een *betere invoering van de vernieuwing* ook een significante invloed op de keuze om deel te willen nemen aan peercoaching.

Bij het construct de *haalbaarheid peercoaching* spelen zowel de *docentenvoorwaarden* als de *organisatievoorwaarden* een rol bij de beslissing om deel te nemen aan peercoaching. Opvallend daarbij is dat de *docentenvoorwaarden* de beslissing veel meer beïnvloeden als de *organisatievoorwaarden*.

Als de *docentenvoorwaarden* vervolgens nader geanalyseerd worden, blijkt dat de inschatting van het construct de *persoonlijke overtuiging* alleen een rol speelt bij de beslissing om deel te willen nemen aan peercoaching.

Bij verdere analyse van de *organisatievoorwaarden* blijkt dat de *structuur van de organisatie* als enige een werkelijk significante rol speelt bij de beslissing of men wil deelnemen aan peercoaching. De manier waarop de structuur binnen de organisatie is opgezet speelt dus een belangrijke rol. De *Tijd* die nodig is om peercoaching uit te voeren lijkt echter ook een belangrijke rol te spelen bij de beslissing of men deel wil nemen aan peercoaching. Tijd is op de rand van significantie ($p=0.056$).

6. Discussie en aanbevelingen

Tijdens het onderdeel discussie worden eventuele tekortkomingen in het onderzoek besproken. Verder worden er aan de hand van de gevonden conclusies zo nodig verdergaande consequenties besproken. Daarnaast worden er aanbevelingen gegeven. Deze kunnen bestaan uit aanbevelingen voor verder onderzoek of aanbevelingen voor invoering van peercoaching.

Frequentie van peercoaching

Je kan je afvragen hoe representatief de gegevens uit dit onderzoek zijn betreffende de frequentie van peercoaching van basisschoolleerkrachten. Het onderzoek is afgenomen binnen één bestuur en dit bestuur heeft klaarblijkelijk geen initiatief genomen om peercoaching te stimuleren binnen de organisatie.

Om een meer betrouwbaar onderzoek te krijgen over de frequentie van peercoaching in heel Nederland, wordt aanbevolen om uit verschillende plaatsen uit heel Nederland respondenten te verkrijgen voor een onderzoek.

Motivatie voor peercoaching

Opbrengsten peercoaching

Binnen het construct *opbrengsten peercoaching* is validiteit van het deelconstruct *ten koste van autonomie* binnen dit onderzoek niet onomstreden. De homogeniteitsindex van de schaal is voldoende (.60), maar niet hoog. Bij het samenstellen van deze schaal zijn er een paar belangrijke stellingen verloren gegaan. Daarbij is autonomie een complex begrip gebleken om te operationaliseren. Bij de gevonden resultaten moet er dan ook rekening worden gehouden met dit gegeven. Er wordt aanbevolen om in toekomstig onderzoek zorgvuldig aandacht te besteden aan de operationalisering van het construct autonomie. De tegenstrijdigheid in dit onderzoek dat autonomie als neutrale factor werd ingeschat lijken niet overeen te komen met de constatering dat autonomie een belangrijke rol speelt bij de beslissing voor deelname aan peercoaching.

Verder wordt aanbevolen om peercoaching met onderwijsvernieuwing te combineren en om peercoaching toe te passen als meer eensgezindheid gewenst is binnen de school.

Haalbaarheid van peercoaching

Bij het deelconstruct *coachingstechnieken* van het construct *docentenvoorwaarden* schuilt een gevaar voor de invoering van peercoaching. Onderzoek wijst uit dat het belangrijk is dat de deelnemers aan peercoaching een goede training dienen te volgen voordat zij participeren aan peercoaching (Murray, Ma & Mazur, 2008). De inschatting dat de coachingstechnieken van de deelnemers aan peercoaching goed zijn kan leiden tot invoering van peercoaching zonder een

degelijke training. Vervolgens is er een grote kans dat de resultaten van peercoaching niet positief zijn. Dit is met name belangrijk als peercoaching wordt ingevoerd ter bevordering van de eensgezindheid binnen een school. Verkeerde coachingstechnieken kunnen dan leiden tot onenigheid binnen een team. Het wordt dan ook aanbevolen om altijd eerst een training op coachingstechnieken te geven, voordat er peercoaching wordt toegepast. Ondanks het feit dat er geen animo voor is en dat er gezegd wordt dat de coachingstechnieken op voldoende niveau zijn wordt toch aanbevolen om deze technieken te trainen. Leerkrachten hebben namelijk de neiging zichzelf hierbij te overschatten.

