

# Professionele identiteit van leerkrachten in het primair onderwijs

*Het verband tussen enerzijds loopbaanfase en anderzijds de mate van zeggenschap en exclusieve kennis*

Auteur: Amanda van de Ven  
Instituut: Universiteit Leiden  
Opleiding: Academische Pabo  
Docent: Alissa van den Berg MSc  
Plaats: Leiden  
Jaar: 2015  
Woorden: 5.783

### **Abstract**

Dit onderzoek beschrijft de invloed van de loopbaanfase van leerkrachten op hun professionele identiteit. Onder professionele identiteit wordt het standpunt van leerkrachten verstaan betreffende de mate, waarin zij in hun beroep zeggenschap en exclusieve kennis over de inrichting van het onderwijs behoren te hebben. De loopbaanfase betreft het aantal jaren dat de leerkracht werkzaam is in het primair onderwijs. De loopbaanfase is onderverdeeld in drie categorieën: tot 7 jaar ( $N = 27$ ), 8 tot 23 jaar ( $N = 31$ ) en meer dan 24 jaar ( $N = 32$ ).

Het onderzoek is correlatieel en exploratief. Hierbij is voor een mixed-method design gekozen. In totaal hebben 90 leerkrachten een vragenlijst ingevuld. Er is gebruik gemaakt van de ANOVA. Achttien leerkrachten zijn ook geïnterviewd. De antwoorden van de interviews zijn aan de hand van transcripties geanalyseerd.

Uit de ANOVA is gebleken dat er geen significant verschil is in ideeën over de mate van zeggenschap tussen de verschillende loopbaanfase. Daarnaast is met de ANOVA ook geen significant verschil gevonden in de ideeën over de mate van exclusieve kennis tussen de verschillende loopbaanfase. In dit onderzoek is dus geen bevestiging gevonden van de invloed van de loopbaanfase op de professionele identiteit. Uit de interviews blijkt dat de meeste leerkrachten positief zijn over hun zeggenschap. Beginnende leerkrachten geven aan dat ze het gevoel hebben dat ze zeggenschap hebben. Meerdere leerkrachten geven aan dat hun zeggenschap meer dan vroeger is. Een belemmering die leerkrachten aangeven, is dat veel eisen worden gesteld, waardoor ze minder zeggenschap hebben.

### **Inleiding**

Professionalisering van leerkrachten wordt steeds belangrijker in het onderwijs (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Om goede ondersteuning te bieden aan het professionaliseren van leerkrachten is het belangrijk om de professionele identiteit beter te begrijpen (Coldron & Smith, 1999). Onder professionele identiteit wordt het standpunt van leerkrachten verstaan betreffende de mate waarin zij in hun beroep zeggenschap over de inrichting van het onderwijs en exclusieve kennis en vaardigheden behoren te hebben (Fuller, Goodwyn, & Francis-Brophy, 2014). Ondanks het feit dat onderzoek naar professionele identiteit van leerkrachten opkomend is, zijn hier nog niet voldoende onderzoeken naar gedaan. Onderzoeken hiernaar zijn van belang, omdat wordt verondersteld dat goede prestaties in het onderwijs samenhangen met professionele ontwikkeling van leerkrachten (Ministerie van OCW, 2012).

Als eerste speelt bij de professionele identiteit een rol. In een eindrapportage in opdracht van het Ministerie van OCW bleek dat de meeste leerkrachten zeggenschap belangrijk vinden (ResearchNed, 2009). Verder wordt aangegeven dat de meeste leerkrachten relatief veel zeggenschap ervaren over zaken die zich binnen de klas afspelen, zoals de inhoud van de lesstof en de omgang met leerlingen. Leerkrachten ervaren echter weinig zeggenschap over beoordelingscriteria en toetsingswijze van gegeven toetsen (ResearchNed, 2009). Als leerkrachten weinig zeggenschap ervaren dan is de wenselijkheid hoger (ResearchNed, 2009). Volgens Glastra (z.j.) zorgen veranderingen in het onderwijs (zoals politieke veranderingen) voor vermindering van de autonomie van leerkrachten. Leerkrachten hebben het gevoel dat ze weinig zeggenschap hebben onder andere in organisatorische beslissingen. Ook wordt aangegeven dat leerkrachten weinig tijd hebben voor zeggenschap naast het lesgeven als belemmering ervaren (ResearchNed, 2009).

Naast zeggenschap spelen exclusieve kennis en vaardigheden ook een rol bij de professionele identiteit. Onder exclusieve kennis van een leerkracht valt: didactische, vakinhoudelijke en pedagogische kennis (Beijaard et al., 2000). Exclusieve kennis kan door ervaring groeien en is noodzakelijk voor de effectiviteit van leerkrachten (Alake-Tuenter, Biemand, Tobi, & Mulder, 2013). Effectiviteit is het vermogen van een leerkracht om in te spelen op de behoeften van leerlingen (Lopez, & Corcoran, 2014). Beginnende leerkrachten hebben daarentegen minder ervaring waardoor hun exclusieve kennis minder rijk en georganiseerd is (Beijaard et al., 2000). Leerkrachten kunnen bij hun professionele identiteit verschillende percepties hebben over hun expertise. Deze expertises zijn didactische, pedagogische en onderwerp gerelateerde expertise (Beijaard et al., 2000). De meeste

leerkrachten vinden dat hun expertise een combinatie is van deze drie expertises (Beijaard et al., 2000).

Naast onderzoek van Fuller et al. (2014) is door Day (2008) onderzoek gedaan naar de inhoud van professionele identiteit. De professionele identiteit is volgens Day (2008) een samenstelling van de interactie tussen drie verschillende dimensies. De eerste dimensie, de professionele dimensie, bevat de sociale en politieke verwachtingen van wat een goede leerkracht is en wat een leerkracht zelf als ideaal heeft. De persoonlijke dimensie omvat het leven buiten het werk van de leerkracht. Ook omvat de gesitueerde dimensie de directe werkomgeving van de docent. Het is van belang dat deze dimensies in balans zijn, omdat dit in relatie staat met de zelfeffectiviteit en effectiviteit van de leerkracht (Day, 2008). Zelfeffectiviteit is het vertrouwen van een leerkracht in de eigen bekwaamheid om effectief invloed uit te oefenen, zodat leerlingen een taak kunnen voltooien (Martins, Costa, & Onofre, 2014). De dimensies spelen niet altijd een even grote rol tijdens de carrière van een leerkracht (Day & Gu, 2007).

De verschillende dimensies spelen een rol bij de verschillende loopbaanfasen van leerkrachten. Volgens Day en Gu (2007) zijn er zes verschillende loopbaanfasen: 0-3 jaar, 4-7, 8-15, 16-23, 24-30 en meer dan 31 jaar lesgeven. In dit onderzoek worden de fasen samengevoegd, zodat er drie loopbaanfasen zijn. In de eerste loopbaanfase, 0-7 jaar lesgeven, zijn leerkrachten voornamelijk bezig met de klas en lesgeven (Day & Gu, 2007). Later beginnen promotie en extra verantwoordelijkheden een rol te spelen bij de motivatie, betrokkenheid en het gevoel van effectiviteit van leerkrachten. In eerste instantie zijn twee groepen leerkrachten te onderscheiden: een groep met een ontwikkelend gevoel van effectiviteit en een groep met een verminderend gevoel van effectiviteit (Sammons et al., 2007). Uiteindelijk is er een groep met een sterk gevoel voor identiteit, zelfeffectiviteit en effectiviteit, een groep die met identiteit, zelfeffectiviteit en effectiviteit probeert om te gaan en een groep waar deze drie punten in gevaar waren (Day & Gu, 2007). Het persoonlijke leven speelt bij deze leerkrachten nog geen grote rol binnen het onderwijs (Day & Gu, 2007). Wel speelt ondersteuning van collega's een grote rol in het ontwikkelen van de professionele identiteit (Bezzina, 2006).

