

# **Professionalisering van leerkrachten in het primair onderwijs**

*De invloed van het opleidingstraject, onderwijservaring en collegialiteit op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning*

Universiteit Leiden Faculteit der Sociale Wetenschappen

Pedagogische Wetenschappen Onderwijsstudies

Bachelorscriptie

L. L. M. Jansen, 1060732

Scriptiebegeleider: dr. F. J. Glastra

Tweede beoordelaar: dr. C. J. de Brabander

## Voorwoord

Begin dit jaar kreeg ik de mogelijkheid om deel te nemen aan een masterscriptiegroep. Als enige bachelorstudent was dit zowel een uitdaging, als een kans om meer te leren. Het onderwerp ‘Professionaliserings bij Leerkrachten in het Primair onderwijs’ trok mij erg aan omdat ik zelf twee jaar de academische PABO heb gevolgd. De eerste vraag die toen opkwam was of er ook de invloed van de vooropleiding geanalyseerd was. Toen bleek dat dit niet het geval was, bood dit de mogelijkheid om samen met twee Master studenten het verband tussen professionalisering en opleidingstraject te onderzoeken. Dit was het begin van een leerzaam traject, waarbij ik nieuwe onderzoeksmethodes en instrumenten eigen heb mogen maken en waarbij ik meer inzicht heb gekregen in de visie van de leerkrachten in het primair onderwijs. Ik wil graag Saskia Zwaard en Simone Rijksen bedanken voor de fijne samenwerking en ik wil graag dr. F. J. Glastra en dr. C. J. de Brabander bedanken voor de goede begeleiding. Dit onderzoek was voor mij de bevestiging dat ik de juiste specialisatie heb gekozen en heeft mij geholpen bij mijn Master keuze.

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5
Taakspecifieke Motivatie.....	6
Opleidingstraject.....	8
Onderwijservaring.....	9
Collegialiteit.....	9
Professionaliseringsactiviteiten.....	10
Hypotheses.....	11
Methode.....	13
Onderzoeksdesign.....	13
Steekproef.....	13
Onderzoeksinstrumenten.....	13
Procedure.....	17
Data-analyse.....	17
Resultaten.....	22
Verband tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en opleidingstraject.....	22
Verband tussen onderwijservaring en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning.....	24
Verband tussen collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning .....	25
Verband tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten.....	26
Verband tussen opleidingstraject en voorkeur professionaliseringsactiviteit.....	29
Conclusie en Discussie.....	32
Literatuur.....	39
Bijlage 1: Vragenlijst Taakspecifieke Motivatie bij Professionaliseringsactiviteiten in het Primair Onderwijs.....	36
Bijlage 2: Interviewleidraad Taakspecifieke Motivatie bij Professionaliseringsactiviteiten in het Primair Onderwijs.....	52

## **Samenvatting**

Dit onderzoek analyseert de invloed van de opleidingstrajecten PABO en PABO+ op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning van leerkrachten in het primair onderwijs bij professionaliseringsactiviteiten. Hierbij zijn de factoren onderwijservaring, collegialiteit en de soorten: praktijkgerichte, theoriegerichte, vakinhoudelijke en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten geanalyseerd. Er hebben 106 leerkrachten in het primair onderwijs de vragenlijst ingevuld, daarnaast zijn er 10 leerkrachten geïnterviewd. Na analyse van de kwantitatieve en kwalitatieve data kan geconcludeerd worden dat het gevoel van persoonlijke competentie hoger is bij leerkrachten uit de PABO+ groep. Verder zijn er geen significante verschillen gevonden in gevoel van persoonlijke competentie tussen de onderwijservaringsgroepen tussen de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten. Er is geen significante relatie gevonden tussen collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie, maar wel een significante positieve relatie tussen collegialiteit en waargenomen externe ondersteuning. De waargenomen externe ondersteuning verschilt significant tussen de verschillen de onderwijservaringsgroepen en tussen de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten met meer jaren onderwijservaring ervaren meer externe ondersteuning. De waargenomen externe ondersteuning verschilt significant tussen vakinhoudelijke en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten en is het grootst bij vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten. Er is geen significant verschil gevonden in waargenomen externe ondersteuning tussen praktijkgerichte en theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Ook het toespitsen van het verschil in de waargenomen externe ondersteuning en in het gevoel van persoonlijke competentie tussen de verschillende professionaliseringsactiviteiten naar de groepen PABO en PABO+ leverde geen significante resultaten op. Onderzoek met een omvangrijker steekproef zou gedaan moeten worden voor een duidelijker beeld van de invloed van het opleidingstraject.

## **Inleiding**

De Nederlandse overheid probeert op verschillende manieren de onderwijspositie van Nederland te versterken. Er is daarom interesse vanuit de overheid voor het niveau van de lerarenopleiding (Minister van OCW, 2011). In Nederland is er een academische PABO opgericht. De leerkrachten die deze opleidingen afronden, zullen hun carrière beginnen met een universitair diploma. Verschillende studies laten zien dat landen waarbij de lerarenopleidingen op een universitair niveau zijn een hoge positie hebben op de PISA ranglijst (Ostinelli, 2009; Malinen, Vaisanen, & Savolainen, 2012; Tan, 2012). Daarnaast zullen verschillende hogescholen met ingang van het nieuwe schooljaar een verkorte VWO-route aanbieden binnen de PABO (Saxion, 2014; Haagse Hogeschool, 2014; Christelijke Hogeschool Ede, 2014; Driestar Educatief, 2014). De studenten die deze verkorte route volgen, krijgen een educatief zwaarder en diepgaander lesprogramma dan reguliere PABO studenten. Dit moet het niveau als leerkracht van de studenten die deze route volgen verhogen.

Omdat de lerarenopleidingen niet kunnen voorspellen wat er belangrijk is in de toekomst (McKinsey Education, 2009), is het voor leraren belangrijk dat zij zich blijven ontwikkelen, ook wanneer zij de lerarenopleiding al hebben afgerond. Leraren moeten meegaan met de ontwikkelingen in en rond de school. Zij moeten aansluiten bij de sociaal-emotionele behoeften van de leerlingen, inspelen op de leermogelijkheden en om kunnen gaan met de nieuwste technologische ontwikkelingen in het klaslokaal (Ministerie van OCW, 2011). Dit betekent dat leraren hun pedagogische, onderwijskundige en technische kennis moeten blijven ontwikkelen. Het is ingewikkeld om te bepalen welke ontwikkelingen het belangrijkst zijn. Dit kan namelijk per school en per leerkracht verschillen. Het gevaar is dat de professionalisering geen richting heeft en uiteindelijk niet aansluit bij wat belangrijk is voor de school of de leerkracht. Een ander uiterste is dat de professionalisering te gefragmenteerd is en de leerkracht zich maar op één gebied ontwikkelt terwijl andere gebieden ook belangrijk blijken.

Leraren hebben hun eigen verantwoordelijkheid in professionalisering, maar het is van belang dat scholen hiervoor ook ruimte bieden (Ministerie van OCW, 2011). Om die ruimte te kunnen bieden, zijn er van uit de overheid regelingen getroffen. Zo is er budget voor professionalisering beschikbaar gesteld (Ministerie van OCW, 2013). Daarnaast is er in de collectieve arbeidsovereenkomst voor het Primair Onderwijs (2013) een bepaling vast gesteld over persoonlijke ontwikkeling. Deze bepaling stelt dat het budget voor professionalisering verdeeld moet worden in een collectief deel en een persoonlijk ontwikkelingsbudget. Deze

verdeling wordt bepaald door de medezeggenschapraad van de school. Tenslotte is er vanuit de Onderwijscoöperatie (2012) een lerarenregister gestart. In dit register kunnen leerkrachten hun bekwaamheden en investeringen in professionele ontwikkeling bijhouden. Het kabinet wil registratie in het lerarenregister wettelijk verplicht stellen in 2017 (Ministerie van OCW, 2013).

De overheid wil dus ook met professionaliseringsactiviteiten de positie van Nederland als goed presterend onderwijsland versterken (Ministerie van OCW, 2011). Landen die hoog op de PISA ranglijst staan (2009, zoals beschreven in Ministerie van OCW 2011) hechten veel waarde aan professionele ontwikkeling. Landen als Singapore, Australië, China en Nieuw Zeeland hebben voor professionalisering een model gemaakt. Hierin staan aspecten van goede professionaliseringsactiviteiten (McKinsey Education, 2009). Het belangrijkste aspect in deze modellen is samenwerking. Deze samenwerking moet bestaan tussen leerkrachten onderling en tussen de schoolleiding en de leerkrachten.

Het verhogen van het niveau van de lerarenopleiding en het stimuleren van professionaliseringsactiviteiten moet de onderwijspositie van Nederland ten opzichte van andere landen dus verbeteren. Maar wat is de invloed van deze twee strategieën van de overheid op elkaar en wat vinden leerkrachten daarvan? Om dit nader te onderzoeken is de volgende vraagstelling gevormd: ‘In hoeverre heeft het opleidingstraject invloed op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning van leerkrachten bij professionaliseringsactiviteiten en wat is daarbij de invloed van het aantal jaar onderwijservaring, collegialiteit en het soort professionaliseringsactiviteit?’

Het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning vormt samen de uitvoerbaarheidsverwachting (De Brabander & Martens, 2014) en heeft direct invloed op de taakspecifieke motivatie. Wanneer mensen een hoge uitvoerbaarheidsverwachting hebben, zijn zij eerder bereid tot handelen (De Brabander & Martens, 2014). Het soort professionaliseringsactiviteit is van belang omdat het aanbod van professionaliseringsactiviteiten erg divers is. In dit onderzoek worden theoriegerichte, praktijkgerichte, vakinhoudelijke en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten vergeleken. De verwachting is dat leerkrachten met verschillende opleidingstrajecten verschillen voorkeuren hebben voor een soort professionaliseringsactiviteit.

### *Taakspecifieke Motivatie*

Het Unified Model of Task-specifiek motivation (De Brabander & Martens, 2014) combineert verschillende motivatietheorieën tot een model. Motivatie wordt in dit model beschreven als

de bereidheid tot handelen. In het model worden verschillende aspecten geanalyseerd die zorgen voor de bereidheid tot handelen. Direct voorafgaand aan bereidheid tot handelen is volgens de Brabander en Martens (2014) de valentieverwachting. Er zijn vier verschillende mentale processen die er interactief voor zorgen dat de valentieverwachting tot stand komt (De Brabander & Martens, 2014). Deze vier processen kunnen onderverdeeld worden aan de hand van twee dimensies, affectief versus cognitief en positief versus negatief. Een affectieve valentie is het gevoel dat verwacht wordt tijdens het uitvoeren van een activiteit. Een cognitieve valentie is de uitgesproken verwachting van de consequenties van de activiteit en de waardering hiervan. In de tweede dimensie leidt een negatieve valentie tot een vermijdingsmotivatie en leidt een positieve valentie tot een toenaderingsmotivatie.

In de verschillende motivatietheorieën, waaruit het Unified Model of Task-specifiek motivation (De Brabander & Martens, 2014) ontstaan is, komen meerdere aspecten voor die voorafgaan aan de valentieverwachting. In het model worden de aspecten die taakspecifiek zijn toegelicht. Als eerste worden de voorwaardelijke componenten autonomie, uitvoerbaarheid, verbondenheid en subjectieve norm genoemd. Deze componenten hebben invloed op affectieve en cognitieve valenties en daarmee ook invloed op de taakspecifieke motivatie. Verbondenheid beïnvloedt daarbij ook de subjectieve norm. Verbondenheid beschrijft de mate waarin een persoon zich verbonden voelt met andere personen in een bepaald sociaal verband, zoals met collega's of leerlingen in de school. De subjectieve norm is de mate waarin opvattingen van personen die als belangrijk worden beschouwd, zoals collega's, meewegen in de beslissing om een bepaalde activiteit uit te voeren. Bij autonomie is er sprake van een contextueel en een persoonlijk aspect. Het contextuele aspect beschrijft de mate waarin een persoon de vrijheid heeft om zelf keuzes te maken rondom en tijdens de professionaliseringsactiviteit. Het persoonlijke aspect van autonomie beschrijft de mate waarin een persoon zich als sturende kracht in de keuze en uitvoering van een professionaliseringsactiviteit ervaart. Deze twee aspecten samen vormen de mate waarin een persoon invloed heeft op de keuze en uitvoering van een professionaliseringsactiviteit. In dit onderzoek wordt het aspect uitvoerbaarheidsverwachting gebruikt.

Uitvoerbaarheid (De Brabander & Martens, 2014) beschrijft de vraag of een activiteit succesvol volbracht kan worden. Er zijn daarbij twee kanten. De eerste kant is de vraag of de persoon in kwestie zelf denkt dat hij of zij in staat is om de activiteit succesvol te volbrengen. Hierbij gaat het om vaardigheden, kennis en persoonlijke capaciteit die een persoon heeft waarmee hij de activiteit met succes kan uitvoeren. Daarnaast is er een contextuele kant. Hierbij gaat het om de invloed van de omgeving op het volbrengen van de activiteit. Het

gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning vormen samen de uitvoerbaarheidsverwachting. De uitvoerbaarheidsverwachting heeft zowel een directe als indirecte invloed op de taak-specifieke motivatie. De indirecte invloed komt door de invloed van de uitvoerbaarheidsverwachting op de valentieverwachting, die op zijn beurt de taak-specifieke motivatie beïnvloedt. Een hoge uitkomst van de uitvoerbaarheidsverwachting betekent een hogere taak-specifieke motivatie. Het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning worden apart in dit onderzoek geanalyseerd.

