

# Rapportage Professionalisering christelijke leraren

Janneke de Kloe MSc en Laura Boele – de Bruin MSc

Dit materiaal is onderdeel van het compendium over christelijk leraarschap, van het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook [www.christelijkleraarschap.nl](http://www.christelijkleraarschap.nl).

<b>Samenvatting</b>	Rapportage van onderzoek naar de professionele ontwikkeling van christelijke leraren. Hierin werd duidelijk welk soort activiteiten christelijke PO- en VO-leraren belangrijk vinden voor het versterken van het christelijk karakter van hun werk en welke behoeften zij hebben aan professionalisering van christelijk leraarschap (zowel qua vorm als qua inhoud van de activiteiten).
<b>Bronvermelding</b>	Kloe, J. W. de, & Boele – de Bruin, H. L. (2013). Christelijke leraren en hun professionele ontwikkeling. Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap. Gouda: publicatie lectoraat Christelijk leraarschap.
<b>Thema *</b>	Leraar
<b>Gebruik **</b>	Hoofd
<b>Plaatsingsdatum</b>	2013
<b>Gerelateerde artikelen</b>	(Samen)werken aan christelijk leraarschap
<b>Trefwoorden</b>	professionaliseringsactiviteiten, behoeften, opvattingen, leerkrachten identiteit

\* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevenden*.

\*\* Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).



Janneke de Kloe, Laura Boele- de Bruin

# Christelijke leraren en hun professionele ontwikkeling

*Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten  
ter versterking van christelijk leraarschap*

**CHRISTELIJKE LERAREN EN HUN PROFESSIONELE ONTWIKKELING**  
**Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap**

Lectoraat Christelijk Leraarschap

Auteurs:

J.W. de Kloe, MSc

H.L. Boele- de Bruin, MSc

**Eindrapportages lectoraat Christelijk Leraarschap**

1. Wees een gids – lectorale rede (2012)
2. De gids in beeld. Een verkennend onderzoek naar percepties, vragen en praktijken van christelijk leraarschap (2012)
3. Verslag van behoeftenonderzoek (2014)
4. Verslag effectonderzoek International Class (2014)
5. Christelijk leraarschap in functioneringsgesprekken (2014)
6. Timothy for Teachers (I) (2014)

**Colofon**

Publicatiereeks lectoraat Christelijk Leraarschap

[www.christelijkleraarschap.nl](http://www.christelijkleraarschap.nl)

[www.driestar-educatief.nl](http://www.driestar-educatief.nl)

Burg. Jamessingel 2

2803 PD GOUDA

Postbus 368

2800 AJ GOUDA

Telefoon: (0182) 54 03 33

Uitgave: Driestar Educatief, Christelijk Leraarschap

## **INHOUD**

Samenvatting .....	5
DEEL 1. Het belang van en de participatie in professionaliseringsactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap .....	6
1.1 Inleiding .....	7
1.1.1 Probleemstelling.....	7
1.1.2 Personal Professional Theory.....	8
1.1.3 Professionele ontwikkeling.....	11
1.1.4 Professionaliseringsactiviteiten.....	12
1.1.5 Behoeften van leraren.....	13
1.1.6 Internaliseren van doelen.....	13
1.1.7 Self-efficacy.....	14
1.1.8 Onderzoeksvragen.....	14
1.2 Methode.....	15
1.2.1 Onderzoeksdesign .....	15
1.2.2 Procedure.....	15
1.2.3 Deelnemers .....	16
1.2.4 Instrumenten.....	17
1.2.5 Analyse.....	23
1.3 Resultaten.....	24
1.3.1 Beschrijvende statistiek .....	24
1.3.2 Multipale regressieanalyses .....	24
1.3.3 Verschilscores.....	26
1.4 Conclusie en discussie .....	27
1.4.1 Opvattingen.....	27
1.4.2 Participatie .....	28
1.4.3 Behoeften.....	28
1.4.4 Internalisering, opvattingen en participatie.....	29
1.4.5 Self-efficacy, opvattingen en participatie .....	29
1.4.6 Relevantie .....	30
1.4.7 Discussie.....	31
1.5 Referenties.....	34
Bijlage 1. Vragenlijst.....	38
Bijlage 2. Gemiddelden op professionaliseringsactiviteiten, internalisering en self-efficacy .....	46
DEEL 2. Opvattingen en behoeften ten aanzien van de inhoud van professionaliseringactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap .....	49
2.1 Inleiding .....	50
2.2 Methode.....	50
2.2.1 Onderzoeksdesign .....	50
2.2.2 Deelnemers .....	50
2.2.3 Vragenlijst.....	51