In de tweede loopbaanfase (8-23 jaar lesgeven) leren leerkrachten een balans te maken tussen hun persoonlijke en professionele leven en hoe ze hiermee moeten omgaan (Day & Gu, 2007). Hun persoonlijke leven gaat veel meer een rol spelen, doordat ze meer verantwoordelijkheden krijgen. In deze loopbaanfase krijgen leerkrachten vaker te maken met zieke ouders, sterfgevallen in de familie en scheidingen (Day & Gu, 2007). Als de

persoonlijke dimensie niet in balans is met de gesitueerde en de professionele dimensie, zal de effectiviteit, motivatie en betrokkenheid van de leerkracht afnemen (Sammons et al., 2007). Als een balans kan worden gevonden tussen het professionele en het persoonlijke leven zal de motivatie, betrokkenheid en effectiviteit hetzelfde blijven of groeien (Sammons et al., 2007).

Als leerkrachten meer dan 24 jaar lesgeven moeten ze zich continu aanpassen aan veranderingen in hun persoonlijke en professionele leven (Day & Gu, 2009). Negatieve invloeden vanuit hun persoonlijke leven spelen hierbij een belangrijke rol. Door bijvoorbeeld ziekte kunnen leerkrachten eerder stoppen in plaats van hun professionaliteit verder te ontwikkelen. Volgens Kwakman (2003) hebben persoonlijke factoren en factoren in taak en werkomgeving invloed op het deelnemen aan professionele leeractiviteiten. Persoonlijke factoren spelen hierbij een grotere rol dan taak en omgeving factoren. Door de negatieve invloeden uit hun persoonlijke leven zal minder aan worden deelgenomen waardoor de professionele identiteit minder wordt ontwikkeld. Volgens Day (2008) kunnen leerkrachten ondanks ziekte en andere negatieve invloeden nog steeds gemotiveerd zijn om les te geven door onder andere goede ondersteuning op het werk. Door goede ondersteuning en deelname aan professionele leeractiviteiten zal de effectiviteit van deze leerkrachten verbeteren. Als ze geen goede ondersteuning krijgen lopen ze het risico om minder effectief te worden vanwege de negatieve invloeden in hun persoonlijke leven (Day & Gu, 2009).

Losstaand van onderzoek naar professionele identiteit van leerkrachten (Day, 2008; Fuller et al., 2014) is onderzoek gedaan hoe leerkrachten de verschillende loopbaanfasen doorlopen in hun carrière (Bezzina, 2009; Day & Gu, 2007; Day & Gu, 2009; Sammons et al., 2007). Het is nog niet bekend welke invloed de loopbaanfase op de professionele identiteit heeft. Door meer inzicht te hebben in de professionele identiteit en welke invloed de loopbaanfase hierop heeft, kan gedifferentieerde aandacht voor betere professionele ontwikkeling worden gezorgd.

Aan de hand van de bovenstaande onderzoeken is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

‘Wat is de invloed van loopbaanfase van de leerkracht op de professionele identiteit?’

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn twee kwantitatieve deelvragen geformuleerd. De eerste deelvraag is: ‘In welke mate verschillen de ideeën van leerkrachten over de wenselijkheid van zeggenschap tussen de drie loopbaanfasen?’ De tweede deelvraag is: ‘In welke mate verschillen de ideeën van leerkrachten over de wenselijkheid van exclusieve kennis tussen de drie loopbaanfasen?’

Aan de hand van de kwantitatieve deelvragen zijn hypothesen opgesteld. De verwachting bij de eerste kwantitatieve deelvraag is dat leerkrachten in de laatste loopbaanfase zeggenschap meer wenselijk vinden dan leerkrachten in de eerste en tweede loopbaanfase. De meeste leerkrachten vinden zeggenschap wenselijk (ResearchNed, 2009). Leerkrachten in de eerste loopbaanfase krijgen later pas extra verantwoordelijkheden en zijn in het begin voornamelijk bezig met de klas en lesgeven (Day & Gu, 2007). In de klas ervaren leerkrachten veel zeggenschap (ResearchNed, 2009). Als weinig zeggenschap wordt ervaren dan zal de wenselijkheid van zeggenschap hoger zijn (ResearchNed, 2009). Hierbij wordt verwacht dat leerkrachten in de laatste loopbaanfase minder zeggenschap ervaren door afbraak van hun zeggenschap. De persoonlijke opstandigheden van deze leerkrachten spelen meer een rol dan bij leerkrachten in een vroegere loopbaanfase (Day & Gu, 2007). Leerkrachten kunnen ondanks negatieve invloeden uit hun persoonlijke leven nog steeds gemotiveerd zijn om les te geven door onder andere goede ondersteuning op hun werk (Day, 2008).

De verwachting bij de tweede deelvraag is dat leerkrachten in de eerste loopbaanfase exclusieve kennis meer wenselijk vinden dan leerkrachten in de tweede en derde loopbaanfase. Exclusieve kennis kan door ervaring groeien en is noodzakelijk voor effectiviteit van leerkrachten (Alake-Tuenter et al., 2013). In iedere loopbaanfase kan de effectiviteit van leerkrachten groeien als de drie dimensies in balans zijn en goede ondersteuning wordt gegeven (Day & Gu, 2007; Sammons et al., 2007). Leerkrachten in de derde loopbaanfase zouden dan meer exclusieve kennis hebben door ervaring. Hierdoor wordt verwacht dat deze leerkrachten effectiever zijn dan leerkrachten uit eerdere loopbaanfasen waardoor ze exclusieve kennis minder wenselijk vinden. De exclusieve kennis van beginnende leerkrachten is minder rijk en georganiseerd (Beijaard et al., 2000). Hierdoor zouden leerkrachten uit de eerste loopbaanfase exclusieve kennis meer wenselijk kunnen vinden.

Naast de kwantitatieve vragen zijn er twee kwalitatieve deelvragen. De eerste kwalitatieve deelvraag is: 'Wat ervaren leerkrachten tussen de verschillende loopbaanfasen inhoudelijk als zeggenschap?' De laatste deelvraag is: 'Hoe verschilt inhoudelijk de zeggenschap van leerkrachten tussen de verschillende loopbaanfasen?' Door middel van exploratief onderzoek worden de inhoudelijke verschillen en overeenkomsten van leerkrachten tussen de verschillende loopbaanfasen bekeken. Door meer inzicht te hebben in de inhoudelijke antwoorden over de zeggenschap van leerkrachten kan betere ondersteuning bij professionele leeractiviteiten worden geboden (Coldron & Smith, 1990). Eerder onderzoek toonde aan dat

leerkrachten aangeven veel zeggenschap binnen de klas te hebben over bijvoorbeeld de inhoud van de lesstof en omgang met de leerlingen (ResearchNed, 2009). Volgens Glastra (z.j.) zorgen veranderingen in het onderwijs (zoals politieke veranderingen) voor vermindering van de autonomie van leerkrachten. Leerkrachten hebben het gevoel dat ze weinig zeggenschap hebben in onder andere organisatorische beslissingen. Daarnaast ervaren leerkrachten minder zeggenschap buiten de klas en over de beoordelingscriteria en toetsingswijze van gegeven toetsen. Leerkrachten gaven ook aan weinig tijd te hebben voor zeggenschap, doordat veel tijd wordt gestoken in het lesgeven (ResearchNed, 2009).