### *Opleidingstraject*

Alle leerkrachten van het primair onderwijs in Nederland moeten minstens een HBO diploma hebben. Om toegelaten te worden tot de PABO, moet de student in bezit zijn van een MBO, HAVO of VWO diploma. Na de PABO kan er gekozen worden om een Master te volgen. Dit kan op HBO- en op WO-niveau.

In de literatuur is er nog weinig bekend over de taak-specifieke motivatie bij verschillende opleidingsniveaus en de samenhang hiertussen. Stichting leerplanontwikkeling (Michels, 2006) heeft vragenlijsten afgenomen bij leerkrachten en leerlingen om hun mening over de motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs te analyseren. Hieruit blijkt dat er volgens leerkrachten verschil is in motivatie tussen HAVO- en VWO-leerlingen. Op het HAVO heeft het plezier wat leerlingen op school hebben meer invloed op de motivatie om goed te presteren dan op het VWO. Volgens de leerkrachten komt dit omdat HAVO-leerlingen meer werken voor de leerkracht en VWO-leerlingen meer werken voor hun eigen ambitie. Daarnaast geven de leerkrachten in de vragenlijsten aan dat de aard van de opdracht van belang is voor de motivatie. Havisten zijn gemotiveerd als het onderwerp direct aansluit bij hun belevingswereld en als het onderwerp praktisch en toepassingsgericht is. VWO-leerlingen zijn gemotiveerd wanneer het een persoonlijke uitdaging is. De onderwerpen waarin interesse getoond wordt door VWO-leerlingen zijn daarbij theoretischer. Daarnaast werken VWO-leerlingen, volgens de leerkrachten, meer om hun imago als goede leerling in stand te houden. Wanneer de motivatie gelijk blijft in de verdere leerloopbaan zullen leerkrachten die HAVO gedaan hebben meer kiezen voor praktijkgerichte activiteiten en leerkrachten die VWO gedaan hebben voor de PABO zullen meer kiezen voor theoriegerichte activiteiten. Verder blijkt uit de vragenlijsten dat VWO-leerlingen betere cognitieve vaardigheden hebben en betere prestaties leveren dan HAVO-leerlingen. Daarnaast schatten de HAVO-leerlingen hun kans van slagen voor hun diploma lager in dan VWO-leerlingen.



Uit de vragenlijsten blijkt ook dat HAVO-leerlingen een lager zelfbeeld hebben. In het huidige onderzoek zou dit kunnen betekenen dat leerkrachten die HAVO gedaan hebben lager scoren op gevoel van competentie dan leerkrachten die VWO gedaan hebben.

Motivatie is een belangrijk kenmerk van zowel uitval op het HBO, als voor een succesvolle doorstroming naar het HBO. Studenten met een MBO-opleiding voor onderwijsassistent hebben, in vergelijking met andere MBO-studenten en ex-havisten, een voorsprong op de PABO (Van Bergen & Krooneman, 2006; Van Bragt, van der Sanden, Bakx & Croon, 2007). Door hun ervaring voelen zij zich competent en zijn zij ook gemotiveerder. Deze voorsprong neemt echter af gedurende de opleiding (Van Bergen & Krooneman, 2006). In het huidige onderzoek wordt er dus geen verschil verwacht in gevoel van competentie tussen leerkrachten die een MBO-opleiding onderwijsassistent gedaan hebben voor de PABO en leerkrachten die eerst HAVO gedaan hebben.

### *Onderwijservaring*

Day, Elliot en Kington (2005) hebben onderzoek gedaan naar de toewijding van ervaren leerkrachten. In dit onderzoek werd toewijding door de leerkrachten sterk gerelateerd aan professionalisering. Ervaring speelde hierin een grote rol. De jaren onderwijservaring zorgen ervoor dat leerkrachten willen blijven groeien en willen veranderen om een goede leraar te zijn. Een ander onderzoek (Day & Gu, 2007) verklaard echter dat leerkrachten niet leren door ervaring. Leerkrachten met meer onderwijservaring blijken zelfs minder effectief om te gaan met professionalisering. Door de tegenstrijdigheid in de onderzoeksresultaten is het niet goed mogelijk om een specifieke verwachting te formuleren over de relatie tussen onderwijservaring en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning. Het onderzoek van Day & Gu categoriseert het aantal jaar onderwijservaring in zes verschillende groepen: 0-3, 4-7, 8-15, 16-23, 24-30 en 31+ jaar ervaring. Wanneer deze verdeling in dit onderzoek wordt gebruikt, wordt de verdeling erg scheef. Om gelijke groepen te creëren is ervoor gekozen om onderwijservaring te categoriseren in de groepen: 0-10, 11-20, 21-30 en 31+ jaar ervaring.

### *Collegialiteit*

In de hedendaagse onderwijscultuur moeten leerkrachten vaak in werkgroepen samenwerken. Uit onderzoek van Jarzabkowski (2002) naar sociale dimensies van collegialiteit onder basisschoolleerkrachten in Australië blijkt dat wanneer er in samenwerkingssituaties sprake is van collegialiteit, oftewel een positieve beroepsmatige relatie met collega's, er een

productievere werk omgeving ontstaat. Zo heeft een goede beroepsmatige relatie op lange termijn een positieve invloed op de kwaliteit van het lesgeven en het leren van de leerkracht. Collegialiteit zou dus ook een positieve invloed hebben op het professionaliseren van leerkrachten. Daarnaast werkt een goede beroepsmatige relatie met collega's als een demper tegen school gerelateerde stress (Jarzabkowski, 2002). Collegialiteit onderscheidt zich van de verbondenheid uit de Unified Model of Task-specifiek motivation (De Brabander & Martens, 2014) omdat verbondenheid alleen betrekking heeft op de mensen die betrokken zijn bij een bepaalde professionaliseringsactiviteit en collegialiteit betrekking heeft op alle collega's. In dit onderzoek wordt er verwacht dat collegialiteit positieve invloed heeft op gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning.

### *Professionaliseringsactiviteiten*

In dit onderzoek worden vier soorten professionaliseringsactiviteiten geanalyseerd, 'vakinhoudelijk' en 'vakdidactisch', 'theoriegericht' en 'praktijkgericht'. Deze indeling is ontstaan na het lezen van de studieprogramma's van diverse lerarenopleidingen (Hogeschool Leiden, 2014; Hogeschool van Amsterdam, 2014; Thomas More Hogeschool, 2014; Saxion, 2014) in Nederland. In de studieprogramma's komen de vier bovenstaande elementen herhalend terug.

Met vakinhoudelijk worden de activiteiten bedoeld die gericht zijn op het vormen van basiskennis. Bijvoorbeeld kennis op het gebied van taal, rekenen of aardrijkskunde. Vakdidactische activiteiten zijn de activiteiten die gericht zijn op kennis en vaardigheden in de leer van het onderwijzen, bijvoorbeeld de beste manier waarop een leerkracht kennis kan overdragen aan de leerlingen. Theoriegerichte activiteiten zijn activiteiten die gericht zijn op theoretische achtergronden van onderwijskundige en pedagogische concepten, vakinhoud en vakdidactiek. Hierbij kan gedacht worden aan motivatie, Samenwerkend Leren of metacognitie. De laatste categorie omvat de praktijkgerichte activiteiten, hierbij zijn de activiteiten gericht op praktische tips en handreikingen die direct bruikbaar zijn in de klas, zoals vaardigheden oefenen en voorbeelden van gebruik van materialen. Bijvoorbeeld omgang met pesten of werken met een digibord.

Uit onderzoek naar besteding van de Lerarenbeurs (IVA, 2010) is gebleken dat toegekende beurzen in het primair onderwijs vooral besteed worden aan specialistische opleidingen, vaak op HBO of WO niveau. Vooral opleidingen die gedraggericht zijn of gaan over special educational needs zijn populair. In dit onderzoek vallen dit soort opleidingen onder theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten, daarom wordt verwacht dat

leerkrachten met een HBO- of WO-Master vooral geïnteresseerd zijn in theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Uit het onderzoek van IVA (2010) bleek verder dat maar een klein deel van de leerkrachten in het primair onderwijs de lerarenbeurs gebruikten voor een cursus taal en rekenen.

Het Ruud de Moor Centrum (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2010) heeft onderzoek gedaan naar professionalisering van leerkrachten. Uit de vragenlijsten bleek dat leraren vooral informeel leren. Leerkrachten gaven aan informeel, praktijkgericht te leren door dingen uitproberen in de klas en informeel, theoriegericht te leren door vakliteratuur bijhouden. Verder bleek uit deze vragenlijst dat leerkrachten erg geïnteresseerd waren in vakdidactische onderwerpen. In dit onderzoek wordt verwacht dat leerkrachten voorkeur hebben voor vakdidactische professionaliseringsactiviteiten ongeacht het opleidingstraject.

### *Hypotheses*

Terugkomend op de centrale vraagstelling: ‘In hoeverre heeft het opleidingstraject invloed op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning van leerkrachten bij professionaliseringsactiviteiten en wat is daarbij de invloed van het aantal jaar onderwijservaring, collegialiteit en het soort professionaliseringsactiviteit?’ kunnen de volgende deelvragen opgesteld worden: ‘In hoeverre verschilt het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning per opleidingstraject’, ‘Wat is de invloed van het aantal jaar onderwijservaring op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning?’, ‘Wat is de invloed van collegialiteit op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning?’, ‘In hoeverre verschilt het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning per gekozen soort professionaliseringsactiviteit?’ en ‘In hoeverre heeft het opleidingstraject invloed op de gekozen soort professionaliseringsactiviteit?’.

Naar aanleiding van het theoretisch kader worden de volgende hypothesen geformuleerd. Ten eerste wordt er verwacht dat er verschil is in het gevoel van persoonlijke competentie bij professionaliseringsactiviteiten tussen de verschillende opleidingstrajecten. Er wordt verwacht dat hoe hoger de hoogst afgeronde opleiding, hoe hoger het gevoel van persoonlijke competentie. Over de waargenomen externe ondersteuning is weinig bekend in de literatuur, daarom wordt de relatie tussen de waargenomen externe ondersteuning en opleidingstraject exploratief benaderd. Over de invloed van het aantal jaar onderwijservaring op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning wordt

geen verwachting geformuleerd vanwege de tegenstrijdige resultaten in de literatuur. Deze relatie wordt eveneens exploratief benaderd. Verder wordt er verwacht dat collegialiteit een positieve invloed heeft op de zowel het gevoel van persoonlijke competentie en als de waargenomen externe ondersteuning. Over de relatie tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten is er weinig bekend in de literatuur. Deze relatie wordt daarom ook exploratief benaderd en er worden geen verwachtingen hierover geformuleerd. Ten slotte wordt er verwacht dat het opleidingstraject invloed heeft op de voorkeur voor de soort professionaliseringsactiviteit. In de literatuur is er weinig bekend over de relatie tussen opleidingstraject en voorkeur voor soort professionaliseringsactiviteiten. Deze relatie wordt daarom exploratief benaderd. Uit de literatuur blijkt echter wel dat leerkrachten in het algemeen vooral geïnteresseerd zijn in vakdidactische professionaliseringsactiviteiten, daarom wordt er verwacht dat de voorkeur van de meerderheid van alle leerkrachten hier naar uit gaat. Daarnaast wordt de lerarenbeurs voornamelijk gebruikt voor theoriegerichte opleidingen. Omdat deze opleidingen op HBO- of WO-Master niveau zijn, wordt er verwacht dat leerkrachten met een HBO- of WO-Master voorkeur hebben voor theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Van leerkrachten die na de PABO geen vervolg opleiding hebben gedaan wordt verwacht dat zij een voorkeur hebben voor praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten, omdat de aard van de PABO opleiding praktijkgericht is.

## **Methode**

### *Onderzoeksdesign*

Het onderzoek is een mixed method design. Dit betekent dat het onderzoek zowel kwantitatief als kwalitatief is. De aard van het kwantitatieve onderzoek is correlatieel. De samenhang tussen het gevoel van persoonlijke competentie, de waargenomen externe ondersteuning, opleidingstraject en soort professionaliseringsactiviteit wordt geanalyseerd. De verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten kunnen beschouwd worden als een experimentele condities in het onderzoek omdat de relatie voor twee polen binnen twee dimensies wordt bekeken. Daarnaast wordt de invloed van collegialiteit en de invloed van het aantal jaren onderwijservaring op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning geanalyseerd. De aard van het kwalitatieve onderzoek is exploratief.

### *Steekproef*

De respondenten zijn op verschillende manieren benaderd. Er zijn basisscholen benaderd om de digitale versie of papieren versie van de vragenlijst uit te zetten naar de leerkrachten, leerkrachten zijn persoonlijk benaderd om de digitale versie dan wel papieren versie van de vragenlijst in te vullen en er is gebruik gemaakt van sociale media. Er is een link naar de vragenlijst verspreid via Twitter en LinkedIn, met als doel een gevarieerde steekproef te krijgen. Daarnaast zijn er leerkrachten persoonlijk benaderd om mee te doen aan een interview. In totaal hebben 106 leerkrachten van 45 verschillende basisscholen de vragenlijst ingevuld en zijn er 20 leerkrachten geïnterviewd. De respondenten komen voornamelijk uit het westen van Nederland. Alle leerkrachten zijn minstens een jaar werkzaam in het primair onderwijs. Hiervan is 32,1% tussen de 1 en 10 jaar werkzaam in het onderwijs, 24,5% tussen de 10 en 20, 23,6% tussen de 20 en 30 en 18,9% meer dan 30 jaar. Een groot deel van de respondenten is vrouw, namelijk 78,3%. Een groot gedeelte van de respondenten is na de HAVO de PABO gaan doen, namelijk 64,2%. Van de overige respondenten heeft 15,6% VWO en 17,4% MBO voor de PABO afgerond. In totaal heeft 29,2% na de PABO nog een vervolgopleiding gedaan. Hier van hebben 24 leerkrachten een HBO-master gedaan en 7 leerkrachten een WO-master gedaan. Van de respondenten heeft 2,8% na het voorgezet onderwijs de Kleuter Leidster Opleiding School (KLOS) gedaan

### *Onderzoeksinstrumenten*

Er is in dit onderzoek gebruikt gemaakt van twee verschillende onderzoeksinstrumenten: een vragenlijst en een interview. De vragenlijst is een kwantitatieve manier van dataverzameling

en het interview een kwalitatieve manier.