Er moet voldoende *tijd (organisatievoorwaarde)* worden ingepland voor effectieve peercoaching. Aanbevolen wordt om nader uit te zoeken hoe er voldoende tijd voor peercoaching kan worden gecreëerd door bijstelling van de gebruikelijke organisatiestructuur op basisscholen.

Onafhankelijke variabelen

Leeftijd

De oudere groep lijkt van mening te zijn dat zij minder kunnen leren van collega's. Dit is waarschijnlijk ook het geval. Met name jongere leerkrachten hebben minder ervaring en hebben nog meer te leren over het vak dan oudere leerkrachten. De effectiviteit van peercoaching heeft zich echter al wel bewezen voor iedereen (Verloop en Lowyck, 2003). De oudere groep kan daarbij ook dingen leren van de jongere groep. Dit is goed voor te stellen als je kijkt naar de ontwikkeling van ICT binnen het onderwijs. De jongere groep is waarschijnlijk meer 'opgevoed' met ICT dan de oudere groep. Daarnaast heeft de beginnende leerkracht de nieuwste visies over onderwijs meegekregen op de PABO. Aanbevolen wordt dan ook om dit gegeven bij de invoering van peercoaching duidelijk aan te geven.

De oudere leerkrachten kunnen zich echter ook wat sceptischer gaan opstellen richting onderwijsvernieuwingen. Een veel gehoorde klacht binnen het onderwijs is dat dezelfde vernieuwingen in een ander jasje steeds weer terugkomen. Het enthousiasme kan daardoor door de jaren heen teruglopen.

Een negatieve opbrengst van de invoering van peercoaching is het inleveren van autonomie. Met name de oudere leerkracht zou hier gevoelig voor zijn. De oudere leerkracht is gewend om meer solistisch te werken en niet in teamverband. Bovendien geven zij vaak les met 'de deur dicht' (Verloop & Lowyck, 2003). De gedachte dat de oudere leerkracht minder positief is voor peercoaching komt voort uit deze gedachte. De onderzoeksgegevens geven geen indicatie dat deze aanname juist is. Het inleveren van autonomie wordt zowel bij de jongere groep als de oudere groep

neutraal ingeschat. Het lijkt er daarmee op dat 'de deuren al openstaan'. De oudere groep is net als de jongere groep positief over het delen van ervaring en kennis.

Bij het construct *haalbaarheid peercoaching* schat de oudere leerkracht hun *docentenvoorwaarden* significant positiever in. Dat is in principe logisch te beredeneren als men uitgaat van het idee dat mensen meer vertrouwen en expertise krijgen naarmate men langer een beroep uitoefent.

Bij de *organisatievoorwaarden* wordt juist het omgekeerde geconstateerd. Je zou daaruit kunnen concluderen dat de oudere groep over de jaren heen, net als bij de *opbrengsten van peercoaching*, sceptischer is geworden over de *organisatievoorwaarden*. Dit kan gebaseerd zijn op een beter inzicht in de organisatie en daardoor een andere houding ten opzichte van de organisatie. Leerkrachten leren door de jaren heen een organisatie beter kennen. Ook hebben zij meer ervaring met eerdere vernieuwingen binnen het onderwijs. Door deze ervaringen zouden de leerkrachten wat terughoudender kunnen staan ten opzichte van vernieuwingen. Dit uit zich dus met name bij de factor tijd. Onderwijsvernieuwingen kosten de leerkrachten vaak veel extra tijd. Ook in dit onderzoek werd er bij de ruimte voor opmerkingen van de vragenlijst vaak gemeld dat er te weinig tijd beschikbaar is. Deze tijd wordt veelal niet gecompenseerd. De oudere leerkracht zal dit vaker hebben ervaren en zich daardoor een andere houding hebben aangemeten als het gaat om vernieuwende projecten. Hieruit komt de volgende verdiepende onderzoeksvraag naar voren: Waarom zijn oudere leerkrachten minder positief over de organisatievoorwaarden van peercoaching? Aanbevolen wordt om dit in verder onderzoek te analyseren.

Leservaring

Bij de opbrengsten van peercoaching zijn de verschillen minder groot dan bij de onafhankelijke variabele leservaring ten opzichte van de onafhankelijke variabele leeftijd. Als de gegevens nader worden bekeken zie je echter dat de verschillen zodanig klein zijn, tussen leeftijd en leservaring, dat je er hier eigenlijk geen betekenis aan kan geven. Je kan daarmee stellen dat de significante verschillen tussen de verschillende leeftijdsgroepen bij de onafhankelijke variabele *leeftijd* ten opzichte van de opbrengsten van peercoaching erg klein zijn.