2.2.4	Analyse .....	51
2.3	Resultaten.....	55
2.3.1	Opvattingen.....	55
2.3.2	Behoeften.....	56
2.3.3	Opvattingen of behoeften? .....	57
2.4	Conclusie en discussie .....	58
2.4.1	Pedagogische aspecten .....	58
2.4.2	Identiteit in de les .....	59
2.4.3	Geloofsopvoeding .....	59
2.4.4	Leraar persoonlijk.....	60
2.4.5	Tijd en maatschappij.....	60
2.4.6	Handel en wandel .....	60
2.4.7	Nascholing.....	60
2.4.8	Schoolbrede visie .....	61
2.4.9	Reflectie op methode en aanbevelingen vervolgonderzoek.....	61
2.4.10	Tot slot.....	62
2.5	Referenties.....	63

## **SAMENVATTING**

### **DEEL 1. Het belang van en de participatie in professionaliseringsactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap**

Met *Personal Professional Theory* (PPT) wordt een impliciete, persoonlijke en subjectieve kennisbasis bedoeld. Binnen PPT spelen opvattingen een belangrijke rol. Eén van de objecten binnen PPT is 'professionele ontwikkeling'. Voor leraren is professionele ontwikkeling heel belangrijk. Door deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten kunnen leraren zich professioneel ontwikkelen. Deelname aan deze activiteiten kan mede worden bepaald door hun opvattingen over de activiteiten. Als een leraar deel wil nemen aan een professionaliseringsactiviteit is het ook belangrijk om eerst te analyseren wat zijn behoefte precies is. Tevens zijn er persoonlijke factoren die van invloed kunnen zijn op zowel opvattingen over als participatie in professionaliseringsactiviteiten.

Door middel van gesloten vragen in een vragenlijst onder christelijke leraren in Nederland zijn er kwantitatieve data verzameld over de opvattingen, participatie en behoeften van christelijke leraren ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten die het christelijk karakter van hun werk versterken. Hierbij is niet ingegaan op de inhoud van deze activiteiten, maar op de vorm ervan. Tevens is onderzocht wat de invloed is van een tweetal persoonlijke kenmerken op participatie in en opvattingen over professionaliseringsactiviteiten. Deze persoonlijke kenmerken zijn internalisering van de schooldoelen en *self-efficacy*.

Uit de resultaten blijkt dat de leraren gemiddeld alle activiteiten belangrijk vinden, maar dat informele professionaliseringsactiviteiten belangrijker gevonden worden dan formele activiteiten. Gemiddeld participeren leraren 'soms' in deze activiteiten, waarbij zij significant minder vaak participeren in activiteiten die gericht zijn op het verzamelen van kennis. Het blijkt dat de behoeften van leraren aan professionaliseringsactiviteiten die het christelijk karakter van hun werk versterken verschillen. Opvallend is dat bij de grootste behoeften samenwerking vereist wordt en dat het lezen van literatuur tot de kleinere behoeften behoort. Tenslotte blijkt dat denominatie (protestants christelijk of reformatorisch) van de school waarop de leraar lesgeeft en internalisering van schooldoelen twee factoren zijn die significant van invloed zijn op opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten. Binnen het bestek van dit onderzoek werd geen invloed van *self-efficacy* van leraren aangetoond.