De vragenlijst is gebaseerd op het Unified Model of Task-Specifiek Motivation. Tabel 1 omvat een overzicht van de structuur van de vragenlijst.

**Tabel 1**

*Structuur van de vragenlijst*

<b>Dimensie</b>	<b>Variabele</b>	<b>Aantal vragen</b>	<b>Meetwijze</b>
Achtergrondkenmerken	Geboortedatum & Leeftijd	2	Open vragen
	Geslacht	1	
	Schoolgegevens	2	
	Specificaties werkgegevens	4	
	Specificaties opleidingstraject	2	
Habitus ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten	Habitus effectiviteit	6	Likertschaal
	Habitus efficiency	6	
Schoolcultuur	Collegialiteit	4	Bipolaire schaal
	Managementondersteuning	4	
Vignettes van verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten	Preferentie	4	Likertschaal
	Voorkeur	4	
Taakspecifieke motivatieaspecten bij vier condities: Vakinhoudelijk, vakdidactisch, theoriegericht en praktijkgericht.	Frequentie deelname	4	Bipolaire schaal
	Persoonlijke autonomie	4	
	Vrijheid van handelen	4	
	Waargenomen externe	4	

	ondersteuning		
	Gevoel van persoonlijke competentie	4	
	Subjectieve norm	4	
	Affectieve valentie	8	
	Cognitieve valentie	8	
	Bereidheid tot handelen	4	
Beroepsopvatting	Professionele identiteit	4	Bipolaire schaal
	Exclusiviteit Kennis	4	

Voor het onderzoek zijn de items ‘Achtergrondkenmerken’, ‘Schoolcultuur: collegialiteit’, ‘Taakspecifieke motivatie-aspecten bij vier condities: waargenomen externe ondersteuning’ en ‘Taakspecifieke motivatie-aspecten bij vier condities: gevoel van persoonlijke competentie’ gebruikt om te analyseren.

Een voorbeeld van een vraag over de ‘Schoolcultuur: Collegialiteit’ is: ‘Bij problemen met het werk ...’. Hierbij wordt antwoord gegeven aan de hand van een bipolaire zevenpuntsschaal, waarbij er aan een kant van de matrix ‘krijg ik van mijn medeleerkrachten weinig steun’ staat en aan de andere kant ‘kan ik rekenen op veel steun van mijn medeleerkrachten’.

Waargenomen externe ondersteuning wordt bij elk van de vier condities gemeten aan de hand van de vraag: ‘De faciliteiten en omstandigheden bij ons op school vind ik ... om zo’n activiteit tot een goed einde te brengen.’ Hierbij wordt antwoord gegeven aan de hand van een polaire zevenpuntsschaal, waarbij er aan een kant van de matrix ‘zeer belemmerend’ staat en aan de andere kant ‘zeer bevorderend’.

Gevoel van persoonlijke competentie wordt bij elk van de vier condities gemeten aan de hand van de vraag: ‘Ik voel mij persoonlijk ... om zo’n activiteit tot een goed einde te brengen’ Hierbij wordt antwoord gegeven aan de hand van een bipolaire zevenpuntsschaal, waarbij er aan een kant van de matrix ‘heel goed in staat’ staat en aan de andere kant ‘zeer slecht in staat’.

Het interview is eveneens gebaseerd op het Unified Model of Task-specifiek Motivation. Tabel 2 omvat een overzicht van de structuur van het interview.

**Tabel 2***Structuur van het interview*

<b>Dimensie</b>	<b>Variabele</b>	<b>Aantal vragen</b>
Achtergrondkenmerken	Specificaties werkgegevens	4
	Specificaties opleidingstraject	
Professionaliseringsactiviteiten	Algemene ervaringen met informeel en formeel leren	1
Theoriegerichte vergelijken met praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten	Affectieve valentie: gevoelswaarde	3
	Cognitieve valenties: uitgesproken verwachting	7
	Subjectieve norm	3
	Persoonlijke autonomie	4
	Uitvoerbaarheidsverwachting	4
Vakdidactische vergelijken met vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten	Affectieve valentie: gevoelswaarde	3
	Cognitieve valenties: uitgesproken verwachting	7
	Subjectieve norm	3
	Persoonlijke autonomie	4
	Uitvoerbaarheidsverwachting	4
Professionele Ontwikkeling	Professionele Identiteit	2
	Invloed opleidingstraject	1
	Algemeen oordeel	2

Voor het onderzoek zijn uitspraken over het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning bij de professionaliseringsactiviteiten meegenomen in de data-analyse. Een voorbeeld van een vraag over het gevoel van persoonlijke competentie is: ‘Had u de juiste vaardigheden om het doel van de professionaliseringsactiviteit te bereiken?’. Een voorbeeld van een vraag over de waargenomen externe ondersteuning is: ‘Waren er



stimulerende factoren in de omgeving tijdens het uitvoeren van de professionaliseringsactiviteit'. Daarnaast zijn de interviewtranscripties gecodeerd op collegialiteit en uitspraken over de vier verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten. In het interview wordt de leerkrachten gevraagd een vergelijking te maken tussen praktijkgerichte en theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten en tussen vakinhoudelijke en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten. Er is hier ondermeer voor gekozen in verband met de duur van interview. Daarnaast is hiervoor gekozen omdat dit de leerkracht stimuleert na te denken over het verband tussen de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten.

### *Procedure*

De respondenten konden thuis of op werk de vragenlijst invullen. Het duurt ongeveer 25 minuten om de vragenlijst in te vullen. De leerkrachten die geïnterviewd werden, spraken thuis of op werk met de interviewer af. Om het interview soepel te laten verlopen, werden de vragen niet altijd letterlijk gesteld. Hierdoor is de intentie van sommige vragen anders opgevat door de respondenten. Een voorbeeld hiervan is de vraag: 'Hoe denkt u dat anderen in school tegen het deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten aankijken?'. Hierbij was de intentie om te vragen naar de subjectieve norm: 'Wat vinden anderen ervan dat u deelneemt aan dat soort professionaliseringsactiviteiten', echter werd deze vraag geïnterpreteerd als: 'wat vinden mijn collega's ervan om zelf aan dat soort professionaliseringsactiviteiten deel te nemen'. Omdat subjectieve norm niet is opgenomen in de data-analyse, vervormt de verkeerde interpretatie van deze vraag de data niet. De variabelen die gebruikt worden in dit onderzoek kwamen duidelijk naar voren bij de interviews. Echter gaven niet alle leerkrachten even uitgebreide antwoorden.

### *Data-analyse*

De data verkregen uit de vragenlijsten zijn ingevoerd in SPSS. De toetsen over deze data zijn ook met SPSS uitgevoerd. In de eerste vier deelvragen wordt gebruik gemaakt van de variabelen 'het gevoel van persoonlijke competentie' en 'de waargenomen externe ondersteuning'. De variabele 'het gevoel van persoonlijke competentie' is ontstaan door de gemiddelde score te berekenen voor alle vier de vragen uit de vragenlijst die betrekking hebben op het gevoel van persoonlijke competentie. De variabele 'de waargenomen externe ondersteuning' is ontstaan door de gemiddelde score te berekenen voor alle vier de vragen uit de vragenlijst die betrekking hebben op de waargenomen externe ondersteuning.

De eerste deelvraag betreft het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en de volgende opleidingsprofielen: (1) 'HAVO-pabo/pa', (2) 'vmbo/mbo- pabo/pa', (3) 'VWO-pabo/pa', (4) 'pabo/pa- hbo+/master-hbo', (5) 'pabo/pa-wo' en (6) 'vmbo-klos'. In deze opleidingsprofielen zijn alleen de afgeronde opleidingen meegenomen. Voor het analyseren van deze deelvraag is er gebruik gemaakt van de Kruskal-Wallis toets met een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$ . Deze toets analyseert of de verdelingen waaruit de steekproeven afkomstig zijn gelijk aan elkaar zijn. Er is voor deze toets gekozen omdat de onafhankelijke variabele uit meerdere groepen bestaat en de scores op gevoel van persoonlijke competentie en waargenomen externe ondersteuning niet normaal verdeeld zijn.

Omdat de zes opleidingsprofielen weinig respondenten bevatten, is er voor gekozen om ze samen te voegen tot twee groepen en een extra data-analyse uit te voeren. De twee nieuwe groepen zijn: (1) 'voortgezet onderwijs – PABO/PA' en (2) 'voortgezet onderwijs – PABO/PA – HBO/WO-master', kortweg: (1) PABO en (2) PABO+. De leerkrachten die aangaven alleen KLOS gedaan te hebben, zijn hier buiten beschouwing gelaten omdat deze groep te weinig respondenten bevat. Terugkomend op de eerste deelvraag, is er een extra toets uitgevoerd. Er is gekozen voor de Mann-Whitney toets met een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$  om het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning te analyseren. Deze toets analyseert of de verdelingen van de twee steekproeven gelijk aan elkaar zijn. Er is voor deze toets gekozen omdat het gaat om twee onafhankelijke steekproeven en de scores op gevoel van persoonlijke competentie en waargenomen externe ondersteuning niet normaal verdeeld zijn.

Voor de tweede deelvraag, die de relatie tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en het aantal jaren onderwijservaring beschrijft, is er wederom gekozen voor de Kruskal-Wallis toets met een significantie niveau van  $\alpha = 0.05$ . Hierbij zijn de respondenten verdeeld in vier groepen: (1) 1 tot 10 jaar ervaring, (2) 11 tot 20 jaar ervaring, (3) 21 tot 30 jaar ervaring en (4) 31+ jaar ervaring. Daarnaast is er gebruik gemaakt van Spearman's Rank-Order Correlation test om de invloed van het aantal jaren onderwijservaring op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning te analyseren. Er is voor deze test gekozen omdat deze variabelen een ordinale schaal hebben.

De derde deelvraag betreft de relatie tussen collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning. Hierbij is er gekozen

voor een Spearman's Rank-Order Correlation test met een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$ . Er is voor deze test gekozen omdat de variabelen een ordinale schaal hebben.

De vierde deelvraag betreft het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten: (1) theoriegericht, (2) praktijkgericht, (3) vakdidactische en (4) vakinhoudelijk. Er is gekozen voor een Friedman test omdat de varianties van de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten niet gelijk aan elkaar zijn. Deze toets vergelijkt een continue variabele tussen meerdere gepaarde groepen. Er is hier gekozen voor een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$ . Daarnaast is er gebruik gemaakt van de Wilcoxon Signed Ranks Test. Deze toets analyseert of er verschillen bestaan in de continue variabele tussen twee gepaarde groepen. Hiermee kan bepaald worden waar het verschil zit, wanneer er met de Friedman toets een verschil gevonden wordt.

Daarnaast is het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen praktijkgerichte en theoriegericht professionaliseringsactiviteiten en tussen vakinhoudelijk en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten berekend als nieuwe variabelen. Deze variabelen zijn normaal verdeeld. Om het verschil tussen opleidingstrajecten ten aanzien van deze variabelen te analyseren, is er gebruik gemaakt van een multivariate test met een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$ .

De vraag of er een verschil is in voorkeur voor een soort professionaliseringsactiviteit is de laatste deelvraag. Deze wordt geanalyseerd aan de hand van de Mann-Whitney toets. Er is gekozen voor een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$ . Er is voor deze toets gekozen omdat de data niet normaal verdeeld zijn.

De data verkregen uit de interviews zijn ingevoerd en verwerkt met Atlas.ti. De interview transcripties zijn gecodeerd met primaire en secundaire codes. Deze codes zijn vergeleken tussen twee groepen respondenten: 'Voortgezet Onderwijs & PABO' en 'Voortgezet Onderwijs & PABO & HBO/WO- Master', kortweg 'PABO' en 'PABO+'. De primaire codes zijn: 'Perceived External Support', 'Sense of personal Competence', 'Collegialiteit', 'PrOnt-Activiteit', 'Theoriegericht', 'Praktijkgericht', 'Vakinhoudelijk' en 'Vakdidactisch'. De secundaire codes waren 'Positieve ervaring' en 'Negatieve ervaring' voor 'Perceived External Support' en 'Sense of personal Competence'. Er is vervolgens voor beide groepen een co-occurrences tabel gemaakt. Een cooccurrence ontstaat wanneer een respondent een uitspraak doet die verwijst naar meerdere codes uit het onderzoek. De co-occurrences tabel laat zien hoeveel respondenten een link maken tussen twee codes. Alle

mogelijke combinaties van codes worden in het tabel weergegeven. Over deze tabel zijn de percentages van de co-occurrences berekend. In deze berekening zijn de secundaire codes weggelaten, omdat de leerkrachten in de groepen PABO en PABO+ alleen spraken over positieve ervaringen bij ‘Perceived External Support’ en ‘Sense of Personal Competence’. Daarnaast is een cooccurrences tabel gemaakt gecategoriseerd naar onderwijservaring. De groepen zijn gelijk aan de groepen van de kwantitatieve data: ‘0-10’, ‘11-20’, ‘21-30’, ‘31+’. Om de betrouwbaarheid te verhogen is er gebruik gemaakt van memo’s. Deze memo’s bevatten een beschrijving van een code. Een opmerking van een leerkracht moet voldoen aan deze omschrijving voor dat het gecodeerd mag worden met de desbetreffende code. Een opmerking mag meerdere malen gecodeerd worden met behulp van meerdere codes wanneer deze betrekking hebben tot dezelfde professionaliseringsactiviteit. Voor een overzicht van de codes met bij behorende memo’s, zie tabel 3. Omdat er niet door meerdere codeurs gecodeerd is, kan de intercodeurbetrouwbaarheid niet nagegaan worden.