Beslissende factoren voor deelname peercoaching

De reden voor de tegenstrijdigheid van het construct autonomie is onbekend. Het kan voortkomen uit het feit dat het construct *ten koste van autonomie* niet geheel naar tevredenheid is geoperationaliseerd. Het construct kan echter wel voldoende valide zijn. Dan speelt het kleine beetje verlies in autonomie toch een grotere rol dan je uit de waarde van de opbrengst zou verwachten.

Aanbevolen wordt om in verder onderzoek te analyseren welk aspect van de *persoonlijke overtuiging* cruciaal is. De zelfverzekerdheid om wel of niet geobserveerd te worden zal daarbij een essentieel onderdeel zijn.

De *tijd* die nodig voor het uitvoeren van peercoaching wordt als construct niet significant ingeschat bij de beslissing of men wil deelnemen aan peercoaching. Dit is opvallend aangezien *tijd* als construct op zichzelf eerder in dit onderzoek als grootste obstakel wordt ingeschat voor het uitvoeren van peercoaching. De p-waarde van betreft echter 0.056, dit is bijna significant. Mocht dit onderzoek op grotere schaal uitgevoerd worden dan is te verwachten dat tijd wel een significante rol zou spelen bij de beslissing of men deel wil nemen aan peercoaching.

Literatuurlijst

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.

Boggiano, A. K. & Pittman, T. S. (1992). *Achievement and motivation. A social- developmental perspective*. Canada. Cambridge University Press.

Clement, M. & Staessens, K. (1993). The professional development of primary school teachers and the tension between autonomy and collegiality. In Kieviet, F. K. & Vanderberghe, R. (Eds), *School culture, school improvement & Teacher development* (pp 129-152). Leiden: DSWO Press.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Dickhauser, O. & Steinsmeier-Pelster, J. (2003). Gender differences in the choice of computer courses: applying an expectancy-value model. *Social Psychologie of Education*, 6, 173-189.

Dietvorst, D. & mahieu, P. (1989). *Organisatie van scholen*. Alphen aan de Rijn. Samsom uitgeverij.

Eccles, S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review Psychologie*, 53, 109-127.

- Feather, N. T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 315-330.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Publications Inc.
- Green, S. K. (2002). Using an expectancy-value approach to examine teachers' motivational strategies. *Teaching and Teacher Education*, 18, 989-1005.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229-247.
- Leeftijdsopbouw Voila. (2010). Leeftijdsopbouw Stichting Voila Leusden. pdf
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In Brown, D. R. & Veroff, J. (Eds), *Frontiers of Motivational Psychology* (pp 173-185). Heidelberg: Springer-Verlag.
- 'Leraar moet van collega leren'. (2007). Gevonden op 12 november 2009, op <http://www.nu.nl/economie/1229699/leraar-moet-van-collega-leren.html>
- Aantal mannen in basisonderwijs.(2007). Gevonden op 18 maart 2011, op <http://www.vn.nl/Archief/Samenleving/Artikel-Samenleving/Gebrek-aan-diversiteit-in-het-basisonderwijs.html>
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education A review of literature. *Teaching and teacher education*, 26 (4), 748-753.
- Martin, A. J. & Dowsen, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.

- Murray, S., Ma, X. & Mazur, J. (2008). Effects of Peer Coaching on Teachers' Collaborative Interactions and Students' Mathematics Achievement. *Journal of educational research*, 102 (3), 203-213.
- O'Connor, R. & Korr, W. S. (1996). A Model for School Social Work Facilitation of Teacher Self-Efficacy and Empowerment. *Social Work in Education*, 18 (1).
- Petri, H. L. (1996). *Motivation: theory, research, and Applications*. Quebecor/Fairfield: Brooks/Cole Publishing Company.
- Rolff, H. & Kleekamp, B. (1993). *Changing the school culture*. Wiltshire: Redwood books.
- Shidler, L. (2008). The Impact of Time Spent Coaching for Teacher Efficacy on Student Achievement. *Early childhood education journal*, 36 (5), 453-460.
- Showers, B. (1985). Teachers Coaching Teachers. *Educational leadership*, 42 (7), 43-49.
- Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Weaver, C. L. & Huston, T. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative higher education*, 33 (1), 5-20.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Werkenden in het onderwijs het oudst. (2008). Gevonden op 2 november 2010, op <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2008/2008-2513-wm.htm>
- Wessum, L. (1997). De sectie als eenheid. Samenwerking en professionaliteitopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs. *Proefschrift*. Vakgroep Onderwijskunde ISOR/Onderwijsonderzoek. Universiteit Utrecht.

Wigfield, A. & Eccles, S. (2002). Expectancy-value of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, B. & Bolhuis, S. (2009). Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 243-257.