## **Methode**

### **Respondenten**

Om meer inzicht te krijgen in de invloed van de loopbaanfase op de professionele identiteit zijn leerkrachten benaderd voor dit onderzoek. In totaal hebben 90 leerkrachten mee gedaan aan het onderzoek. Deze leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld en achttien daarvan zijn geïnterviewd. De steekproef bestaat uit 72 vrouwen (80%) en 18 mannen (20%). De gemiddelde leeftijd is 42.6 jaar ( $SD = 12.0$ ). Van de respondenten geven 27 leerkrachten minder dan 8 jaar les, 31 leerkrachten tussen de 8 en 23 jaar les en 32 leerkrachten meer dan 24 jaar les. De respondenten zijn normaalverdeeld over de loopbaanfasen. Na afloop kregen de basisscholen een samenvatting van het onderzoek. Bij sommige scholen is een presentatie gegeven over de resultaten.

### **Meetinstrumenten**

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van twee verschillende instrumenten. Als eerste is kwantitatief onderzoek gedaan door de respondenten de voorgeschreven vragenlijst te laten invullen (zie Bijlage 1). De vragenlijst bestond uit 34 gesloten vragen en één open vraag. Tien vragen zijn gesteld over de achtergrondgegevens. Hierbij is gevraagd naar het aantal jaren dat de respondent actief is in het onderwijs. In totaal gingen 26 vragen over professionele ontwikkelingsactiviteiten. Als laatste gingen negen vragen over de professionele identiteit van de leerkrachten. Daarna konden leerkrachten bij de open vraag aspecten van professionele ontwikkeling en/of stimulerende en belemmerende factoren benoemen die ze hadden gemist. Op de vragen over de achtergrondgegevens na, zijn de vragen beantwoord op een bipolaire zevenpuntsschaal. Vraag 3.01 tot en met vraag 3.04 meten het concept zeggenschap en vraag 3.05 tot en met vraag 3.08 meten het concept exclusieve kennis (zie Bijlage 1). Een voorbeeld

van een vraag over zeggenschap is: 'Het bepalen van de inrichting van het onderwijs moet ...' Aan een kant van de matrix staat 'aan mij als leraar worden overgelaten' en aan de andere kant staat 'is vooral een zaak van overheid en/of schoolbestuur'. Een voorbeeld van een vraag over exclusieve kennis is: 'De kennis die er in mijn beroep als leerkracht echt toe doet, komt voort ...' Aan een kant van de matrix staat 'uit mijn specifieke opleiding als leerkracht' en aan de andere kant staat 'uit mijn algemene ontwikkeling'. De betrouwbaarheid van dit meetinstrument is niet bekend. Voor de gebruikte schalen zijn de Cronbach's Alpha's berekend om de interne samenhang te meten.

Vervolgens deed een deel van de leerkrachten ook mee aan een semi-gestructureerd interview (Bijlage 2). In totaal zijn achttien open vragen gesteld waarbij doorgevraagd werd naar bepaalde onderdelen. Zes vragen gingen over veranderingen van het werk en persoonlijke omstandigheden. Vervolgens zijn zeven vragen gesteld over professionele ontwikkelingsactiviteiten en als laatste zijn nog vijf algemene vragen gesteld (onder andere over zeggenschap en exclusieve kennis). Een voorbeeld van een vraag over zeggenschap is: 'Hoe is het gesteld met uw zeggenschap over de inrichting van uw onderwijs en zit daar een bepaalde ontwikkeling in?' Een voorbeeld van een vraag over exclusieve kennis is: 'Wat vindt u van de kennis en de vaardigheden waarover u beschikt, hoe bijzonder zijn die en waar komt dat vandaan?'

### **Design**

Het onderzoek is correlatieel (vragenlijst) en exploratief (interviews). Hierbij is voor een mixed-method design gekozen. Door kwalitatief en kwantitatief onderzoek te gebruiken kan een completer beeld worden gecreëerd bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Bryman, 2012). De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is de loopbaanfase van de leerkracht. Deze variabele is onderverdeeld in drie niveaus: 0-7, 8-23 en meer dan 24 jaar lesgeven. Deze variabele geeft dus weer hoeveel jaren een leerkracht actief is in het onderwijs. De afhankelijke variabelen zijn zeggenschap en exclusieve kennis. Bij deze variabelen wordt gemeten hoe wenselijk leerkrachten zeggenschap en exclusieve kennis vinden.

### **Procedure**

Verschillende basisscholen zijn per e-mail benaderd door middel van een toestemmingsbrief. Andere zijn benaderd door middel van bestaande contacten met leerkrachten. De leerkrachten waar al contact mee was zorgden dat de toestemmingsbrief bij



de directie terecht kwam. De vragenlijsten zijn, na toestemming van de directeur van de school, via e-mail gestuurd naar de basisscholen. De directie verspreidde de vragenlijst onder de leerkrachten die hadden toegestemd om mee te doen aan het onderzoek. Anonimiteit van de respondenten werd gewaarborgd door anonieme codes. De leerkracht kon de vragenlijst digitaal invullen thuis of op het werk invullen en vervolgens terugmailen. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer vijftien minuten.

Voor de interviews is vooraf toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname en van de interviews zijn transcripties gemaakt. De interviews vonden plaats op de betreffende basisschool na schooltijd. In totaal hebben negen onderzoekers interviews afgenomen. De tekst en de vragen zijn voor de betrouwbaarheid letterlijk aan de leerkrachten voorgelezen, zodat participanten de vragen niet verschillend konden interpreteren vanwege de woordkeuze. Alleen bij het doorvragen formuleerde de onderzoeker de vraag zelf. Bij de vragen naar professionele ontwikkelingsactiviteiten is een keuze gemaakt uit de activiteiten waar de betreffende leerkracht eerder aan had deelgenomen. Als een antwoord was gegeven over cursussen met betrekking tot digibord/smartboard en/of cursussen in het kader van leervolgsystemen, analyseren CITO-gegevens, ParnasSys, et cetera, zijn twee van die activiteiten gebruikt bij de volgende vragen. Door deze activiteiten te gebruiken bij de vervolgvragen, gaven meer leerkrachten antwoorden over hetzelfde onderwerp. Hierdoor konden de antwoorden worden vergeleken. Noemde de respondent geen van de bovenstaande onderwerpen, dan koos de onderzoeker zelf twee cursussen waaraan de leerkracht had deelgenomen.

### **Analysemethoden**

De data voor de kwantitatieve analyse is verwerkt met behulp van SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te testen, is gebruik gemaakt van Cronbach's Alpha. Items zijn verwijderd als de betrouwbaarheid daardoor voldoende steeg.

Vervolgens is gebruik gemaakt van een variantieanalyse (ANOVA). De toetsen zijn gebruikt om het verband tussen de verschillende loopbaanfasen en zeggenschap en het verband tussen de verschillende loopbaanfasen en exclusieve kennis vast te stellen. Bij de ANOVA moet de afhankelijke variabele normaalverdeeld zijn en de varianties van de afhankelijke variabelen tussen de verschillende loopbaanfasen moeten gelijk zijn. Daarnaast moeten de respondenten aselekt en onafhankelijk getrokken zijn. Het significantieniveau van de ANOVA is  $\alpha = .05$ . Als een significant verschil is gevonden, is verder onderzocht welke

gemiddelden verschillen. Dit is gedaan met de Bonferroni toets.

Om de kwalitatieve deelvragen te beantwoorden is een codeboek gemaakt (zie Bijlage 3). Per vraag zijn de gegeven antwoorden van de leerkrachten genoteerd met de geanonimiseerde code van de leerkracht. Op deze manier kon bij de antwoorden terug worden gezocht welke leerkracht het antwoord had gegeven. De antwoorden van de respondenten zijn vervolgens in categorieën geplaatst. De categorieën waarin de antwoorden zijn ingedeeld, waren positief, negatief en onduidelijk. Als leerkrachten positieve aspecten benoemde over hun zeggenschap dan werd de leerkracht geplaatst in de categorie positief. Als negatieve aspecten werden benoemd dan werd de leerkracht geplaatst in de categorie negatief. Werd het niet duidelijk of de leerkracht positief of negatief was over zijn zeggenschap dan werd dit gecodeerd met onduidelijk. Deze gegevens zijn verwerkt in SPSS om de frequenties van de data te analyseren. Met de transcripties kunnen de antwoorden inhoudelijk worden geanalyseerd.