**Tabel 3**

*Overzicht van codes en memo’s*

<b>Code</b>	<b>Memo</b>
Perceived External Support: Positieve ervaring	Waargenomen ontvangen ondersteuning: Stimulerende factoren voor of tijdens het uitvoeren van de professionaliseringsactiviteit.
Perceived External Support: Negatieve ervaring	Gebrek aan ontvangen ondersteuning: Belemmerende factoren voor of tijdens het uitvoeren van de professionaliseringsactiviteit.
Sense of Personal Competence: Positieve ervaring	Gevoel van persoonlijke competentie: Het gevoel dat men een professionaliseringsactiviteit tot een succesvol einde kan brengen. Zelf rapportage van persoonlijke kwaliteiten en eigenschappen om een professionaliseringsactiviteit tot een succesvol einde te brengen.
Sense of Personal Competence: Negatieve	Gevoel van ontbreken persoonlijke

---

ervaring	competentie: Het gevoel dat men een professionaliseringsactiviteit niet tot een succesvol einde kan brengen. Zelf rapportage van persoonlijke minpunten en eigenschappen om een professionaliseringsactiviteit niet tot een succesvol einde te kunnen brengen.
Collegialiteit	Positieve beroepsmatige relatie met collega's.
Praktijkgerichte professionaliseringsactiviteit	Professionaliseringsactiviteiten gericht op praktische tip en handreikingen die direct bruikbaar zijn in de klas. Professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten zelf als praktijkgericht beschouwen en benoemen.
Theoriegerichte professionaliseringsactiviteit	Professionaliseringsactiviteiten gericht op theoretische achtergronden en concepten. Professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten zelf als theoriegericht beschouwen en benoemen.
Vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteit	Professionaliseringsactiviteiten gericht op het vormen en verreiken van de basiskennis. Professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten zelf als vakinhoudelijk beschouwen en benoemen.
Vakdidactische professionaliseringsactiviteit	Professionaliseringsactiviteiten gericht op kennis en vaardigheden in de leer van het onderwijzen. Professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten zelf als vakdidactisch beschouwen.

---

## Resultaten

### *Verband tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en opleidingstraject*

Als eerste is het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de verschillende opleidingsprofielen geanalyseerd. Er is gekozen voor een Kruskal-Wallis toets. Voor het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie is een p-waarde groter dan 0.05 gevonden,  $\chi^2(6, N=96) = 7.83, p = 0.17$ . Er is dus geen significant effect gevonden tussen het gevoel van persoonlijke competentie en opleidingstraject. Voor het verschil in de waargenomen externe ondersteuning is eveneens de Kruskal-Wallis toets gebruikt. Hierbij is een p-waarde groter dan 0.05 gevonden,  $\chi^2(6, N=97) = 8.04, p = 0.15$ . Er is dus geen significant effect gevonden tussen de waargenomen externe ondersteuning en opleidingstraject.

Het aantal respondenten per groep voor de variabele opleidingstraject is erg klein waardoor de data vertekend kunnen zijn. Daarom is er voor gekozen om de opleidingstrajecten opnieuw in te delen naar de groepen PABO en PABO+. Naar aanleiding van deze nieuwe indeling is er Mann-Whitney toets uitgevoerd voor het verschil in gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de twee opleidingstrajecten. Uit deze toets blijkt dat er een significant verschil gevonden is in het gevoel van persoonlijke competentie. Leerkrachten uit de PABO groep voelen zich minder competent ( $M = 5.71, SD = 0.81$ ) dan leerkrachten uit de PABO+ groep ( $M = 6.08, SD = 0.86$ ),  $U = 714, p = 0.03$ . Er zijn geen significante verschillen gevonden in de waargenomen externe ondersteuning,  $U = 783, p = 0.13$ .

Op basis van de kwalitatieve data is er een semantisch netwerk gemaakt die de relatieve frequentie laat zien van het aantal respondenten dat een link maakt tussen twee codes. In Figuur 1 en Figuur 2 zijn de codes en linken die betrekking hebben tot het gevoel van persoonlijke competenties en de waargenomen externe ondersteuning tussen de twee opleidingstrajecten te zien. De dikte van een lijn tussen twee codes is gelijk aan het percentage van het aantal connecties dat gemaakt is tussen die twee codes ten opzichte van het totale aantal connecties in de groep. Het lettertype van een code is gelijk aan het percentage leerkrachten die een uitspraak doen waarop de code betrekking heeft. De grootte van het lettertype heeft dus geen betrekking op de frequentie van de code in het algemeen.



*Figuur 1.* De co-occurrences voor de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie in de PABO groep



*Figuur 2.* De co-occurrences voor de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie in de PABO+ groep

In Figuur 2 is het gevoel van persoonlijke competentie in een groter lettertype dan in Figuur 1. Dit betekent dat het gevoel van persoonlijke competentie vaker gerapporteerd wordt bij de PABO+ groep, namelijk door 17.78% van de leerkrachten, dan in de PABO groep. Dit komt overeen met de kwantitatieve data. In de PABO groep rapporteert 14% van de leerkrachten het gevoel van persoonlijke competentie. Dit komt overeen met de kwantitatieve data. Een leerkracht uit de PABO+ groep vertelt: *“ik merk wel echt dat ik nu sinds ik die master heb gedaan wel veel zekerder over de dingen buiten het lesgeven denk eigenlijk. Het gaat beter, merk ik, dan bij mensen die alleen de pabo hebben gedaan.”* Leerkrachten uit de PABO+ groep relateren het gevoel van persoonlijke competentie aan de kennis die zij opgedaan hebben in hun opleiding. Leerkrachten uit de PABO groep relateren het gevoel van eigen competentie aan de moeilijkheidsgraad van de professionaliseringsactiviteiten. Zij rapporteren dat zij het gevoel hebben dat zij de professionaliseringsactiviteit tot een succesvol einde kunnen brengen wanneer de professionaliseringsactiviteiten als makkelijk worden beschouwd. Daarnaast is de dikte van de lijn tussen ‘PES’ en ‘SPC’ in Figuur 2 dikker dan in Figuur 1. Dit betekent dat de PABO+ groep vaker een link maakt tussen het gevoel van persoonlijke competentie en waargenomen externe ondersteuning. Een leerkracht uit deze groep vertelt het volgende over de waargenomen externe ondersteuning en gevoel van persoonlijke competentie: *“Ja zeker uit de directie, worden er echt veel mogelijkheden geboden. Als je aangeeft wat je wilt doen, en dan natuurlijk wel waarom, dan mag je, ja dan krijg je, ja dan mag je dat zeker doen. En ik vind het heel goed ook dat je specialisme ook wordt ingezet. Ik heb bijvoorbeeld mijn master gedaan in Special Education Needs en nu heb ik daardoor een*

*taak gekregen waardoor ik daarnaar ook kan handelen. En bijvoorbeeld, we hebben een taalspecialist, die krijgt dan eerst een jaar scholing daar voor, en nu wordt daar ook, ja, in gemotiveerd, dat is ook wel belangrijk.”* Leerkrachten in zowel de PABO als de PABO+ groep relateren de waargenomen externe ondersteuning aan de ondersteuning die zij ontvangen vanuit de directie van de school waarop zij werken.

*Verband tussen het aantal jaar onderwijservaring en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning.*

De tweede deelvraag betreft het verband tussen het aantal jaar onderwijs ervaring en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning. Ten eerste is het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen vier verschillende groepen gebaseerd op het aantal jaar onderwijservaring geanalyseerd met een Kruskal-Wallis toets. Hieruit blijkt dat de p-waarde bij zowel het gevoel van persoonlijke competentie ( $\chi^2(4, N= 99) = 2.68, p = 0.44$ ), als bij de waargenomen externe ondersteuning ( $\chi^2(4, N= 101) = 5.18, p = 0.16$ ) groter is dan  $\alpha = 0.05$ . Er zijn dus geen significante verschillen gevonden in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de groepen gebaseerd op het aantal jaar ervaring. Om de invloed van het aantal jaar onderwijservaring op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning te analyseren, is er gebruik gemaakt van Spearman's Rank-Order Correlation Test. Hieruit blijkt dat er een significante relatie bestaat tussen het aantal jaren onderwijservaring en de waargenomen externe ondersteuning,  $\rho = 0.22, p = 0.03$ . De waargenomen externe ondersteuning wordt hoger wanneer de leerkrachten meer onderwijservaring hebben. Voor het gevoel van persoonlijke competentie is geen significantie correlatie gevonden,  $\rho = 0.03, p = 0.79$ .

Uit de kwalitatieve data blijkt dat de groepen '21 tot 30 jaar' en '31 tot 40' jaar een negatieve ervaring, oftewel een gebrek aan ontvangen externe ondersteuning en gevoel van persoonlijke competentie rapporteren. In de groepen '1 tot 10 jaar' en '11 tot 20 jaar' worden alleen positieve ervaringen gerapporteerd. Het gebrek aan gevoel van persoonlijke competentie wordt door de leerkrachten gerelateerd aan het gebruik van ICT in het onderwijs. De snelle veranderingen op het gebied van elektronica en hoe deze toe te passen in de klas worden door oudere leerkrachten als moeilijk beschouwd. Zowel 'waargenomen externe ondersteuning' als 'gevoel van persoonlijke competentie' wordt door de meeste leerkrachten in de groep '31 tot 40 jaar' gerapporteerd en in de groep '11 tot 20 jaar' het minst. Dit komt



overeen met de kwantitatieve data over de waargenomen externe ondersteuning maar niet met de kwantitatieve data over het gevoel van eigen competentie. In het algemeen wordt er in de kwalitatieve data het gevoel van persoonlijke competentie vaker gerapporteerd dan waargenomen externe ondersteuning. Een leerkracht, die meer dan 30 jaar onderwijs ervaring heeft, vertelt het volgende wanneer haar gevraagd wordt wat zij van de moeilijkheidsgraad vindt: *“Ja het is allemaal een beetje achter haalt, we weten het allemaal wel, het is al 30 jaar hetzelfde.”*

#### *Verband tussen collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning*

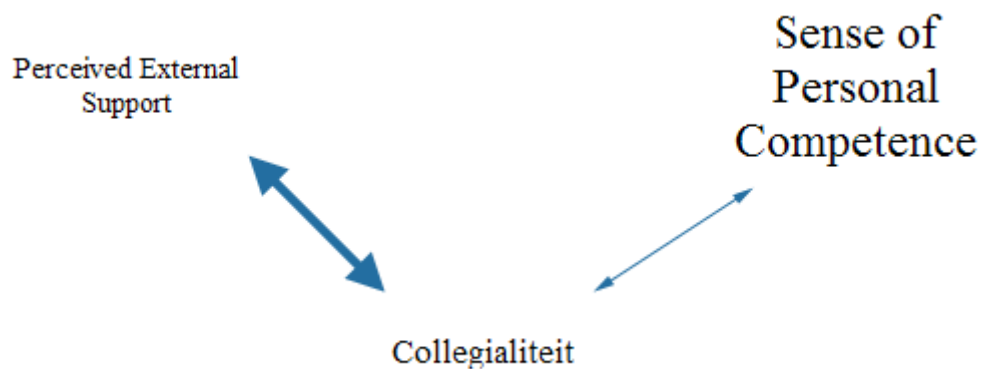
De derde deelvraag betreft het verband tussen collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning. Er is gekozen voor Spearman's Rank-Order Correlation Test. Hieruit blijkt dat voor de gevonden p-waarde voor de waargenomen externe ondersteuning en collegialiteit kleiner is dan  $\alpha = 0.05$ ,  $\rho = 0.38$ ,  $p = 0.00$ . Dit betekent dat er een significante, positieve correlatie gevonden is tussen collegialiteit en de waargenomen externe ondersteuning. Er is geen significante correlatie gevonden tussen het gevoel van persoonlijke competentie en collegialiteit,  $\rho = 0.07$ ,  $p = 0.51$ .

In Figuur 3 en Figuur 4 is een semantisch netwerk op basis van de kwalitatieve data te zien. Hierin worden de linken en codes over het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en collegialiteit tussen de twee verschillende opleidingstrajecten getoond. De dikte van een lijn tussen twee codes is gelijk aan het percentage van het aantal connecties dat gemaakt is tussen die twee codes ten opzichte van het totale aantal connecties in de groep. Het lettertype van een code is gelijk aan het percentage leerkrachten die een uitspraak doen waarop de code betrekking heeft. De grootte van het lettertype heeft dus geen betrekking op de frequentie van de code in het algemeen.