### **DEEL 2. Opvattingen en behoeften ten aanzien van de inhoud van professionaliseringsactiviteiten ter versterking van christelijk leraarschap**

Wat betreft de inhoud van de professionaliseringsbehoeften is er een kwalitatief deelonderzoek uitgevoerd. Er is onderzocht wat de opvattingen van leraren zijn over de inhoud van professionaliseringsactiviteiten die het christelijk leraarschap versterken. Daarnaast is onderzocht welke inhoudelijke behoeften de leraren hebben: wat zij zouden willen leren tijdens een professionaliseringsactiviteit. De onderzoeksgegevens betreffen de antwoorden op een tweetal open vragen die in de vragenlijst onder christelijke leraren (zie Deel 1 van deze publicatie) zijn opgenomen.

Uit de resultaten blijkt dat de opvattingen en behoeften van de leraren in verschillende thema's verdeeld kunnen worden. De leraren hebben allerlei opvattingen over verschillende pedagogische aspecten, maar hun behoeften op dit gebied worden beduidend minder vaak beschreven. Verder uiten de leraren diverse opvattingen over de christelijke identiteit in de les en beschrijven zij ook enkele behoeften op dit gebied. Op het gebied van de geloofsopvoeding zijn veel behoeften waar te nemen. Opvattingen over de geloofsopvoeding van kinderen zijn echter summier. Ook als het gaat om de persoonlijke ontwikkeling van de christelijke leraar zijn er meer behoeften dan opvattingen waar te nemen. Een opvallend groot aantal behoeften betreft de duiding van actuele thema's en de huidige maatschappij in de les. Tenslotte komen er nog enkele opvattingen en behoeften naar voren die binnen de thema's schoolbrede visie, de vorm van de nascholing en de 'handel en wandel' van de leraren vallen.

**DEEL 1. HET BELANG VAN EN DE PARTICIPATIE IN PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN TER VERSTERKING VAN CHRISTELIJK LERAARSCHAP**

## 1.1 INLEIDING

### 1.1.1 Probleemstelling

**Aanleiding.** Het lectoraat Christelijk leraarschap (Driestar hogeschool te Gouda) wil christelijke leraren ondersteunen bij het maken van een verbinding tussen hun christelijke identiteit en hun werk in de beroepspraktijk. De visie hierbij op de christelijke leraar is dat hij leeft in afhankelijkheid van de Heere God, en in woorden en daden op Hem gericht is. Dit betekent dat hij kinderen de weg wil wijzen naar een leven met God en hen tegelijkertijd op wil voeden tot verantwoorde burgers. Het lectoraat heeft onder andere als doelstellingen dat het bronnen uit de traditie toegankelijk wil maken, goede praktijkvoorbeelden wil onderzoeken die kunnen helpen de onderwijspraktijk te veranderen en te versterken, een beeld wil krijgen van de opvattingen van christelijke leraren ten aanzien van de integratie van identiteit en lesgeven en toerustingsmateriaal wil ontwikkelen (Driestar hogeschool lectoraat Christelijk leraarschap, z.d.).

Het lectoraat Christelijk leraarschap mist empirische gegevens over de opvattingen van christelijke leraren ten aanzien van het christelijk leraarschap en behoeften van hen op dit gebied. Er is bijvoorbeeld niet bekend wat de opvattingen van christelijke leraren zijn aangaande professionaliseringsactiviteiten die het christelijk gehalte van hun werk kunnen versterken, of wat zij graag zouden willen leren. Daarnaast heeft het lectoraat er geen zicht op in welke professionaliseringsactiviteiten (die ingaan op het christelijk leraarschap) de leraren al participeren. Er is ook nog geen onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op de opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten die het christelijk karakter van het werk versterken, bijvoorbeeld de factor motivatie. Een component van deze motivatie van leraren is de mate van *self-efficacy* die zij ervaren ten aanzien van hun eigen professionaliteit. Een andere component van deze motivatie is de mate waarin leraren de doelen van de school geïnternaliseerd hebben (Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009).