### Resultaten

Als eerste zijn de data geïnspecteerd van de geanalyseerde variabelen (zie Tabel 1 en 2). Ook werd gekeken naar de normaalverdeling en de varianties. Hieruit bleek dat de variabelen zeggenschap en exclusieve kennis normaal verdeeld zijn. Ook zijn de varianties van deze variabelen tussen de verschillende loopbaanfasen gelijk. De respondenten zijn onafhankelijk getrokken en niet geselecteerd op eigenschappen. Dit betekende dat aan de voorwaarden van de ANOVA werd voldaan. Verder bleek dat bij sommige vragenlijsten enkele waarden ontbraken bij de variabele zeggenschap of exclusieve kennis. Hierdoor zijn enkele vragenlijsten van respondenten niet meegenomen in de analyses. Deze respondenten zijn niet uit de data verwijderd, omdat ze voor de andere deelvragen wel gebruikt konden worden.

Tabel 1

#### *Verdeling Zeggenschap per loopbaanfase*

Variabele	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Tot en met 7 jaar	26	4.59	0.900	2.75	6.50
8 tot en met 23 jaar	30	4.41	0.758	2	5.75
Meer dan 24 jaar	31	4.50	1.047	2.75	7
Totaal	87	4.49	0.904	2	7

Tabel 2

*Verdeling Exclusieve Kennis per loopbaanfase*

Variabele	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Tot en met 7 jaar	24	3.86	0.798	2	5.67
8 tot en met 23 jaar	31	3.69	0.890	1.67	5.33
Meer dan 24 jaar	31	3.77	1.076	1.67	6
Totaal	86	3.77	0.930	1.67	6

Door de Cronbach's Alpha te berekenen kon de interne consistentie van de gebruikte concepten worden bepaald. Na het ompolen van twee items over zeggenschap (inrichting3.02 en beroep3.03) was Cronbach's Alpha .694. Bij het verwijderen van item problemen3.04 zou Cronbach's Alpha minder dan .01 stijgen. Omdat deze stijging niet groot is, is ervoor gekozen om dit item te behouden. Na het ompolen van één variabele over exclusieve kennis (vaardigheid3.06) ontstond een Cronbach's Alpha van .034. Na het verwijderen van item opleiding3.08 was Cronbach's Alpha gestegen naar .538. Uiteindelijk ontstond een interne consistentie van .577 bij het verwijderen van item uitoefening3.07. Omdat de Cronbach's Alpha na het verwijderen van item uitoefening3.07 niet voldoende steeg, is ervoor gekozen om deze item te behouden. Deze beslissing is genomen, omdat anders te weinig items over zouden blijven om het concept te meten.

Vervolgens is gebruik gemaakt van de ANOVA om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de verschillende loopbaanfasen en zeggenschap. Van de 90 vragenlijsten zijn maar 87 gebruikt voor de analyse vanwege ontbrekende waarden bij de vragen over zeggenschap. Uit de analyse bleek dat geen significant verband is gevonden voor de zeggenschap tussen de verschillende loopbaanfasen,  $F(2, 84) = 0.267, p = .77$ .

Daarna is de ANOVA gebruikt om de vraag te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de verschillende loopbaanfasen en exclusieve kennis. Van de 90 vragenlijsten waren er 86 waar alle vragen over exclusieve kennis zijn ingevuld. Uit de analyse bleek dat er geen significant verschil is voor exclusieve kennis tussen de verschillende loopbaanfasen,  $F(2, 83) = 0.231, p = .79$ .

Na de kwantitatieve analyses is een kwalitatieve analyse uitgevoerd. In totaal zijn achttien interviews afgenomen. Bij één respondent was het onduidelijk of zeggenschap als positief of negatief werd ervaren. Daarom is besloten om de data van deze respondent niet mee te nemen in de analyse. Van de respondenten gaven acht leerkrachten minder dan 8 jaar

les, drie leerkrachten tussen de 8 en 23 jaar en zes leerkrachten gaven meer dan 24 jaar les. De meeste leerkrachten waren positief over hun zeggenschap op dit moment (zie Tabel 3). Eén leerkracht, die 0 tot 7 jaar lesgeeft, is zowel positief als negatief waardoor het totaalpercentage bij die loopbaanfase boven de 100% ligt. Twee leerkrachten, die meer dan 24 jaar lesgeven, zijn negatief over hun zeggenschap op dit moment.

Tabel 3  
*Percentages beoordeling Zeggenschap per loopbaanfase*

Loopbaanfase	Positief (%)	Negatief (%)
Tot en met 7 jaar	100	12.5
8 tot en met 23 jaar	100	0
Meer dan 24 jaar	66.7	33.3

Als laatste is naar de inhoudelijke antwoorden op de vragen van de interviews gekeken aan de hand van de transcripties. Beginnende leerkrachten gaven aan dat ze het gevoel hadden dat ze zeggenschap hebben. Dit kwam doordat ze meer durfden te reageren als om meningen gevraagd werd ( $N = 2$ ), meer ervaring hadden dan in het begin ( $N = 2$ ) en dat ze hun eigen klas hebben ( $N = 2$ ). Een leerkracht vertelde: "Ja, ik durf nu wel meer te zeggen. In het begin toen ik hier pas kwam werken, durfde ik niet altijd te reageren. Ik werk hier pas. Er wordt toch niet naar me geluisterd. Ik merkte wel dat bepaalde leerkrachten die hier al heel veel werken dat die heel veel over te zeggen hebben." Een leerkracht die al meer dan 24 jaar les gaf noemde ook dat ze meer durfde te reageren. Daarnaast noemden deze leerkrachten dat ze wel eens afweken van de gestelde eisen door de school of door het ministerie ( $N = 2$ ). Ook een leerkracht die 8 tot 23 jaar les gaf noemde het hebben van zelfvertrouwen een vorm van hoe hun zeggenschap tot uiting komt. Leerkrachten uit alle loopbaanfases geven aan dat ze een eigen invulling konden geven doordat ze bijvoorbeeld zelf roosters kunnen maken ( $N = 5$ ).

Naast de positieve ervaringen van zeggenschap gaven enkele leerkrachten ook aspecten aan die negatief waren voor hun gevoel van zeggenschap ( $N = 10$ ). Leerkrachten die tot 7 jaar lesgeven en leerkrachten die meer dan 24 jaar lesgeven gaven aan dat er veel eisen worden gesteld ( $N = 8$ ). Verder gaf een leerkracht die 11 jaar in het onderwijs werkt aan dat een leerkracht weinig vrijheden heeft.

Leerkrachten uit alle loopbaanfases geven aan dat ze meer zeggenschap hebben dan vroeger ( $N = 5$ ). Twee leerkrachten geven echter aan dat ze minder zeggenschap dan vroeger hebben. Dit waren leerkrachten die 8 tot 23 jaar lesgeven en meer dan 24 jaar lesgeven. De

leerkracht uit de laatste loopbaanfase vertelde hierover het volgende: "Ik krijg alleen maar briefjes binnen van je moet dat gaan doen en je moet dat gaan doen, dus mijn zeggenschap neemt alleen maar een heel stuk af wat dat betreft." Een andere leerkracht in dezelfde loopbaanfase zegt echter dat het gevoel van zeggenschap niet minder is door ervaring, maar dat wel meer zeggenschap nodig is. In het interview kwam niet naar voren waarvoor meer zeggenschap nodig is. Leerkrachten geven dus positieve en negatieve beoordelingen over hun zeggenschap.