*Figuur 3.* De co-occurrences voor collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie en

de waargenomen externe ondersteuning in de PABO groep



*Figuur 4.* De co-occurrences voor collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning in de PABO+ groep

In Figuur 4 is collegialiteit in een groter lettertype dan in Figuur 3. Dit betekent dat collegialiteit door meer leerkrachten gerapporteerd wordt in de PABO + groep dan in de PABO groep. In de PABO+ groep rapporteert namelijk 13.33% van de leerkrachten collegialiteit en in de PABO groep 5.49% van de leerkrachten. Daarnaast is in Figuur 4 de lijn tussen collegialiteit en de waargenomen externe ondersteuning dikker dan in Figuur 3. Dit betekent dat de PABO+ groep collegialiteit vaker relateert aan waargenomen externe ondersteuning. Een leerkracht uit de PABO + groep vertelt hierover: *“We hebben met het team een cursus gevolgd een tijdje terug dat we verschillende werkvormen gingen uitproberen een maand lang, deze gingen evalueren en dan weer een nieuwe werkvorm kregen. Dit was bijvoorbeeld het omgaan met kringgesprekken. Dat je de kinderen eerst in tweetallen iets aan elkaar laat vertellen en daarna de ander het tegen de klas vertelt. Maar dit hebben we dus met het hele team uitgevoerd en dat wisselen we dan ook uit met elkaar. Dat is ontzettend leuk!”*. Leerkrachten uit de PABO+ groep geven aan dat er tijdens de professionaliseringsactiviteiten ook sprake is van ‘Teambuilding’ en dat hierdoor de sfeer tussen collega’s beter wordt. In beide groepen is collegialiteit sterker gerelateerd aan de waargenomen externe ondersteuning dan aan het gevoel van persoonlijke competentie, dit komt over een met de kwantitatieve data.

*Verband tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten*

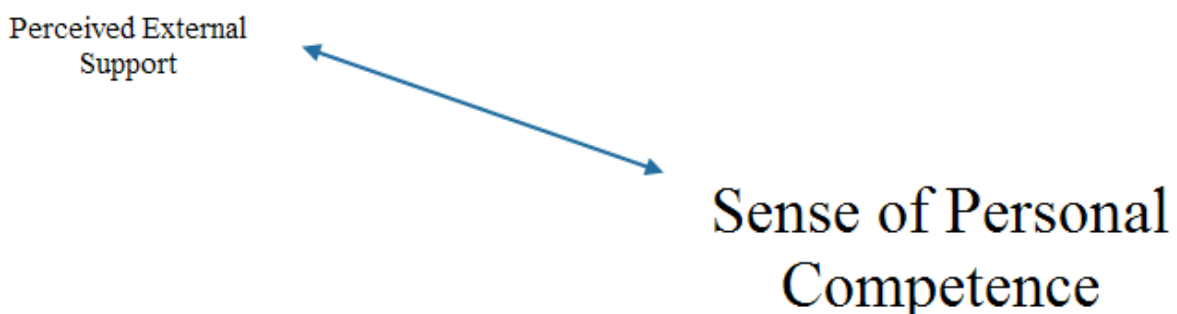
De vierde deelvraag betreft het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de

waargenomen externe ondersteuning tussen de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten. Ten eerste is er een Friedman test uitgevoerd. Hieruit blijkt dat er een significant verschil is gevonden in de waargenomen externe ondersteuning,  $\chi^2(3, N = 102) = 14.67, p = 0.00$ . Er is geen significant verschil gevonden in het gevoel van persoonlijke competentie,  $\chi^2(3, N = 102) = 5.27, p = 0.15$ .

Aan de hand van de Wilcoxon Signed Ranks test is geanalyseerd tussen welke professionaliseringsactiviteiten de verschillen in de waargenomen externe ondersteuning zich bevinden. De waargenomen externe ondersteuning is significant hoger in vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten ( $M = 5.88, SD = 1.23$ ) dan in vakdidactische professionaliseringsactiviteiten ( $M = 5.61, SD = 1.41$ ),  $Z = -2.67, p = 0.01$ . Er zijn is geen significant verschil in de waargenomen externe ondersteuning tussen theoriegerichte en praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten,  $Z = -1.38, p = 0.17$ .

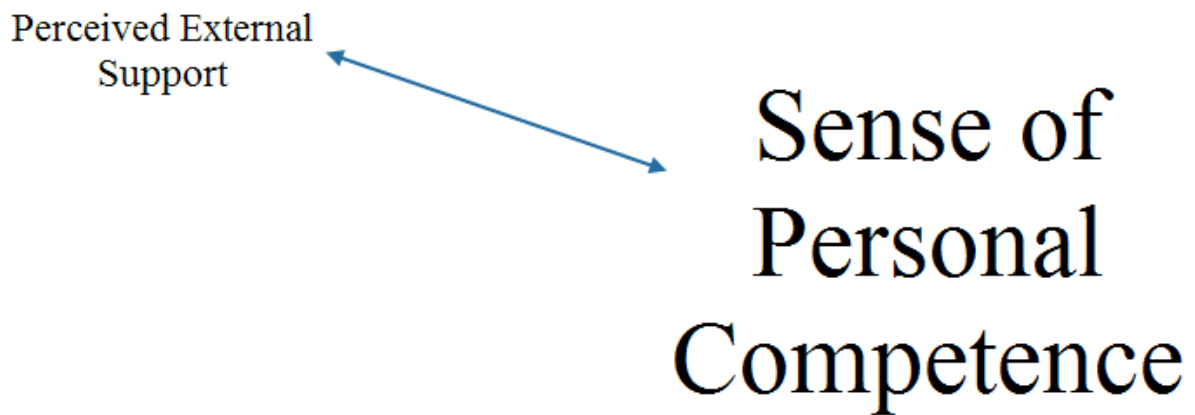
Om de vierde deelvraag ook te betrekken op verschillen tussen de opleidingstrajecten in verschillscores tussen theoriegerichte en praktijkgerichte en tussen vakinhoudelijk en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten is er gebruik gemaakt van een multivariate test. Hieruit blijkt dat er geen significante verschillen bestaan in de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie tussen de verschillende professionaliseringsactiviteiten wanneer deze toegespitst zijn in een PABO en een PABO+ groep, Wilks'  $\lambda = .979, F(4, 88) = 0.46, p = 0.76$ .

Op basis van de kwalitatieve data zijn er een semantisch netwerken gemaakt die de relatieve frequentie laten zien van het aantal respondenten dat een link maakt tussen de het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning bij de verschillende professionaliseringsactiviteiten. Figuur 5 en Figuur 6 laten de co-occurrences zien die betrekking hebben op de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie bij praktijkgerichte en theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten.



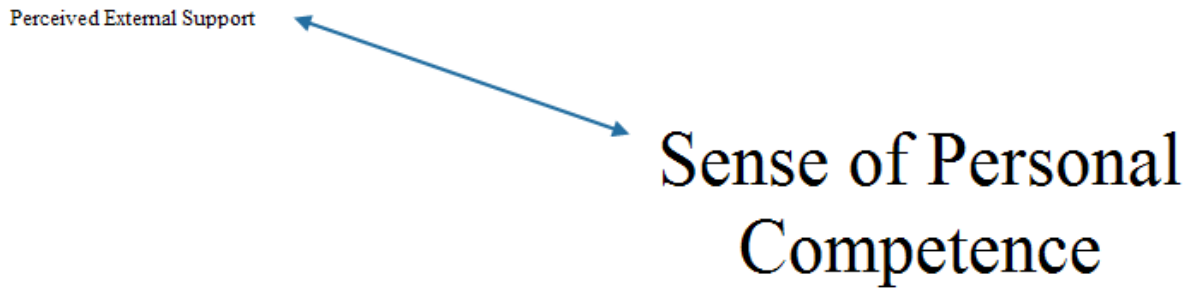
*Figuur 5.* De co-occurrences voor de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van

persoonlijke competentie bij praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten.

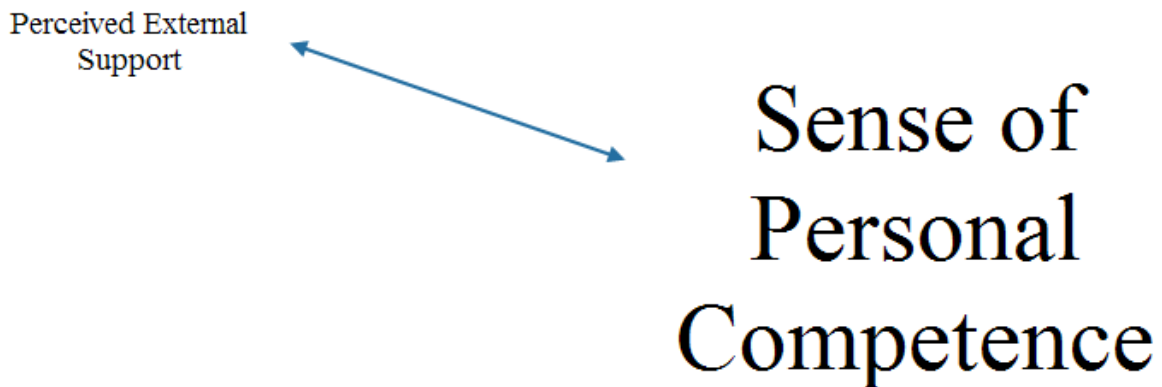


*Figuur 6.* De co-occurrences voor de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie bij theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten.

In Figuur 6 is het gevoel van persoonlijke competentie in een groter lettertype dan in Figuur 5. Dit betekent dat het gevoel van persoonlijke competentie door een groter deel van de leerkrachten gerapporteerd wordt bij theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten dan bij praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten rapporteren dat zij theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten makkelijker kunnen omzetten in hun eigen praktijk dan de kennis die zij opdoen bij praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten geven hierbij als reden dat de informatie in de praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten vaak niet aansluit bij de hedendaagse praktijk in het klaslokaal en daarom lastig is om te onthouden. De waargenomen externe ondersteuning is in Figuur 6 ook in een groter lettertype dan in Figuur 5. Dit betekent dat de waargenomen externe ondersteuning ook door meer leerkrachten gerapporteerd wordt bij theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten rapporteren dat de directie leerkrachten meer stimuleert om theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten te doen. Leerkrachten geven hierbij aan dat praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten vaker worden gekozen uit eigen interesse en dat er daarom minder ondersteuning en stimulering nodig is vanuit de directie. Deze resultaten komen niet overeen met de kwantitatieve data. Figuur 7 en Figuur 8 laten de co-occurrences zien die betrekking hebben op de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie bij vakinhoudelijke en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten.



*Figuur 7.* De co-occurences voor de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie bij vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten.



*Figuur 8.* De co-occurences voor de waargenomen externe ondersteuning en het gevoel van persoonlijke competentie bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten.

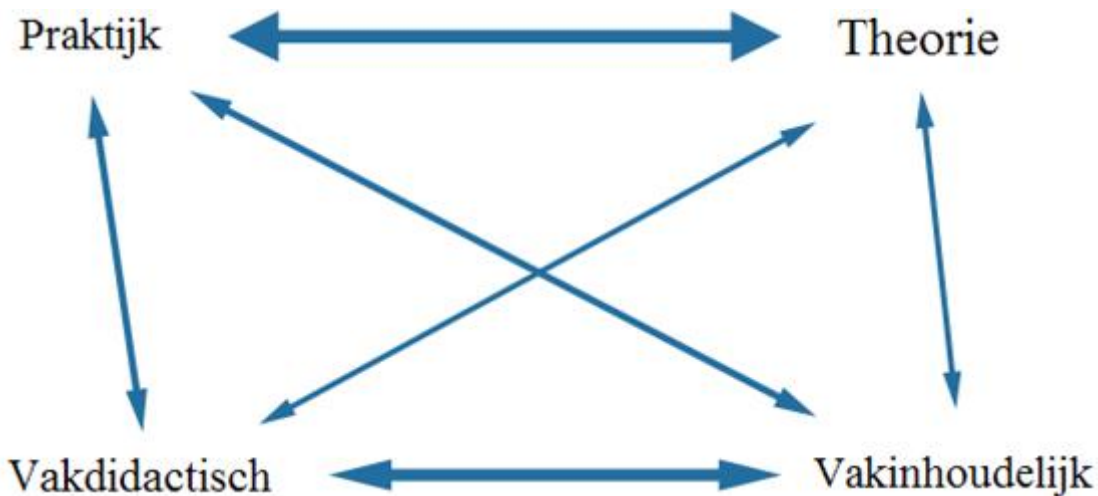
In Figuur 8 is het gevoel van persoonlijke competentie in een groter lettertype dan in Figuur 7. Dit betekent dat het gevoel van persoonlijke competentie door een groter deel van de leerkrachten gerapporteerd wordt bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten dan bij vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten rapporteren dat zij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten als makkelijk beschouwen wanneer zij zich zelf al als vakdidactisch bekwaam beschouwen. De waargenomen externe ondersteuning is in Figuur 8 ook in een groter lettertype dan in Figuur 7. Dit betekent dat de waargenomen externe ondersteuning door een groter deel leerkrachten gerapporteerd wordt bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten rapporteren dat er sprake is van ondersteuning vanuit de directie bij beide professionaliseringsactiviteiten maar geven geen inhoudelijke verschillen aan. Deze resultaten komen niet over een met de kwantitatieve data.