Door Geijsel en collega's (2009) is onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op participatie in professionaliseringsactiviteiten, namelijk psychologische, organisatie- en leiderschapsfactoren. Er is gekozen om in dit onderzoek alleen de psychologische factoren mee te nemen en dit zijn de twee genoemde factoren, namelijk *self-efficacy* en internalisering van de schooldoelen. Geijsel en collega's (2009) concluderen dat leraren die meer vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten (hogere mate van *self-efficacy*) meer betrokken zijn op professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast betekent het internaliseren van de schooldoelen dat leraren er persoonlijke doelen van maken en dit stimuleert hen om bewuster na te denken over wat zij willen in de toekomst. Omdat er nog niet eerder onderzoek naar gedaan is, is het onbekend of *self-efficacy* en internalisering van de schooldoelen van invloed zijn als het gaat om professionaliseringsactiviteiten van christelijke leraren. Dit onderzoek beoogt hierin meer inzicht te geven. Op basis van dit onderzoek kan daarna toerustingsmateriaal ontwikkeld worden voor de christelijke leraren dat hen zal helpen de verbinding te maken tussen hun identiteit en hun beroep.

**Context.** In de afgelopen decennia is wereldwijd steeds meer nadruk komen liggen op het meten en verbeteren van de effectiviteit en efficiëntie van scholen (MacBeath, 2012). Allerlei veranderingen zijn doorgevoerd om meer resultaten te verkrijgen binnen scholen, met name op het gebied van geletterdheid en gecijferdheid (Fullan, 2009). De overheid vraagt om betere prestaties. Dit betekent onder andere voor leraren dat zij rekening moeten houden met verschillen tussen leerlingen, hun voortgang systematisch moeten volgen en analyseren, en planmatige zorg moeten bieden aan leerlingen die het nodig hebben (Inspectie van het onderwijs, 2012). Daarnaast neemt de werkdruk van leraren toe, omdat zij moeten concurreren met de sociale media die de leerlingen omringen en omdat zij te maken hebben met toenemende psychische en sociale problemen onder leerlingen (De Muynck, 2012). Naast de aandacht voor prestaties ligt binnen het christelijk onderwijs ook veel nadruk op de overdracht van christelijke waarden (Golverdingen, 2003). Christelijke leraren willen ten diepste een bijdrage leveren aan de vorming van de leerlingen (De Muynck, 2012). De nadruk op de cognitieve opbrengsten van het onderwijs zorgt er voor dat de aandacht voor waarden binnen het christelijk onderwijs dreigt te verminderen. Het bijdragen aan de vorming van de leerling door de leraar staat daarom onder druk. Over het algemeen vinden



leraren het daarnaast ook moeilijk om het christelijke geloof te integreren in de onderwijspraktijk (De Muynck et al., 2012).

Een christelijke leraar wordt in dit onderzoek gedefinieerd als iemand die zichzelf een christelijke leraar vindt (De Muynck et al., 2012). Christelijke scholen vormen een aanzienlijk deel van het totaal aantal onderwijsinstellingen in Nederland (Onderwijscijfers, z.d.). In dit onderzoek zijn leraren benaderd die op een christelijke school werken. In de resultaten zijn uiteindelijk alleen leraren betrokken die op een protestants christelijke of reformatorische school werken, omdat de respons van scholen van een andere christelijke denominatie te laag was.

**Relevantie.** Onderzoek naar de opvattingen van leraren in het kader van professionele ontwikkeling is belangrijk, want aanbieders van professionaliseringsactiviteiten weten dan beter waar zij op in moeten spelen (Kelchtermans, 1994). De uitkomsten van dit onderzoek zullen dan ook door het lectoraat Christelijk leraarschap gebruikt worden bij de ontwikkeling van ondersteuning voor christelijke leraren in Nederland.