### **Discussie**

In dit onderzoek is onderzocht of de loopbaanfase van een leerkracht invloed heeft op de professionele identiteit. De centrale vraag is onderzocht aan de hand van twee kwantitatieve en twee kwalitatieve deelvragen.

In de resultaten is geen significant verschil gevonden voor zeggenschap tussen de verschillende loopbaanfasen. Dit betekent dat geen bevestiging gevonden is van de invloed van de loopbaanfase op de wenselijkheid van zeggenschap. De verwachting wordt dus niet bevestigd. Leerkrachten uit alle loopbaanfasen vinden zeggenschap even belangrijk. Volgens Day (2008) blijven leerkrachten in de laatste loopbaanfase gemotiveerd om les te geven als ze goede ondersteuning krijgen van hun werk. Als geen goede ondersteuning wordt gegeven kunnen deze leerkrachten eerder kunnen stoppen met lesgeven (Day & Gu, 2007). Een verklaring voor de resultaten kan zijn dat deze leerkrachten geen goede ondersteuning krijgen en daardoor zeggenschap wenselijk blijven vinden. Uit de vragenlijsten kan daarnaast niet worden gehaald of leerkrachten met problemen in hun persoonlijk leven hebben meegedaan aan dit onderzoek. De kans op non-respons zal hoger zijn als leerkrachten problemen hebben in hun persoonlijk leven. Door de Gelegenheidssteekproef is de kans kleiner dat de steekproef representatief is voor de gehele populatie leerkrachten in Nederland. De bevindingen komen wel overeen met het onderzoek van ResearchNed (2009) waar werd gevonden dat leerkrachten zeggenschap belangrijk vinden.

De betrouwbaarheid van de vragenlijsten moet ook in acht worden genomen. Volgens de richtlijn van Cronbach's Alpha is de interne consistentie voldoende bij een alpha van 0.70 (Leary, 2007). De Cronbach's Alpha van de items over zeggenschap is net iets onder de 0.70. Dit is dus redelijk, maar net niet voldoende. Daarom zouden meer items moeten worden toegevoegd om de interne consistentie te verhogen.

Ook is uit de resultaten geen significant verschil gevonden voor exclusieve kennis tussen de verschillende loopbaanfasen. In dit onderzoek is geen bevestiging gevonden van de

invloed van de loopbaanfase op de wenselijkheid exclusieve kennis. Bij deze deelvraag worden de verwachtingen ook niet bevestigd. Een verklaring voor deze resultaten kan zijn dat deskilling optreedt waardoor vaardigheden worden verloren (Apple & Jungck, 1990). Dit heeft te maken met het verliezen van controle, doordat het management de controle overneemt. Het zou kunnen dat leerkrachten uit de derde loopbaanfase exclusieve kennis nog steeds wenselijk vinden omdat ze vaardigheden door deskilling zijn verloren. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerkrachten in de laatste loopbaanfase het risico lopen om minder effectief te zijn door negatieve invloeden zoals gezondheidsproblemen, als geen goede ondersteuning wordt gegeven (Day, 2008). Leerkrachten zouden exclusieve kennis wenselijk kunnen vinden als er verminderde effectiviteit is.

Bij de items over exclusieve kennis was de interne consistentie ook laag. Daarnaast kan de vraagstelling over exclusieve kennis ervoor zorgen dat leerkrachten niet aangeven hoe wenselijk ze exclusieve kennis vinden, maar hoe hun exclusieve kennis tot stand is gekomen. De vragen gaan over in hoeverre hun exclusieve kennis voortkomt uit hun opleiding of uit hun persoonlijkheid en eigen kennis. Dit geeft niet aan hoe wenselijk leerkrachten exclusieve kennis vinden. Verder kan de generaliseerbaarheid ook in twijfel worden getrokken, omdat de respondenten niet aselekt getrokken zijn.

Uit de interviews bleek dat de meeste leerkrachten positief waren over hun zeggenschap. Leerkrachten die tot en met 23 jaar lesgeven, gaven allemaal aan positief te zijn over hun zeggenschap. Het gevoel van zeggenschap van de leerkrachten kwam doordat ze zelfvertrouwen hebben en meer durven te reageren als om meningen gevraagd werd. Hier komt naar voren dat de zelfeffectiviteit van de leerkrachten hoog is. Zelfeffectiviteit is het vertrouwen van een leerkracht in de eigen bekwaamheid om effectief invloed uit te oefenen, zodat leerlingen een taak kunnen voltooien (Martins et al., 2014). Volgens Day (2008) zou de zelfeffectiviteit hoger zijn als de dimensies waaruit de professionele identiteit bestaat in balans zijn. Dit zou betekenen dat de professionele, persoonlijke en gesitueerde dimensies van deze leerkrachten in balans zijn. Dit is niet duidelijk uit de interviews op te maken. Dat deze dimensies van deze leerkrachten in balans zijn, kan daarom niet worden bevestigd.

Vijf leerkrachten gaven aan dat hun zeggenschap meer dan vroeger is. Leerkrachten ervaren zeggenschap relatief ten op zicht van het verleden. Dit zegt iets over hun perceptie van zeggenschap, maar dit is geen objectieve meting. Als het begrip zeggenschap wordt geoperationaliseerd, zou met kwantitatief onderzoek de mate van zeggenschap kunnen worden gemeten.

Door meerdere leerkrachten wordt aangegeven dat ze zelf het onderwijs kunnen

inrichten door bijvoorbeeld zelf een rooster te maken. Een vorm waarin de zeggenschap van leerkrachten tot uiting komt is dus bij het inrichten van het onderwijs. Deze bevindingen komen overeen met de bevindingen van ResearchNed (2009) dat leerkrachten zeggenschap ervaren binnen de klas. Dit betekent niet dat leerkrachten meer zeggenschap ervaren binnen dan buiten de klas, omdat zeggenschap buiten de klas niet wordt vermeld.

Meerdere leerkrachten vonden dat veel eisen worden gesteld door de school wat negatief is voor hun zeggenschap. Twee leerkrachten uit een latere loopbaanfase gaven aan dat hun zeggenschap minder dan vroeger is door de eisen die worden gesteld. Dit is in overeenstemming met de verwachting dat zeggenschap minder wordt door veranderingen in het onderwijs (Glastra, z.j.). De bevindingen van ResearchNed (2009) dat leerkrachten weinig zeggenschap over beoordelingscriteria en toetsingswijze van gegeven toetsen kwamen in dit onderzoek niet naar voren.

Naar aanleiding van de resultaten kunnen een aantal suggesties voor vervolgonderzoek worden gegeven. Vervolgonderzoek is van belang omdat het professionaliseren van leerkrachten kan leiden tot betere prestaties in het onderwijs.

Als eerste wordt aanbevolen om naar de validiteit van de vragen over exclusieve kennis te kijken. Dit wordt aanbevolen, omdat het niet duidelijk is of deze vragen meten wat onderzocht wordt vanwege de vraagstelling. Eventueel zouden andere vragen gebruikt kunnen worden als de validiteit laag is. Het is tevens raadzaam om items toe te voegen, omdat de interne consistenties van de vragenlijst over zeggenschap en exclusieve kennis laag uitvielen. Door items toe te voegen zou de interne consistentie kunnen worden verhoogd. Ten tweede wordt bij verder onderzoek aanbevolen de respondenten aselekt te trekken en te zorgen voor een steekproef die representatief is voor de gehele populatie leerkrachten in Nederland. Ook kan meer onderzoek worden gedaan naar de invloed van loopbaanfase op professionele identiteit. Mocht verder onderzoek aantonen dat er geen verband bestaat tussen de loopbaanfase en professionele identiteit, dan kan onderzoek worden verricht naar andere variabelen die invloed kunnen hebben op de professionele identiteit van leerkrachten. Als laatste wordt aan de hand van de kwalitatieve resultaten aanbevolen om kwantitatief onderzoek te doen naar zeggenschap en de dimensies, waaruit de professionele identiteit bestaat.