*Verband tussen opleidingstraject en voorkeur voor soort professionaliseringsactiviteit*

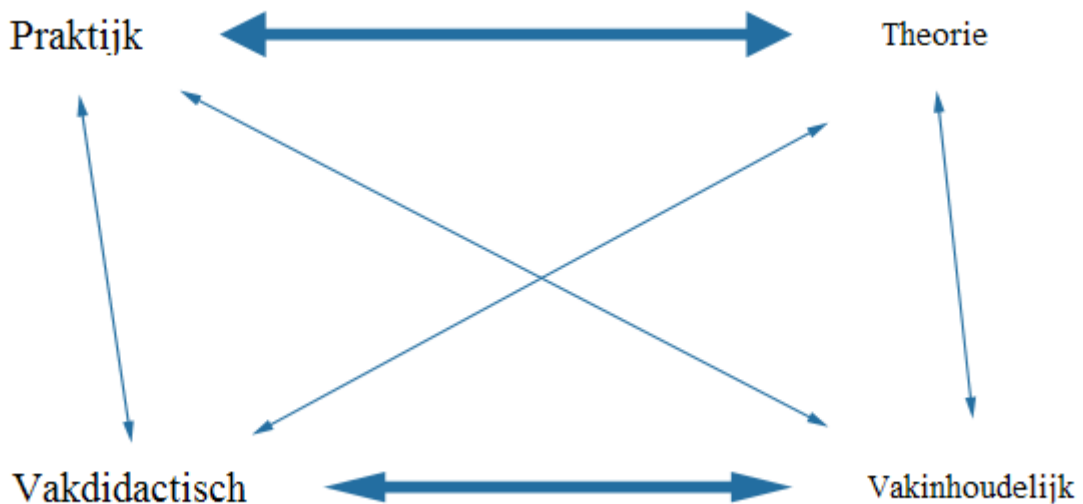
Tenslotte is het verband tussen opleidingstraject en voorkeur voor een soort professionaliseringsactiviteit geanalyseerd. Er is gekozen voor een Mann-Whitney test met

een significantie niveau van  $\alpha = 0.05$ . Uit de data-analyse blijkt dat er geen significant verschil is in de voorkeur voor een professionaliseringsactiviteit tussen de opleidingstrajecten,  $U(49) = 863000$ ,  $Z = -1.430$ ,  $p = 0.15$ . In beide groepen heeft het merendeel van de leerkrachten voorkeur voor praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten. In de PABO groep is dit 42,6 % en in de PABO+ groep is dit 54,8 %.

Op basis van de kwalitatieve data is er een co-occurrences schema gemaakt van het opleidingstraject en de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten. In Figuur 9 en Figuur 10 zijn de linken en codes met betrekking tot de professionaliseringsactiviteiten per opleidingstraject te zien.



*Figuur 9.* De cooccurrences voor de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten in de PABO groep.



*Figuur 10.* De cooccurrences voor de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten in de PABO+ groep.

In Figuur 9 verschillen de vier de professionaliseringsactiviteiten in de grootte van lettertype. Dit betekent dat de professionaliseringsactiviteiten niet door hetzelfde percentage van de leerkrachten in de PABO groep wordt gerapporteerd. De meeste leerkrachten in de PABO, namelijk 19.51%, rapporteren over theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Dit komt niet overeen met de kwantitatieve data. Aan de dikte van de lijn tussen ‘Praktijk’ en ‘Theorie’ is te zien dat praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten vaak gerelateerd worden aan theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Een leerkracht uit de PABO groep doet hier de volgende uitspraak over: *“Ik vind het allemaal wel vaag hoor haha, die verschillende tussen praktijk en theorie. Kijk ik denk eigenlijk dat je het beide nodig hebt, zowel theorie en praktijk. Maar zelf ben ik duidelijk praktijkgericht. Ik ben wel echt een praktijkmens.”* De relatie tussen praktijkgerichte en theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten is sterker dan de relatie tussen vakdidactische en vakinhoudelijk professionaliseringsactiviteiten in de PABO groep. In Figuur 10 is het lettertype van ‘Praktijk’ even groot als het lettertype van ‘Vakdidactisch’. Deze zijn beide groter dan het lettertype van ‘Theorie’ en ‘Vakinhoudelijk’. Dit betekent dat een even groot deel van de leerkrachten in de PABO+ groep associaties maakt met praktijkgerichte als met vakdidactische professionaliseringsactiviteiten, namelijk 15.56%. Er maken minder leerkrachten in de PABO+ groep associaties met theoriegerichte en vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten. Dit komt overeen met de kwantitatieve data. De relaties tussen de professionaliseringsactiviteiten zijn minder sterk in de PABO+ groep dan in de PABO groep. In beide groepen is ‘Praktijk’ sterk gerelateerd met ‘Theorie’ en is ‘Vakinhoudelijk’ sterk gerelateerd met ‘Vakdidactisch’. Leerkrachten uit beide groepen geven aan dat de professionaliseringsactiviteiten niet eenduidig zijn van aard. In een professionaliseringsactiviteit is er vaak een deel praktijkgericht en een deel theoriegericht of een deel vakinhoudelijk en een deel vakdidactisch.

## **Conclusie & Discussie**

In dit onderzoek is de invloed van het opleidingstraject op het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning van leerkrachten bij professionaliseringsactiviteiten geanalyseerd. Hierbij is de invloed van het aantal jaren onderwijservaring van de leerkrachten, het gevoel van collegialiteit en de aard van de professionaliseringsactiviteit geanalyseerd. Aan de hand van zowel kwantitatieve als kwalitatieve data is er geprobeerd een antwoord te geven op de opgestelde deelvragen.

De eerste deelvraag betreft het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de verschillende opleidingstrajecten. Uit zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve data blijkt dat er verschillen zijn in het gevoel van persoonlijke competentie tussen de PABO en de PABO+ groep. Er kan geconcludeerd worden dat leerkrachten met een Master diploma meer het gevoel van persoonlijke competentie hebben. Dit komt overeen met de hypothese die geformuleerd is over het gevoel van persoonlijke competentie tussen de opleidingstrajecten. Het is mogelijk dat leerkrachten met een Master diploma denken dat zij over meer kennis beschikken dan leerkrachten zonder Master diploma door hun hogere opleiding en daarom meer het gevoel van persoonlijke competentie hebben bij professionaliseringsactiviteiten. De waargenomen externe ondersteuning tussen de opleidingstrajecten is exploratief benaderd. In zowel de kwantitatieve als in de kwalitatieve data verschilt de waargenomen externe ondersteuning tussen de PABO en PABO+ groep niet. Er kan geconcludeerd worden dat het opleidingstraject van de leerkrachten geen invloed heeft op de waargenomen externe ondersteuning.

De tweede deelvraag betreft het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen verschillende onderwijservaringsgroepen. Deze relatie is exploratief benaderd. Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat leerkrachten met meer jaren onderwijservaring vaker het gevoel van persoonlijke competentie rapporteren. Deze bevinding staat in een lijn met het onderzoek van Day, Elliot en Kington (2005) waarin leerkrachten zelf rapporteren door meer ervaring meer toegewijd zijn aan professionalisering. In de kwantitatieve data is echter geen sterk verband gevonden tussen het gevoel van persoonlijke competentie en het aantal jaar onderwijservaring. Dit komt mogelijk door het geringe aantal respondenten. Onderzoek met een omvangrijker steekproef zou gedaan moeten worden voor een duidelijker beeld van het verband tussen het gevoel van eigen competentie en onderwijservaring. Het is mogelijk dat de resultaten bij een omvangrijker steekproef overeenkomen met het onderzoek van Day en Gu (2007), waaruit bleek dat leerkrachten met meer onderwijservaring minder effectief om gingen met professionalisering. Ondersteund



door zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve data, kan geconcludeerd worden dat leerkrachten met meer jaren onderwijservaring meer externe ondersteuning waarnemen. Het is mogelijk dat leerkrachten met meer jaren onderwijservaring meer gestimuleerd worden om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteit omdat de omgeving niet wil dat deze leerkrachten in een sleur raken of blijven hangen in oude gewoontes. Day en Gu (2007) vonden in hun onderzoek dat naarmate een leerkracht in een oudere levensfase kwam, de externe ondersteuning belangrijker werd om betrokken en effectief te blijven bij professionaliseringsactiviteiten.

De derde deelvraag betreft het verband tussen het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning en collegialiteit. Er werd verwacht dat collegialiteit een positieve invloed zou hebben op zowel de waargenomen externe ondersteuning als op het gevoel van persoonlijke competentie. De kwantitatieve en de kwalitatieve tonen beide een positieve relatie tussen collegialiteit en de waargenomen externe ondersteuning. Dit komt overeen met de hypothese. Het is mogelijk dat op scholen waar er een positieve beroepsmatige relatie is tussen de leerkrachten er ook meer bereidheid van leerkrachten is om elkaar te helpen. Deze bevinding komt overeen met het rapport van McKinsey (2009) waarin staat dat de groei van empathie tussen leerkrachten de samenwerking en feedback tijdens professionaliseringsactiviteiten en tijdens het werk vergroot. Daarnaast is het mogelijk dat doordat leerkrachten elkaar meer ondersteunen bij professionaliseringsactiviteiten er een positievere beroepsmatige relatie ontstaat. Zowel de kwantitatieve data als kwalitatieve data tonen geen verband tussen collegialiteit en het gevoel van persoonlijke competentie. De hypothese hierover klopte dus niet.

De vierde deelvraag betreft het verschil in het gevoel van persoonlijke competentie en de waargenomen externe ondersteuning tussen de verschillende professionaliseringsactiviteiten. Deze relaties zijn exploratief benaderd. De kwantitatieve data tonen een verschil in de waargenomen externe ondersteuning tussen vakinhoudelijke en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten. De waargenomen externe ondersteuning is groter bij vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten. Er kan dus geconcludeerd worden dat leerkrachten meer externe ondersteuning waarnemen bij vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten. Het ministerie van Onderwijs (2012) legde in de Nota 'Werken in het onderwijs 2012' nadruk op het belang van taal- en rekenonderwijs en attendeerde er op dat de inhoud van de professionele ontwikkeling gericht moest zijn op vakkennis. Daarnaast is de Onderwijsinspectie ook voornamelijk gericht op de schoolprestaties die geleverd worden op het gebied van taal en rekenen (Ministerie van OCW,

2012). Het is goed mogelijk dat de resultaten die betrekking hebben op de waargenomen externe ondersteuning bij vakinhoudelijke professionaliseringsactiviteiten in dit onderzoek een gevolg zijn van deze nota en het beleid van de Onderwijsinspectie. In de kwantitatieve data is er geen significant verschil gevonden in de waargenomen externe ondersteuning in praktijkgerichte en theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten. Uit de kwalitatieve data blijkt dat een groter deel van de leerkrachten de verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten associeert met het gevoel van persoonlijke competentie dan met de waargenomen externe ondersteuning. Dit is ongeacht het opleidingsniveau. Vooral bij theoriegerichte en vakdidactische professionaliseringsactiviteiten rapporteert het merendeel van de leerkrachten het gevoel van persoonlijke competentie. Leerkrachten rapporteerde dat theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten als makkelijk werden beschouwd wanneer zij deze goed en op hun eigen manier konden verwerken in hun dagelijkse lespraktijk. Het is mogelijk dat er sprake moet zijn van autonomie. Er zou meer onderzoek gedaan moeten worden voor een duidelijker beeld van het verband tussen autonomie en het gevoel van persoonlijke competentie bij theoriegerichte en praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten. Het grote deel leerkrachten dat het gevoel van persoonlijke competentie rapporteert bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten is mogelijk te danken aan de ideeën die leerkrachten hebben over hun eigen bekwaamheid in het lesgeven. Leerkrachten rapporteren daarnaast dat het moeilijk is om feedback te geven op de manier van lesgeven, oftewel de didactiek, van collega's. Het is mogelijk dat hierdoor minder leerkrachten rapporteren over waargenomen externe ondersteuning bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten. Voor een duidelijker beeld van het gevoel van persoonlijke competentie bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten zou er meer onderzoek gedaan moeten worden naar zowel het gevoel van persoonlijke competentie als de bekwaamheid van leerkrachten bij vakdidactische professionaliseringsactiviteiten.

De laatste deelvraag betreft het verschil in voorkeur voor een soort professionaliseringsactiviteit tussen de PABO en de PABO+ groep. Er werd verwacht dat de PABO+ groep voorkeur zou hebben voor theoriegerichte professionaliseringsactiviteiten en de PABO groep naar praktijkgericht professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast werd er verwacht dat er ongeacht opleidingsniveau er een voorkeur zou zijn voor vakdidactische professionaliseringsactiviteiten. De kwantitatieve data tonen geen verschil in voorkeur voor een soort professionaliseringsactiviteit tussen de verschillende opleidingsprofielen. De hypothese klopt dus niet. Het merendeel van de leerkrachten heeft een voorkeur voor praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten. Uit de kwalitatieve data blijkt dat

praktijkgerichte professionaliseringsactiviteiten het populairst zijn om dat leerkrachten zich beschouwen als praktijkmensen die het fijn vinden om praktisch bezig te zijn. Daarnaast geven leerkrachten in de interviews aan dat het lastig is om de soorten professionaliseringsactiviteiten te onderscheiden. Vaak is een professionaliseringsactiviteit zowel praktijkgericht als theoriegericht en zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch. Leerkrachten geven in het interview aan dat zij deze combinatie tijdens professionaliseringsactiviteiten juist fijn vinden. Dit komt niet overeen met het onderzoek van het Ruud de Moor Centrum (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2010) waarin gevonden werd dat leerkrachten vooral geïnteresseerd waren in vakdidactische onderwerpen.