Theorie over *Personal professional theory* (hierna: PPT) is het overkoepelende model in dit onderzoek. Tot nu toe is er alleen nog maar onderzoek gedaan naar de PPT van MBO scholieren, dus niet bij (christelijke) leraren. In dit onderzoek wordt specifiek ingegaan op één aspect van PPT (professionele ontwikkeling) en de data worden op een kwantitatieve wijze verzameld. Dit is nog niet eerder gedaan, want Schaap (2011) heeft kwalitatief onderzoek gedaan naar PPT. Kwantitatief onderzoek naar PPT in de context van het christelijk onderwijs kan leiden tot waardevolle inzichten op het gebied van (professionele ontwikkeling binnen) PPT van leraren. Daarnaast kan onderzoek naar de PPT van christelijke leraren een bijdrage leveren aan het in kaart brengen van hun opvattingen over professionaliseren en over goed onderwijs (Beijaard & De Vries, 1997).

Ook kennis van psychologische factoren die van invloed zijn met betrekking tot professionaliseringsactiviteiten is van belang, want zij hebben een relatief grote invloed op het leren van leraren (Geijsel et al., 2009). In dit onderzoek wordt onderzocht wat de relatie is tussen de opvattingen en participatie van christelijke leraren en hun *self-efficacy* ten aanzien van hun professionaliteit en de internalisering van de doelen van de school door de leraren. Hierdoor zal dit relatief onbekende terrein meer inzichtelijk worden en het zal leiden tot wetenschappelijke kennisvermeerdering. Het lectoraat Christelijk leraarschap kan bij de ontwikkeling van het toerustingsmateriaal rekening houden met de kennis vanuit dit onderzoek betreffende de invloed van de twee genoemde factoren.

Het lectoraat Christelijk leraarschap richt zich niet alleen op christelijke leraren binnen Nederland, maar ook op christelijke leraren internationaal. Het instrument dat gebruikt is in dit onderzoek, kan ingezet worden door een andere groep binnen het lectoraat dat onderzoek doet naar christelijke leraren in het buitenland. Ook kunnen de uitkomsten van beide onderzoeken met elkaar vergeleken worden, zodat er overeenkomsten en verschillen opgemerkt kunnen worden tussen opvattingen van Nederlandse christelijke leraren en niet-Nederlandse christelijke leraren. Dit vergelijkende onderzoek zal dan een bijdrage kunnen leveren aan de kennis over verschillen en overeenkomsten tussen christelijke leraren uit Nederland en het buitenland.

### **1.1.2 Personal Professional Theory**

In 2009 introduceerde Schaap in een onderzoek binnen het MBO het begrip *Personal Professional Theory* (PPT). Hierin spelen opvattingen een belangrijke rol en in verband met de vraagstelling is het daarom relevant PPT in dit onderzoek als uitgangspunt te nemen. Met PPT wordt een impliciete, persoonlijke en subjectieve kennisbasis bedoeld, die bestaat uit propositionele kennis (feitenkennis), conceptuele kennis en persoonlijke opvattingen (Schaap, de Bruin, Van der Schaaf & Kirschner, 2009; Huijts, De Bruin en Schaap, 2011). Deze kennisbasis functioneert ten eerste als referentiekader bij het verwerven en interpreteren van nieuwe kennis. De tweede functie van een PPT is de aansturing van het professionele gedrag (Schaap et al., 2009). De verschillende soorten kennis en opvattingen in een PPT zijn sterk aan elkaar gerelateerd, kunnen niet gescheiden worden en zij hebben invloed op elkaar (Schaap et al., 2009; Schaap, 2011). Kennis en opvattingen kunnen daarom beter niet gezien worden als twee afzonderlijke concepten, maar als twee punten op een spectrum. Zij kunnen echter wel afzonderlijk gemeten worden door verschillende instrumenten (Borg, 2003).