Samenvattend stond de volgende vraag centraal: 'Wat is de invloed van loopbaanfase van de leerkracht op de professionele identiteit?' In dit onderzoek hadden leerkrachten tussen de verschillende loopbaanfasen geen andere ideeën over de wenselijkheid van zeggenschap en exclusieve kennis. Aan de hand van de resultaten kan worden geconcludeerd dat de

loopbaanfase geen invloed heeft op de professionele identiteit. Door de uitkomst van de resultaten is het moeilijk om aanbevelingen te geven over ondersteuning bij het professionaliseren van leerkrachten. Vervolgonderzoek zou duidelijk kunnen maken of de loopbaanfase inderdaad geen invloed heeft op de professionele identiteit en of andere variabelen wel invloed hebben op de professionele identiteit.



## Literatuur

- Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J. A., Tobi, H., & Mulder, M. (2013). Inquiry-based science teaching competence of primary school teachers: A Delphi study. *Teaching and Teacher Education, 35*, 13-24. doi:10.1016/j.tate.2013.04.013
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1990). "You don't have to be a teacher to teach this unit:" Teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal, 27*(2), 227-251. doi:10.3102/00028312027002227
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teacher and Teaching Education, 16*, 749-764. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- Bezzina, C. (2006). Views from trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education, 32*(4), 411-430. doi:10.1080/13674580601024515
- Bryman, A. (2012). *Social research methods (4th edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*, 711-726. doi:10.1080/002202799182954
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, 9*, 243-260. doi:10.1007/s10833-007-9054-6
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423-443. doi:10.1080/03054980701450746
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(4), 442-457. doi:10.1080/13540600903057211
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching: theory and practice, 19*(4), 463-474. doi:10.1080/13540602.2013.770228

- Glastra, F. J. (z.j.). Teacher learning between state policies and professional autonomy; Changes in work and learning activities of teachers in primary education.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Leary, M. R. (2007). *Introduction to behavioral research methods* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lopez, C., & Corcoran, T. (2014). Relationships with special needs students: exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1304-1320. doi:10.1080/13603116.2014.897385
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. doi:10.1080/02619768.2014.968705
- Ministerie van OCW. (2012). *Nota werken in het Onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/23/nota-werken-in-het-onderwijs.html>
- ResearchNed. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Den Haag: Ministerie van OCW. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2009/09/15/eindrapport-de-zeggenschap-van-leraren.html>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, G., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701. doi:10.1080/01411920701582264

## Bijlagen

### Bijlage 1 Vragenlijst

Geachte docent,

De vragenlijst die voor u ligt, is onderdeel van een onderzoek dat uitgevoerd wordt door studenten en onderzoekers van de afdeling Onderwijsstudies van de Universiteit Leiden. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de professionele identiteit van leerkrachten in het primair onderwijs en hun gedachten omtrent professionele ontwikkelingsactiviteiten. De vragen die we aan u stellen, dienen om bepaalde aspecten daarvan in kaart te brengen.

Wij vragen u eerst enkele achtergrondgegevens in te vullen. Alle antwoorden zullen vanzelfsprekend anoniem verwerkt worden.

Datum van invullen: \_\_\_\_\_ (dag) \_\_\_\_\_ (maand) \_\_\_\_\_ (jaar)

### Achtergrondgegevens

1. De antwoorden van de volgende vragen vormen samen een anonieme code:

De laatste letter van uw voornaam	
De eerste letter van de voornaam van uw moeder	
De laatste letter van de voornaam van uw vader	
De eerste letter van uw achternaam	

2. Geboortedatum (dag, maand en jaartal) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

3. Geslacht:  vrouw  man

4. Leeftijd: \_\_\_\_\_ jaar

5. Wat is uw burgerlijke staat?  met (huwelijks)partner  zonder (huwelijks)partner

6. Heeft u kinderen?  ja  nee

7. Aan welke groep geeft u momenteel les? \_\_\_\_\_

8. Wat is de omvang van uw aanstelling? \_\_\_\_\_ uren

9. Hoeveel jaren bent u (afgezien van eventuele onderbrekingen) alles bij elkaar actief in het primair onderwijs: \_\_\_\_\_ jaren

10. Heeft u naast lesgeven en lesvoorbereiding nog klas-overstijgende taken die een belangrijk deel van uw werk uitmaken?

nee

ja, namelijk \_\_\_\_\_

In te vullen door de onderzoeker

1. Schoolnummer	
2. Lettercode	

## Twee Professionele ontwikkelingsactiviteiten

### 1. Een professionele ontwikkelingsactiviteit die gericht is op het gebruik van een digibord in de klas.

In het kader van de stimulering van ICT-gebruik in het onderwijs wordt bevorderd dat elke leerkracht in het primair onderwijs op een goede manier weet om te gaan met de mogelijkheden van het digibord of smart board. Het is belangrijk dat leerkrachten het digibord niet alleen als een veredeld schoolbord weten te gebruiken. Er worden cursussen georganiseerd voor leerkrachten van uw school om de omgang met het digibord/smart board te optimaliseren.

#### 1.01

Hoe vaak hebt u in het verleden deelgenomen aan zo'n soort activiteit?		
Zelden of nooit	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Zeer vaak

#### 1.02

Bij het uitvoeren van zo'n activiteit zou ik het gevoel hebben dat ik het deed ...		
uitsluitend, omdat het moest	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	uitsluitend, omdat ik het zelf wilde.

#### 1.03

Zo'n activiteit biedt ...		
zeer veel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer weinig
... ruimte voor eigen keuzes.		

#### 1.04

De faciliteiten en omstandigheden bij ons op school vind ik ...		
zeer belemmerend	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer bevorderend
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

#### 1.05

Ik voel mij persoonlijk ...		
heel goed in staat	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer slecht in staat
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

#### 1.06

Ik denk dat de collega's op mijn school met wie ik mij verbonden voel, ...		
niet een positief	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	een zeer positief
... oordeel hebben over deelname aan zo'n activiteit.		

De volgende vraag poogt te bepalen in welke mate zo'n activiteit in uw ogen tot positieve opbrengsten zou kunnen leiden. Bij opbrengsten kunt u aan van alles en nog wat denken: wat u ervan leert; interessante contacten die u legt; waardering die u ondervindt van collega's en/of leidinggevenden; u bent er even uit, enz. Daarnaast maken we onderscheid naar wie of wat zou profiteren van deze opbrengsten, en vragen we u aan te duiden hoe lonend u deze alles bij elkaar zou vinden, niet alleen voor uzelf, maar ook voor de leerling en voor de school.

**071** (persoonlijk), **1.072** (leerling), **1.073** (school)

Als ik naar de positieve gevolgen kijk, zou zo'n activiteit alles bij elkaar ...		
niet of nauwelijks lonend	voor mij persoonlijk	in hoge mate lonend

	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> voor de leerling <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> voor de school <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
... zijn.		

Aan de negatieve zijde van de balans staan de lasten en ongewenste gevolgen die aan zo'n activiteit verbonden zijn. Enerzijds zijn er natuurlijk allerlei kosten (geld, inzet, tijd, uw vervanging, lesuitval) die met de voorbereiding en uitvoering van deze activiteit gepaard gaan. Anderzijds kan zo'n activiteit wellicht onvoorziene negatieve gevolgen hebben (bijvoorbeeld een ongewenste verandering van taken). Ook hier maken we onderscheid in wie of wat de lasten en negatieve gevolgen dragen en vragen we u aan te duiden hoe belastend u ze inschat voor uzelf, voor de leerling en voor de school.