De resultaten van het huidige onderzoek komen op meerdere punten niet overeen met de resultaten gevonden in de literatuur. Het onderzoek geeft ondanks de tegenstrijdige resultaten wel inzicht in het beeld dat leerkrachten van professionalisering hebben. Vanuit dit beeld kan er een implicatie gegeven worden voor de praktijk. Leerkrachten uit zowel de PABO als de PABO+ groep vonden dat zij elk jaar aan te veel professionaliseringsactiviteiten moeten deelnemen. Leerkrachten geven aan dat zij zich hierdoor te weinig verdiepen in een professionaliseringsactiviteit en gehaast met de lesstof omgaan. Een implicatie voor de praktijk is dus om de druk die vanuit de overheid uitgeoefend wordt op professionalisering van een kwantitatief aspect om te zetten naar een kwalitatief aspect. Met name het verminderen van het verplichte aantal uren die leerkrachten moeten besteden aan professionalisering en meer aandacht besteden aan de leeropbrengsten van de professionaliseringsactiviteiten.

## Literatuur

- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.001
- 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
- Christelijke Hogeschool Ede. (2014). *Academische route*. Verkregen van <http://www.che.nl/nl-nl/studeren/leraar-basisonderwijs/voltijd/academische-route>
- De Brabander, C. J., Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, P. J. J., Martens, R. L., & Claessen, J. F. M. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Verkregen van [www.ou.nl/documents/14300/38441/Jaarboek\\_RdMC\\_web.pdf](http://www.ou.nl/documents/14300/38441/Jaarboek_RdMC_web.pdf)
- Driestar Hogeschool. (2014). *PABO Voltijd*. Verkregen van <http://www.driestar-educatief.nl/studeren/hbo-opleidingen/pabo-voltijd>
- Haagse Hogeschool. (2014). *Opbouw Opleiding PABO*. Verkregen van <http://www.dehaagsehogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/opl-tot-leraar-basisonderwijs-pabo-vt/studie/opbouw>
- Hogeschool Leiden. (2014). *Opbouw Studie*. Verkregen van <http://www.hsleiden.nl/pabo/opbouw-studie>
- Hogeschool van Amsterdam. (2014). *Studieprogramma*. Verkregen van <http://www.hva.nl/opleiding/voltijd/pabo/studieprogramma/>
- IVA. (2010). *Professionalisering van leraren: Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/03/01/professionalisering-van-leraren/1002703-web-bapo-nr-190.pdf>
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-20. Verkregen van <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/download/538/408>
- Malinen, O., Vaisanen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584. doi: 10.1080/09585176.2012.731011
- McKinsey Education. (2009). *Shaping the future: How good education systems can*

- become great in the decade ahead*. Verkregen van [http://www.mckinsey.com/locations/southeastasia/knowledge/Education\\_Roundtable.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/southeastasia/knowledge/Education_Roundtable.pdf)
- Michels, B. (2006). *Vershil moet er wezen*. Verkregen van [http://www.slo.nl/downloads/archief/verschil\\_20moet\\_20er\\_20wezen.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/archief/verschil_20moet_20er_20wezen.pdf/)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Leraar 2020: een krachtig beroep!*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Nota Werken in het Onderwijs 2012*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/23/nota-werken-in-het-onderwijs.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012). *Toezichtkader PO/VO 2012*. Verkregen van [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2012/brochure-toezichtkader-po-vo-2012.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/brochure-toezichtkader-po-vo-2012.pdf)
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Nationaal Onderwijsakkoord: De route naar geweldig onderwijs*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs.html>
- Onderwijscoöperatie. (2012). *Registerleraar.nl*. Verkregen van <https://www.registerleraar.nl/overregisterleraar/>
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x
- Saxion. (2014). *Programma*. Verkregen van <http://thomasmorehs.nl/hogeschool/uitgangspunten.html>
- Saxoin. (2014). *VWO-route PABO*. Verkregen van [http://www.saxion.nl/studeren/kiezen\\_en\\_kennismaken/Studiekiezer/apo/VWO-route-pabo/VWO-route-pabo/](http://www.saxion.nl/studeren/kiezen_en_kennismaken/Studiekiezer/apo/VWO-route-pabo/VWO-route-pabo/)
- Tan, O. S. (2011). Fourth Way in action: teacher education in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 35-41. doi: 10.1007/s10671-011-9115-8
- Thomas More Hogeschool. (2014). *Studie*. Verkregen van <http://thomasmorehs.nl/studeren.html>

- Thomas More Hogeschool. (2014). *Uitgangspunten*. Verkregen van <http://thomasmorehs.nl/hogeschool/uitgangspunten.html>
- Van Bergen, C. T. A., & Krooneman, P. J. (2006). *MBO'ers op de PABO. Knelpunten en oplossingen bij de overgang van mbo naar pabo en leraarschap*. Verkregen van [http://www.platformrotterdam.nl/doc/uitvalinbeeld/mbo'ers\\_op\\_de\\_pabo.pdf](http://www.platformrotterdam.nl/doc/uitvalinbeeld/mbo'ers_op_de_pabo.pdf)
- Van Bragt, C. A. C., & Van der Sanden, M. M. J., Bakx, A. W. E., & Croon, M. A. (2007). *Persoonlijkheid en leerstijlkenmerken: Verschillen tussen studenten met een VO- en MBO-vooropleiding bij aanvang van een studie in het HBO*. Verkregen van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=149>

## **Bijlage 1:**

### *Vragenlijst Taakspecifieke Motivatie bij Professionaliseringsactiviteiten in het Primair onderwijs*

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 professionele ontwikkeling van leerkrachten in het primair onderwijs en factoren die daarbij een stimulerende of een belemmerende rol kunnen spelen. 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. Daarna volgt een aantal vragen over professionele ontwikkeling. 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. Schoolgegevens**

Wat is de naam van uw school: \_\_\_\_\_

Wat is de postcode van de school: \_\_\_\_\_

**6. Aan welke groep geeft u momenteel les?** \_\_\_\_\_

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

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

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

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

**10. Geef aan welke opleidingen u afgerond heeft en geef tevens de volgorde aan met opeenvolgende nummering:**

- VMBO
- HAVO
- VWO
- MBO
- HBO – bachelor (anders dan Pabo), richting: \_\_\_\_\_
- HBO – master
- WO – bachelor, richting: \_\_\_\_\_
  
- WO – master
- Pabo voltijd
- Pabo deeltijd
- Academische Pabo
- KLOS (Opleiding voor kleuterleidsters)
- Pedagogische Academie
- Kweekschool

**11. Zijn er opleidingen die u voortijdig beëindigd heeft?**

- Ja, namelijk \_\_\_\_\_
- Nee

**Professionele ontwikkeling**

De volgende vragen gaan over uw deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Onder **professionele ontwikkeling** 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 onderneemt. Al deze activiteiten worden met het begrip professionele ontwikkeling bedoeld. In de onderstaande vragen korten we dit begrip af tot PrOnt.

Mijn PrOnt-activiteiten komen doorgaans uiteindelijk ten goede aan mijn leerlingen.		
Zeër mee oneens	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	Zeër mee eens

Ik kan mijn tijd doorgaans beter besteden aan mijn onderwijstaken dan aan deelname aan PrOnt-activiteiten.		
Zeër mee oneens	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	Zeër mee eens

Wat ik opsteek in PrOnt-activiteiten is doorgaans niet direct toepasbaar.		
Zeër mee oneens	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	Zeër mee eens



PrOnt-activiteiten hebben doorgaans betrekking op ideeën die in de praktijk niet werken.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

PrOnt-activiteiten hebben doorgaans betrekking op kennis en vaardigheden waar ik als leerkracht baat bij hebt.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

Bij de planning van PrOnt-activiteiten wordt doorgaans te weinig rekening gehouden met mijn dagelijkse taken als leerkracht.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

Door deelname aan PrOnt-activiteiten kom ik doorgaans minder aan mijn taken als leerkracht toe dan ik zou wensen.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

Mijn deelname aan PrOnt-activiteiten is doorgaans goed te combineren met mijn taken als leerkracht.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

PrOnt-activiteiten sluiten doorgaans niet goed aan op wat ik al weet of kan.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

Van deelname aan PrOnt-activiteiten heb ik doorgaans veel profijt.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

In mijn ervaring weegt de opbrengst van PrOnt-activiteiten meestal op tegen de energie die je erin steekt.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

## Schoolcultuur

Scholen zijn niet overal hetzelfde. In de ene school wordt erg veel samen gedaan, terwijl in de andere school er erg veel ruimte voor individuele aanpakken is. Ook kan er verschil zijn in de mate waarin u als leerkracht ondersteuning ondervindt bij de deelname aan PrOnt-activiteiten. De volgende uitspraken gaan over deze twee aspecten.

Met de leerkrachten op mijn school voel ik ...		
mij nauw verbonden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	weinig verwantschap.

Bij problemen met het werk ...		
krijg ik van mijn medeleerkrachten weinig steun	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	kan ik rekenen op veel steun van mijn medeleerkrachten.

Over onderwijsproblemen die ik echt belangrijk vind, kan ik ...		
maar moeilijk	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel goed
... bij mijn medeleerkrachten terecht.		

Mijn contact met mijn medeleerkrachten ...		
helpt mij	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	belemmert mij

... in mijn werk als leerkracht.
----------------------------------

Als ik deel wil nemen aan PrOnt-activiteiten ...		
zorgt de schoolleiding dat dat mogelijk wordt	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	moet ik zelf zien dat ik dat voor elkaar krijg.

Aan de PrOnt van de leerkrachten hecht de schoolleiding ...		
groot belang	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	weinig belang.

Mogelijkheden om deel te nemen aan PrOnt-activiteiten worden door de schoolleiding ...		
niet of nauwelijks gesignaleerd	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	actief onder de aandacht gebracht.

Initiatieven tot deelname aan PrOnt-activiteiten komen op onze school van ...		
de leerkrachten	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	de schoolleiding.

## Vier situaties

Onderstaande vragen gaan over uw voorkeuren voor PrOnt-activiteiten. Die kunnen betrekking hebben op verschillende dimensies: ze kunnen meer vakinhoudelijk of meer vakdidactisch van aard zijn, en ze kunnen meer theoretisch of juist meer praktisch van aard zijn.

**Vakinhoudelijk** betekent:

Gericht op kennis van de inhoud van de vakken waarover u lesgeeft, bijvoorbeeld Taal, Rekenen, Aardrijkskunde (alle vakgebieden).

**Vakdidactisch** betekent:

Gericht op kennis en vaardigheden in de leer van het onderwijs, dat wil zeggen: de wijze waarop kennis het best overdragen kan worden aan de leerlingen.

**Theoretisch/ theorie gericht** betekent:

Gericht op theoretische achtergronden van vakinhoud en vakdidactiek (bv. achtergronden van motivatie, Samenwerkend Leren, Metacognitie, pesten, achtergronden van leer- en gedragsproblemen)

**Praktisch/ praktijk gericht** betekent:

Gericht op praktische tips en handreikingen die direct bruikbaar zijn in de klas: vaardigheden oefenen en voorbeelden gebruik leermaterialen (bv. aanpak autisme, omgang met pesten of gebruik digibord).

In het algemeen heb ik een voorkeur voor PrOnt-activiteiten die vakinhoudelijk van aard zijn.		
Zeer mee oneens	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	Zeer mee eens

In het algemeen heb ik een voorkeur voor PrOnt-activiteiten die vakdidactisch van aard zijn.		
Zeer mee oneens	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	Zeer mee eens

In het algemeen heb ik een voorkeur voor PrOnt-activiteiten die gericht zijn op theoretische achtergronden.		
Zeer mee oneens	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	Zeer mee eens

In het algemeen heb ik een voorkeur voor PrOnt-activiteiten die praktijkgericht van aard zijn.		
Zeer mee oneens	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Zeer mee eens

Geef aan (met de nummers 1 tot en met 4) naar welke PrOnt-activiteiten uw voorkeur het meeste uit gaat en naar welke activiteit uw voorkeur het minste gaat (1 = meeste voorkeur; 4 = minst):			
Vakinhoudelijke PrOnt-activiteit:		Theorie gerichte PrOnt-activiteit:	
Vakdidactische PrOnt-activiteit:		Praktijk gerichte PrOnt-activiteit:	

Voor elk van de categorieën willen we u een voorbeeldsituatie en een aantal uitspraken voorleggen.

### Een vakinhoudelijke PrOnt-activiteit

Een vakinhoudelijke PrOnt-activiteit is een activiteit die u helpt uw eigen basiskennis te verbeteren. U kunt hierbij denken aan een cursus Engelse lees- en spreekvaardigheid, een opfriscursus begrijpend lezen, taal of (realistisch) rekenen. U kunt ook denken aan het inlezen met bibliotheekboeken of internet over zaakvakken als u bijvoorbeeld een schoolproject moet doen over sterren en planeten of het koningshuis. Een concreet voorbeeld is het deelnemen aan een training Taal. Deze training gaat over het verbeteren van de eigen taalvaardigheden om daarmee de taalprestaties van leerlingen te verbeteren. Het doel is om de woordenschat, de mondelinge taalvaardigheid en het schriftelijk taalgebruik van de leerkracht en de leerlingen te verbeteren.

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

Stelt u zich voor dat u gaat deelnemen aan deze of een vergelijkbare vakinhoudelijke PrOnt-activiteit. De volgende vragen zijn bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve gedachten en gevoelens over deze activiteit te achterhalen.