Een PPT wordt ontwikkeld door middel van een (levenslang) proces van internalisatie en socialisatie (Schaap, de Bruijn, Van der Schaaf, Baartman & Kirschner, 2011b). Socialiseren betekent het groeien in een professionele gemeenschap en (elementen van) de gedeelde kennis, collectieve waarden, normen en opvattingen eigen maken, dus internaliseren. Deze gedeelde kennis, waarden, normen en opvattingen zijn onderdeel van een *Collective Professional Theory* (CPT) en reflecteren de mate van consensus tussen leden van een gemeenschap (Schaap et al., 2009). Een CPT geeft daarmee een verklaring voor de overeenkomsten tussen PPTs van professionals binnen dezelfde gemeenschap. Deze PPTs verschillen wel onderling, want niet alle kennis, waarden, normen en opvattingen van een CPT worden geïnternaliseerd (Schaap et al., 2009).

Alhoewel het begrip PPT geïntroduceerd is met betrekking tot MBO-studenten, wordt in dit onderzoek aangenomen dat ook leraren een PPT hebben. Leraren zijn in een professionele beroepscontext werkzaam en een PPT wordt volgens Schaap en collega's (2009) ontwikkeld in een professionele beroepscontext. Dit noemt ook Kelchtermans (1993) als het gaat om de onderwijscontext, want hij zegt dat het professionele gedrag van de leraar grotendeels bepaald wordt door zijn ervaringen binnen en interactie met de beroepscontext. Schaap (2011) baseert zijn theorie ook deels op onderzoeken naar kennisontwikkeling van leraren en PPT vertoont daarom overeenkomsten met theorieën uit de onderwijscontext, zoals de subjectieve onderwijstheorie. Daarmee wordt een persoonlijk interpretatiekader van leraren bedoeld dat bestaat uit een geordend systeem van specifieke kennis en opvattingen. Een leraar ontwikkelt zijn subjectieve onderwijstheorie in interactie met de omgeving (Kelchtermans, 1994). Een andere onderwijstheorie die overeenkomsten vertoont met PPT, is de *personal practical theory* (Levin & He, 2008). Er wordt in deze theorie uitgegaan van een systematisch geheel van opvattingen (de *personal beliefs*) en ervaringen (de *practical knowledge*) van de leraar die bepalend zijn voor zijn handelen binnen de klas (Levin & He, 2008; Sweeney, Bula & Cornett, 2001). Tenslotte zijn de drie typen kennis die Schaap en collega's (2009) noemen, ook relevant voor leraren. Het eerste type is formele kennis en deze kennis is binnen elk beroep van belang (Schaap et al., 2009). Daarnaast wordt werkproces kennis genoemd, dit is een combinatie van theoretische en praktische kennis, van subjectieve en objectieve kennis (Rauner, 2007). Tot nu toe is werkproces kennis alleen nog maar onderzocht in de context van het beroepsonderwijs, maar het is aannemelijk dat dit voor leraren ook van belang is, want kennis van leraren wordt zowel door formeel onderwijs als door ervaringen in de praktijk gevormd (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). Het derde type kennis die Schaap en collega's (2009) noemen, is *practical knowledge*, wat onderzocht is in de onderwijscontext. *Practical knowledge* houdt de kennis en overtuigingen in die ten grondslag liggen aan de acties van de leraar (Meijer, Verloop & Beijaard, 1999). *Practical knowledge* is het gecontextualiseerde en subjectieve onderdeel van werkproceskennis (Rauner, 2007).