**1.081** (persoonlijk), **1.082** (leerling), **1.083** (school)

Naar mijn inschatting zouden bij zo'n activiteit de lasten en de eventuele ongewenste gevolgen daarvan alles bij elkaar ...		
zeer zwaarwegend	voor mij persoonlijk <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> voor de leerling <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> voor de school <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	verwaarloosbaar
... zijn.		

**1.09**

Als zo'n PrOnt-activiteit zich zou aandienen dan zou ik geneigd zijn om daar...		
zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
... energie in te steken		

**2. Een professionele ontwikkelingsactiviteit die gericht is op het omgaan met een leerlingvolgsysteem.**

In het kader van prestatiegericht leren wordt bevorderd dat elke leerkracht in het primair onderwijs op een goede manier weet om te gaan met een leerlingvolgsysteem. Het is belangrijk dat de administratie die hierbij komt kijken, door elke leerkracht op dezelfde manier gedaan wordt. Er worden cursussen georganiseerd voor leerkrachten van uw school om de omgang met een leerlingvolgsysteem te optimaliseren.

**2.01**

Hoe vaak hebt u in het verleden deelgenomen aan zo'n soort activiteit?		
Zelden of nooit	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Zeer vaak

**2.02**

Bij het uitvoeren van zo'n activiteit zou ik het gevoel hebben dat ik het deed ...		
uitsluitend, omdat het moest	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	uitsluitend, omdat ik het zelf wilde.

**2.03**

Zo'n activiteit biedt ...		
zeer veel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer weinig
... ruimte voor eigen keuzes.		

**2.04**

De faciliteiten en omstandigheden bij ons op school vind ik ...		
zeer belemmerend	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer bevorderend
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

**2.05**

Ik voel mij persoonlijk ...		
heel goed in staat	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer slecht in staat
... om zo'n activiteit tot een goed einde te brengen.		

**2.06**

Ik denk dat de collega's op mijn school met wie ik mij verbonden voel, ...		
niet een positief	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	een zeer positief
... oordeel hebben over deelname aan zo'n activiteit.		

De volgende vraag poogt te bepalen in welke mate zo'n activiteit in uw ogen tot positieve opbrengsten zou kunnen leiden. Bij opbrengsten kunt u aan van alles en nog wat denken: wat u ervan leert; interessante contacten die u legt; waardering die u ondervindt van collega's en/of leidinggevenden; u bent er even uit, enz. Daarnaast maken we onderscheid naar wie of wat zou profiteren van deze opbrengsten, en vragen we u aan te duiden hoe lonend u deze alles bij elkaar zou vinden, niet alleen voor uzelf, maar ook voor de leerling en voor de school.

**2.071** (persoonlijk), **2.072** (leerling), **2.073** (school)

Als ik naar de positieve gevolgen kijk, zou zo'n activiteit alles bij elkaar ...		
niet of nauwelijks lonend	voor mij persoonlijk <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	in hoge mate lonend
	voor de leerling <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	voor de school <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
... zijn.		

Aan de negatieve zijde van de balans staan de lasten en ongewenste gevolgen die aan zo'n activiteit verbonden zijn. Enerzijds zijn er natuurlijk allerlei kosten (geld, inzet, tijd, uw vervanging, lesuitval) die met de voorbereiding en uitvoering van deze activiteit gepaard gaan. Anderzijds kan zo'n activiteit wellicht onvoorziene negatieve gevolgen hebben (bijvoorbeeld een ongewenste verandering van taken). Ook hier maken we onderscheid in wie of wat de lasten en negatieve gevolgen dragen en vragen we u aan te duiden hoe belastend u ze inschat voor uzelf, voor de leerling en voor de school.

**2.081** (persoonlijk), **2.082** (leerling), **2.083** (school)

Naar mijn inschatting zouden bij zo'n activiteit de lasten en de eventuele ongewenste gevolgen daarvan alles bij elkaar ...		
zeer zwaarwegend	voor mij persoonlijk <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	verwaarloosbaar
	voor de leerling <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	voor de school <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
... zijn.		

**2.09**

Als zo'n PrOnt-activiteit zich zou aandienen dan zou ik geneigd zijn om daar...	
zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	zeer veel
	... energie in te steken

**Beroepsopvatting****3.01**

Over de wijze waarop ik problemen in het onderwijs aanpak dien ik ...		
heldere richtlijnen te krijgen van overheid, schoolbestuur, en/of schoolleiding	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	als professional zelf te beslissen.

**3.02**

Het bepalen van de inrichting van het onderwijs moet ...		
aan mij als leraar worden overgelaten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	is vooral een zaak van overheid en/of schoolbestuur.

**3.03**

Om mijn beroep als leerkracht goed te kunnen uitoefenen is het vooral van belang dat ik...		
mijn werk naar eigen inzicht kan inrichten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	heldere richtlijnen krijg van overheid, schoolbestuur, en/of schoolleiding.

**3.04**

Om problemen in het onderwijs op te lossen ...		
moet(en) de overheid en/of het schoolbestuur een helder onderwijsbeleid formuleren	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	moet ik mijn eigen aanpak kunnen bepalen.

**3.05**

De kennis die er in mijn beroep als leerkracht echt toe doet, komt voort ...		
uit mijn specifieke opleiding als leerkracht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	uit mijn algemene ontwikkeling.

**3.06**

De vaardigheden die er in mijn beroep echt toe doen hebben komen voort uit...		
mijn persoonlijkheid	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mijn specifieke opleiding als leerkracht.

**3.07**

De succesvolle uitoefening van mijn beroep als leerkracht ...		
komt voort uit de specialistische kennis en vaardigheden waarover ik beschik	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	kan het ook stellen zonder specialistische kennis en vaardigheden.

**3.08**

Het verschil in professionele kennis en vaardigheden tussen zij-instromers en regulier opgeleide leerkrachten is...		
zeer klein	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer groot.

**4.01**

Zijn er aspecten van professionele ontwikkeling en/of stimulerende en belemmerende factoren daarbij die u in het bovenstaande gemist hebt en volgens u wel van belang zijn?		

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!



**Bijlage 2 Interview****Interviewleidraad**

Geanonimiseerde Code:	(NB controleer, deze code dient dezelfde te zijn als op de vragenlijst)
Datum:	
Tijd:	

**Introductie:**

“In dit interview zal worden ingegaan op uw gedachten over en ervaringen met professionele ontwikkelingsactiviteiten die u als leerkracht in het primair onderwijs de laatste jaren heeft ondernomen en op uw professionele identiteit als leerkracht”.

Geef aan wat in dit onderzoek onder professionaliseringsactiviteiten wordt verstaan:

“het (bij)leren in het kader van uw beroep als leerkracht. Dat bijleren kan verschillende vormen hebben: informatieverzameling (boeken, internet raadplegen), reflectie (nadenken over ervaringen in de klas en op school), experimenteren (bijvoorbeeld nieuwe methoden of didactieken beproeven) en het deelnemen aan cursus, training of opleiding, activiteiten die u individueel of met collega’s, op school of daarbuiten onderneemt.

Het interview bestaat uit een aantal open vragen en zal ongeveer 40 minuten duren

*Controleer of de opnameapparatuur aan staat en het naar behoren doet*

---

**1. Hoe lang werkt u al als leerkracht in het primair onderwijs?**

---



---



---



---

**a. Indien langer dan 8 jaar: als u uw situatie als ervaren leerkracht van nu vergelijkt met die van aankomende jonge leerkrachten, wat zijn dan de verschillen?**

---



---



---



---

**2. Kunt u aangeven hoe het onderwijs in de periode dat u leerkracht bent, veranderd is?**

---



---



---



---

**3. Wat waren in die periode de belangrijkste veranderingen in de uitoefening van uw beroep als leerkracht?**

---



---



---

**4. Zijn er voor uzelf in die tijd zaken veranderd?**

---

---

---

---

*Doorvragen naar veranderingen in persoonlijke omstandigheden en omstandigheden in het werk*

**5. Wat zijn op dit moment belangrijke problemen in uw werk als leerkracht?**

---

---

---

---

**6. Hoe ziet u het verdere verloop van uw loopbaan als leerkracht?**

---

---

---

---

*Professionele ontwikkelingsactiviteiten:*

**7. Kunt u aangeven aan welke professionele ontwikkelingsactiviteiten u heeft deelgenomen de afgelopen jaren?** (*Doorvragen: herhaal en vraag of er nog meer professionele ontwikkelingsactiviteiten waren; vraag ook door naar informele en incidentele vormen van leren, die leerkrachten nog wel eens over het hoofd zien*)

---

---

---

---

“Van de professionele ontwikkelingsactiviteiten waarover u zojuist heeft verteld, zou ik (onderzoeker) twee professionele ontwikkelingsactiviteiten verder onder de loep willen nemen”.