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

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

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

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

Ik denk dat de collega's op mijn school met wie ik mij verbonden voel, ...		
niet een positief	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	een zeer positief

... oordeel hebben over deelname aan zo'n activiteit.

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. Deze kunnen positief of negatief gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (de inhoud, planning, eventuele andere deelnemers bijvoorbeeld) of onderdelen (lezen, bedenken, overleggen, enz.) van één en dezelfde activiteit.

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

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.

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

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

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

### Een vakdidactische PrOnt-activiteit

Een vakdidactische PrOnt-activiteit is een activiteit die u helpt de lesstof effectiever aan te bieden aan uw klas. Een voorbeeld van een vakdidactische PrOnt-activiteit is een cursus die nadrukt legt op de didactische vaardigheden die nodig zijn om opbrengstgericht werken tot een succes te maken in de klas. In deze cursus wordt onder andere naar voren gebracht hoe doelen een vertaling krijgen in het didactisch handelen, hoe leerlingen tot het bereiken van doelen gebracht kunnen worden en hoe het onderwijs aangepast kan worden als er problemen opduiken.

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

Stelt u zich voor dat u gaat deelnemen aan deze of een vergelijkbare vakdidactische PrOnt-activiteit. De volgende vragen zijn bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve gedachten en gevoelens over deze activiteit te achterhalen.

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

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

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

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

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

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. Deze kunnen positief of negatief gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (de inhoud, planning, eventuele andere deelnemers bijvoorbeeld) of onderdelen (lezen, bedenken, overleggen, enz.) van één en dezelfde activiteit.

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

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 leidinggevendens; 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.

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

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

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

## Een theoriegerichte PrOnt-activiteit

Een theoretische PrOnt-activiteit is een activiteit die u theoretische achtergrond aanbiedt om uw kennis over vakinhoud en vakdidactiek te vergroten. U kunt hierbij denken aan een cursus over de achtergronden van gedragsproblemen, hoogbegaafdheid of over motivatie. Een voorbeeld van een theoretisch gerichte PrOnt-activiteit is een cursus over de theoretische achtergronden van samenwerkend leren. In het beleid van uw school wordt samenwerkend leren beschreven als een werkvorm met een positieve bijdrage in de ontwikkeling van leerlingen. De school stimuleert samenwerkend leren. U wilt zich verder verdiepen in de achtergronden en in de effecten die samenwerkend leren kan hebben op verschillende soorten leerlingen. U kunt deelnemen aan een cursus die gericht is op de theoretische achtergronden van samenwerkend leren.

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

Stelt u zich voor dat u gaat deelnemen aan deze of een vergelijkbare vakdidactische PrOnt-activiteit. De volgende vragen zijn weer bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve gedachten en gevoelens over deze activiteit te achterhalen.

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

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

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

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

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

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. Deze kunnen positief of negatief gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (de inhoud, planning, eventuele andere deelnemers bijvoorbeeld) of onderdelen (lezen, bedenken, overleggen, enz.) van één en dezelfde activiteit.

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...
--

heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

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; 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.

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

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

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



### Een praktijkgerichte PrOnt-activiteit

Een praktijkgerichte PrOnt-activiteit is een activiteit die u tips en vaardigheden oplevert die direct bruikbaar zijn in de klas. U kunt bijvoorbeeld denken aan een cursus of informatiebrochure met praktische tips over omgang met autisme of pesten. Uw school heeft nieuwe interactieve whiteboards of SMART boards aangeschaft. Om deze SMART boards goed te kunnen gebruiken in uw les, krijgt u een cursus over het gebruik. Hierin worden naast alle technische basiskennis ook praktische tips en voorbeelden gegeven over het gebruik van een SMART board.

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

Stelt u zich voor dat u gaat deelnemen aan deze of een vergelijkbare vakdidactische PrOnt-activiteit. De volgende vragen zijn weer bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve gedachten en gevoelens over deze activiteit te achterhalen.

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

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

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

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

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

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. Deze kunnen positief of negatief gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (de inhoud, planning, eventuele andere deelnemers bijvoorbeeld) of onderdelen (lezen, bedenken, overleggen, enz.) van één en dezelfde activiteit.

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
heel vaak	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zelden of nooit
... een positief gevoel hebben.		

Tijdens de voorbereiding en uitvoering van zo'n activiteit zou ik, ...		
zelden of nooit	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heel vaak
... een negatief gevoel hebben.		

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; 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.

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

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

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

## Beroepsopvatting

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

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

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="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	dat er duidelijkheid is over het programma en de doelen die de school moet realiseren.

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

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

De vaardigheden die er in mijn beroep echt toe doen hebben vooral te maken met...		
mijn persoonlijkheid	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	mijn opleiding en scholing als leerkracht.

Voor een succesvolle uitoefening van het beroep van leerkracht ...		
dien je over specialistische kennis en vaardigheden te beschikken	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	zijn eigenlijk geen specialistische kennis en vaardigheden vereist.

De kennis en vaardigheden die er in mijn beroep echt toe doen..		
heb ik in mijn vakopleiding opgedaan	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	heb ik in de klas opgedaan

**Tot Slot**

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:**

*Interviewleidraad Taakspecifieke Motivatie bij Professionaliseringsactiviteiten in het Primair onderwijs*

### **Interviewleidraad**

Geanonimiseerde Code:

Datum:

Tijd:

#### ***Introductie:***

“In dit interview zal worden ingegaan op professionele ontwikkelingsactiviteiten die u als leerkracht in het primair onderwijs de laatste jaren heeft ondernomen en op de ervaringen die u daarmee heeft opgedaan”.

Geef aan wat in dit onderzoek onder PrOnt-activiteiten 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 45 minuten duren.

*Controleer of de opnameapparatuur aanstaat en het naar behoren doet*

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

\_\_\_\_\_

#### **2. Hoe is uw opleidingstraject tot leerkracht verlopen? (vraag ook naar andere opleidingen)**

\_\_\_\_\_

#### **3. Was u goed voorbereid op het leraarschap na het afronden van uw opleiding?**

\_\_\_\_\_

#### **4. Ondervindt u verschillen met andere leerkrachten die een ander opleidingstraject hebben gevolgd?**

\_\_\_\_\_

#### ***PrOnt-activiteiten:***

#### **5. Kunt u aangeven aan welke PrOnt-activiteiten u heeft deelgenomen afgelopen paar jaar? (Doorvragen: herhaal en vraag of er nog meer PrOnt-activiteiten waren; vraag ook door naar informele en incidentele vormen van leren, die leerkrachten nog wel eens over het hoofd zien)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

“U heeft net aangegeven aan welke PrOnt-activiteiten u heeft deelgenomen. Voor ons onderzoek onderscheiden wij vier categorieën activiteiten. Hierbij maken wij onderscheid tussen ‘vakinhoudelijk’ en ‘vakdidactisch’, ‘theorie gericht’ en ‘praktijk gericht’. Met vakinhoudelijk bedoelen wij activiteiten die gericht zijn op het vormen van basiskennis. Bijvoorbeeld kennis op het gebied van Taal, Rekenen, Aardrijkskunde etc. Met vakdidactisch bedoelen wij activiteiten die gericht zijn op de leer van het onderwijzen: bijvoorbeeld de verschillende manier waarop een leerkracht kennis kan overdragen aan de leerlingen. Theoriegerichte activiteiten zijn activiteiten die gericht zijn op theoretische achtergronden van vakinhoud en vakdidactiek (bv. theoretische achtergronden van motivatie, samenwerkend Leren, metacognitie, pesten of neurologische achtergronden van autisme ). Als laatste nog praktijkgerichte activiteiten, hierbij bedoelen wij activiteiten die gericht zijn op praktische tips en handreikingen voor in de klas: vaardigheden oefenen en voorbeelden van gebruik van materialen (bv. omgang met pesten en digibord).”

### **Vergelijking van praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten**

#### **6. Kunt u aangeven wat uw ervaringen zijn met praktijkgerichte in vergelijking met theoriegerichte PrOnt-activiteiten?**

---

---

---

#### ***Doorvragen naar Affectieve valentie:***

- gevoelswaarde positief – hoe beleefde u die activiteit, hoe kwam dat
- gevoelswaarde negatief – waren er ook negatieve aspecten, waar lag dat aan
- verschillen in gevoelswaarde op de verschillende categorieën

#### **7. Komen de praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten doorgaans overeen met uw verwachtingen? Zijn er verschillen tussen de verwachtingen voor praktijkgericht en theoriegericht? Zo ja, hoe verschillen ze?**

---

---

---

#### **8. Wat leveren de praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten op? Wat zijn de leeropbrengsten geweest? Is hierbij ook verschil in praktijkgerichte en theoriegerichte activiteiten?**

---

---

---

#### **Doorvragen**

- Criteria voor nut
- Verschillen in de verschillende categorieën. Levert de ene soort activiteit meer op dan de andere?

**9. We hebben het nu over de opbrengsten gehad. Wat voor andere gevolgen (bijgevolgen) hebben de praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten nog meer gehad? Andere opbrengsten bij praktijkgerichte dan voor theoriegerichte activiteiten?**

---

---

---

***Doorvragen naar Cognitieve valentie:***

- gevolgen positief: wat waren de baten – waarom
- gevolgen negatief: wat waren de lasten van deelname en wat de ongewenste gevolgen, wat heeft het gekost?
- gevolgen voor respondent, school en leerling
- verschillen in de gevolgen op de verschillende categorieën

**10. Hoe denkt u dat anderen in school (collega's, leiding) tegen het deelnemen aan praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten aankijken?**

---

---

---

---

**checkpunten**

- Positief
- Negatief
- Wie, waarom?

**11. Heeft u het gevoel dat praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten uw leerproces sturen? Had u het gevoel de praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten te willen volgen uit eigen interesse of omdat het van u verwacht werd? Is er verschil tussen de activiteiten?**

---

---

---

---

**Checkpunten autonomie**

- Hoe zinvol gemaakt?
- Hoeveel ruimte bood deze PrOnt-activiteit voor uw eigen inbreng
- Verschillen in verschillende PrOnt-activiteiten

**12. Wat kunt u zeggen over de moeilijkheidsgraad van praktijkgerichte en theoriegerichte PrOnt-activiteiten?**

---

---

---

---

**Checkpunten verwachte haalbaarheid:**

- Had u de juiste vaardigheden om het doel te bereiken? Had u genoeg kwaliteiten of capaciteiten?
- Heeft u voldoende ondersteuning ervaren?
- Stimulerende factoren – wie of wat, zowel in de omgeving als in de respondent (toerusting van de respondent), hoe
- Belemmerde factoren – wie of wat, zowel in de omgeving als in de respondent, hoe

**Vergelijking van vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten**

**13. Kunt u aangeven wat uw ervaringen zijn met vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten?**

---

---

---

***Doorvragen naar Affectieve valentie:***

- gevoelswaarde positief – hoe beleefde u die activiteit, hoe kwam dat
- gevoelswaarde negatief – waren er ook negatieve aspecten, waar lag dat aan
- verschillen in gevoelswaarde op de verschillende categorieën

**14. Komen de vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten doorgaans overeen met uw verwachtingen?**

---

---

---

**15. Wat leveren de vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten op? Wat zijn de leeropbrengsten geweest?**

---

---

---

**Doorvragen**

- Criteria voor nut
- Verschillen in de verschillende categorieën. Levert de ene soort activiteit meer op dan de andere?

**16. We hebben het nu over de opbrengsten gehad. Wat voor andere gevolgen (bijgevolgen) hebben de vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten nog meer gehad?**

---

---

---

***Doelvragen naar Cognitieve valentie:***

- gevolgen positief: wat waren de baten – waarom
- gevolgen negatief: wat waren de lasten van deelname en wat de ongewenste gevolgen, wat heeft het gekost?
- gevolgen voor respondent, school en leerling
- verschillen in de gevolgen op de verschillende categorieën

**17. Hoe denkt u dat anderen in school (collega's, leiding) tegen het deelnemen aan vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten aankijken?**

---

---

---

---

**checkpunten**

- Positief
- Negatief
- Wie, waarom?

**18. Heeft u het gevoel dat vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten uw leerproces sturen? Had u het gevoel vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten zelf te willen volgend uit eigen interesse of omdat het van u verwacht werd? Is er verschil tussen de activiteiten?**

---

---

---

---

**Checkpunten autonomie**

- Hoe zinvol gemaakt?
- Hoeveel ruimte bood deze PrOnt-activiteit voor uw eigen inbreng
- Verschillen in verschillende PrOnt-activiteiten

**19. Hoe moeilijk vond u de vakinhoudelijke en vakdidactische PrOnt-activiteiten?**

---

---

---

---

**Checkpunten verwachte haalbaarheid:**

- Had u de juiste vaardigheden om het doel te bereiken? Had u genoeg kwaliteiten of capaciteiten?
- Heeft u voldoende ondersteuning ervaren?



- Stimulerende factoren – wie of wat, zowel in de omgeving als in de respondent (toerusting van de respondent), hoe
- Belemmerde factoren – wie of wat, zowel in de omgeving als in de respondent, hoe

**Ik sluit af met meer algemene vragen**

**20. Hebben PrOnt-activiteiten bijgedragen aan uw professionele ontwikkeling als leerkracht tijdens het lesgeven en die u gemist heeft tijdens uw opleiding?**

---

---

---

---

**21. In hoeverre heeft uw opleidingstraject invloed gehad op de voorkeur voor de soort PrOntactiviteit. (Specificeer hierbij ook de voorkeur)**

---

---

---

---

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

---

---

---

---

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

---

---

---

---

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

---

---

---

---