Er wordt onderscheid gemaakt tussen de aard en de inhoud van een PPT (Schaap et al., 2011b; Schaap, Van der Schaaf, De Bruijn, 2011a). De aard van een PPT bestaat uit vier kwaliteiten, namelijk concreetheid, complexiteit, rijkheid en beroepsspecificiteit. Het blijkt dat de aard van een PPT relatief stabiel is (Schaap, 2011). De inhoud van een PPT bestaat uit zes objecten en is dynamisch, omdat de kennis en overtuigingen contextafhankelijk zijn en steeds weer vernieuwd worden. Een adequaat PPT heeft de vier kwaliteiten in zich en dekt de zes objecten (Schaap, 2011).

De eerste twee objecten die worden onderscheiden zijn 'technisch-instrumentele processen' (1) en 'doelgroep' (2). Dit betreft primaire kennis, dus noodzakelijk voor een adequate en effectieve uitvoering van het werk. Deze kennis is vergelijkbaar met de algemene, pedagogische kennis van leraren (Schaap et al., 2009). Het object 'technisch-instrumentele processen' betreft specifieke kennis en basisvaardigheden binnen het beroepsdomein (Rauner, 2007) en het object 'doelgroep' houdt kennis in die gebruikt wordt tijdens de interactie met de doelgroep (Schaap et al., 2011b). De volgende drie objecten zijn 'beroepsdomein' (3), 'organisatie' (4) en 'sociale omgeving' (5). Deze drie objecten betreffen kennis over de werkomgeving en dit is nodig voor de specifieke beroepscontext. Kennis over het beroepsdomein gaat over relevante ontwikkelingen in deze specifieke beroepscontext, kennis over de organisatie betreft de structuur en cultuur ervan en kennis over de sociale omgeving gaat over alle betrokkenen, behalve de doelgroep. Het laatste

object is 'professionele ontwikkeling' (ook wel persoonlijke ontwikkeling genoemd) (6) en dit is nodig voor het ontwikkelen en leren (Schaap et al., 2011b).

Op basis van de literatuur is het aannemelijk dat de zes genoemde objecten van Schaap (2011) ook voor leraren gelden, omdat de beschreven kennis categorieën van leraren er overeenkomsten mee vertonen. Beijaard, Verloop en Vermunt (2000) noemen bijvoorbeeld met betrekking tot leraren drie kennis categorieën, namelijk pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk. Deze indeling vertoont overeenkomsten met de objecten technisch-instrumentele processen, doelgroep en beroepsdomein. Deze objecten lijken ook op de categorieën die Shulman (1987) maakt, namelijk algemene pedagogische kennis, pedagogische vakinhoudelijke kennis, kennis van de leerlingen, vakinhoudelijke kennis en kennis over het curriculum. Daarnaast noemt Shulman (1987) nog twee categorieën, namelijk kennis over de uitgangspunten van het onderwijs en over de onderwijscontext. Deze laatste twee categorieën vertonen overeenkomsten met de objecten organisatie en sociale omgeving van Schaap (2011). Ook Beijaard en collega's (2000) geven aan dat kennis over de context voor een leraar belangrijk is. Darling-Hammond (2006) gebruikt dezelfde indeling als Beijaard en collega's (2000), maar schenkt ook aandacht aan kennis van de sociale context en de noodzaak om nieuwe kennis te verwerven. Dit laatste komt overeen met het object professionele ontwikkeling van Schaap (2000). Tenslotte hebben ook Meijer en collega's (1999) onderzoek gedaan onder leraren en zij beschrijven ook zeven kennis categorieën die sterke overeenkomsten vertonen met de objecten van Schaap (2011). Een categorie die zij bijvoorbeeld beschrijven is kennis over vakinhoud (object beroepsdomein) en een andere categorie is kennis over studenten en over leren en begrip (object doelgroep). In Tabel 1.1 is een overzicht te zien van de genoemde kennis categorieën die op het eerste gezicht overeenkomsten vertonen met de objecten die Schaap (2011) onderscheidt.