**Kies (onderzoeker) op grond van de antwoorden op vraag 7 twee voorbeelden van professionele ontwikkelingsactiviteiten:**

*Indien hierboven bij vraag 7 cursussen o.i.d. genoemd zijn m.b.t. digibord/smartboard en/of cursussen in het kader van leervolgsystemen, analyseren CITO-gegevens, ParnasSys, etc., deze activiteiten gebruiken voor de twee activiteiten hieronder.*

### **A. Professionele ontwikkelingsactiviteit 1 – naam noemen:**

*Kunt u iets meer vertellen over de professionaliseringsactiviteit (noem de naam van de zelf-gekozen professionele ontwikkelingsactiviteit)?*

#### **8. Wat voor gevolgen heeft deze professionaliseringsactiviteit gehad?**

---



---



---



---

#### **Doorvragen naar Cognitieve valentie:**

- gevolgen positief: wat waren de baten – waarom
- gevolgen negatief: wat waren de lasten van deelname en wat de ongewenste gevolgen
- Gevolgen voor respondent, school en leerling.

#### **9. Heeft de professionele ontwikkelingsactiviteit iets opgeleverd?**

---



---



---



---

#### **Doorvragen**

- Criteria voor nut

#### **10. Zijn de ervaringen die u zojuist heeft besproken heel sterk gebonden aan deze specifieke professionele ontwikkelingsactiviteit (naam noemen) of gelden ze ook voor andere zelf-gekozen professionele ontwikkelingsactiviteiten?**

---



---



---



---

**B. Professionele ontwikkelingsactiviteit 2 – naam noemen:**

*Kunt u iets meer vertellen over de professionaliseringsactiviteit (noem de naam van de zelf-gekozen professionele ontwikkelingsactiviteit)?*

**11. Wat voor gevolgen heeft deze professionaliseringsactiviteit gehad?**

---

---

---

---

***Doorvragen naar Cognitieve valentie:***

- gevolgen positief: wat waren de baten – waarom
- gevolgen negatief: wat waren de lasten van deelname en wat de ongewenste gevolgen
- Gevolgen voor respondent, school en leerling.

**12. Heeft de professionele ontwikkelingsactiviteit iets opgeleverd?**

---

---

---

---

***Doorvragen***

- Criteria voor nut

**13. Zijn de ervaringen die u zojuist heeft besproken heel sterk gebonden aan deze specifieke professionele ontwikkelingsactiviteit (naam noemen) of gelden ze ook voor andere zelf-gekozen professionele ontwikkelingsactiviteiten?**

---

---

---

---

**Ik sluit af met enkele meer algemene vragen**

**14. Hoe is het gesteld met uw zeggenschap over de inrichting van uw onderwijs en zit daar een bepaalde ontwikkeling in?**

---

---

---

---

**15. Wat vindt u van de kennis en de vaardigheden waarover u beschikt, hoe bijzonder zijn die en waar komt dat vandaan?**

---

---

---

---

**16. Als u terugkijkt op uw ervaringen met professionele ontwikkelingsactiviteiten in het algemeen, wat zou uw oordeel daarover dan zijn?**

---

---

---

---

**17. Wat is voor u de kern van uw beroep?**

---

---

---

---

**18. Tot slot, zijn er zaken met betrekking tot professionele ontwikkeling die u gemist heeft en die u nog wilt vermelden?**

---

---

---

---

**Bijlage 3 Codeboek**

<p>14. Zeggenschap over inrichting onderwijs en de ontwikkeling daarvan</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veel vrijheid (AMPR) (EHS) (EHSR) (EJSD)</li> <li>- Vroeger slaafs volgen van methode (AMPR)</li> <li>- Zelf inrichten onderwijs (AMPR) (EHS)</li> <li>- Eigen lessen maken (IWWW)</li> <li>- Overleg met het team (ETRJ) (IMAP)</li> <li>- Grotendeels wel door regering opgelegd (ETRJ)</li> <li>- Eigenwijs zijn (IWWW)</li> <li>- Methodes geven houvast (IWWW)</li> <li>- Te weinig tijd om eigen materiaal te ontwikkelen (IWWW)</li> <li>- Minder volgzaam richting het ministerie (IWWW) (AARR)</li> <li>- Wel bepaalde richtlijnen (EHS) (AEOV)</li> <li>- Veel zeggenschap over pedagogische aanpak (EHS)</li> <li>- In toekomst minder zeggenschap (EHS) (EHSR)</li> <li>- Naarmate je langere tijd voor een klas staat, neem je meer vrijheid (EKT)</li> <li>- Binnen de kaders, visie en missie van de school kan je goed je eigen onderwijs ontwikkelen (EKT)</li> <li>- Methodes worden gevolgd, maar je bent hierin vrij om deze aan te passen naar de klas (SYK)</li> <li>- Veel vrijheid in IPC, als de doelen maar behaald worden (SYK)</li> <li>- Meer vrijheid zonder duo (SYK)</li> <li>- Neemt af (PMT)</li> <li>- Bang dat door deze versplintering (gedifferentieerd aanbod) het gemeenschappelijke gaat verliezen (PMT)</li> <li>- Dingen worden meer als feit aangenomen, in plaats van 'waarom doe je de dingen die je doet?', 'waarom doe je niet wat ik zeg?' (PMT)</li> <li>- Veel gebeurt samen, met gebruik van elkaars kwaliteiten (AANE)</li> <li>- Als nieuweling / net afgestudeerde wordt minder van je aangenomen (AANE)</li> <li>- Zeggenschap is afhankelijk van het type dat je bent, eerst luisteren en alles combineren tot een idee, dat zo brengen dat mensen het idee overwegen (AANE)</li> <li>- Durft meer te zeggen (IMAP)</li> <li>- Positief gevoel door vertrouwen in zichzelf (EADH) (AEOV)</li> <li>- Onderdeel managementteam (EJSD)</li> <li>- Werkgroep om nieuwe methodes te zoeken (EJSD)</li> <li>- Bouwcoördinator (EJSD)</li> <li>- Onderdeel MR (EJSD)</li> </ul>	<p><b>Positief</b> (EHS) (EHSR) (IWWW) (AMPR) (ETRJ) (EJNB) (AEOV) (EKT) (SYK) (AANE) (EADH) (EJSD) (AAMK) (NCND) (IMAP)</p> <p><b>Negatief</b> (EKT) (PMT) (AARR)</p> <p><b>Onduidelijk</b> (AMBH)</p>
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Meer dan vroeger (EJSD) (EADH)</li><li>- Redelijk veel zeggenschap (EADH)</li><li>- Richting binnen bouw geven aan onderwijs (EADH)</li><li>- Eigen klas (EADH)</li><li>- Aan veel regels gebonden (EJNB)</li><li>- Te veel controle (EJNB) (AARR)</li><li>- Door ervaring geef ik eigen invulling ondanks regels (EJNB)</li><li>- Ruimte om dingen te proberen, positief (NCND)</li></ul>	
--	--	--