Tabel 1.1. *Globale vergelijking van verschillende categorieën in de kennis van leraren*

Schaap et al. (2011b)	Technisch-instrumentele processen	Doelgroep	Beroepsdomein	Organisatie	Sociale omgeving	Professionele ontwikkeling
Beijaard et al. (2000)	Pedagogisch Didactisch	Didactisch	Vakinhoudelijk	Context	Context	
Shulman (1987)	Algemene pedagogische kennis  Pedagogische vakinhoudelijke kennis	Pedagogische vakinhoudelijke kennis  Kennis van de leerlingen en hun kenmerken	Vakinhoudelijke kennis  Kennis over het curriculum	Kennis over de onderwijscontext  Kennis over de uitgangspunten van het onderwijs	Kennis over de onderwijscontext	
Meijer et al. (1999)	Kennis over leren en begrip van studenten  Kennis over instructie-technieken	Kennis over studenten  Kennis over leren en begrip van studenten  Kennis over instructie-technieken	Kennis over de vakinhoud  Kennis over curriculum	Kennis over doelen		
Darling-Hammond (2006)	Pedagogiek Didactiek	Didactiek	Vakinhoud	Kennis sociale context	Kennis sociale context	Noodzaak nieuwe kennis verwerven

PPT vertoont dus overeenkomsten met verschillende theorieën over kennisontwikkeling van leraren. Ook laat de indeling in objecten door Schaap (2011) overeenkomsten zien met kenniscategorieën van leraren. In dit onderzoek wordt aangenomen dat leraren ook een PPT hebben en de gevonden overeenkomsten met literatuur in de context van leraren, ondersteunen deze aanname.

Volgens Schaap en collega's (2011) zijn de genoemde objecten van PPT een vereiste voor een adequaat functioneren in een bepaald beroep. In dit onderzoek zal het object 'professionele ontwikkeling' van PPT centraal staan. Het object 'professionele ontwikkeling' verwijst naar de kennis die vereist is voor de persoonlijke ontwikkeling en het zelfgestuurd leren (Schaap et al., 2011). In dit onderzoek gaat het hierbij om de professionele ontwikkeling van christelijke leraren.

### **1.1.3 Professionele ontwikkeling**

**Belang van professionele ontwikkeling.** Voor leraren is professionele ontwikkeling belangrijk, mede vanwege de nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs (Desimones, 2009; Kwakman, 2003). Leraren moeten zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun functioneren in een professionele omgeving en daarom moeten zij ervoor zorgen dat zij de noodzakelijke kennis hiervoor verwerven (Geijssel et al., 2009). Zij moeten metacognitieve kennis en metacognitieve regulatie ontwikkelen. Dit betekent dat zij hun eigen denkwijze begrijpen, strategisch kunnen werken aan kennisontwikkeling en dit proces kunnen monitoren (Hammerness et al., 2005). Desimone (2009) geeft aan dat het belangrijk is dat leraren continue ontwikkelen, want dit is ook van invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Door middel van hun professionele ontwikkeling verandert hun kennis, vaardigheden, opvattingen of houding. Het gevolg daarvan is dat de leraren de inhoud van hun instructie, of hun pedagogische aanpak veranderen. Kwakman (2003) noemt iets soortgelijks, namelijk dat professionele ontwikkeling een proces is waarbij leraren nieuwe kennis, vaardigheden en waarden verwerven. Het gevolg is dat de leerlingen meer leren. Het doel van de professionele ontwikkeling van de leraar is uiteindelijk het succes van de leerlingen (Kwakman, 2003; Guskey, 2002).

**Opvattingen en professionele ontwikkeling.** Opvattingen worden gevormd door ervaringen en zijn daarom persoonlijk. Ook representeren opvattingen iemands begrip van de realiteit in een dergelijke mate dat zij zijn gedachten en gedrag kunnen leiden. Zodoende wordt het leren beïnvloed (Beijaard & De Vries, 1997). Daarbij zijn opvattingen filters in het proces van het verwerven van nieuwe kennis (Beijaard & De Vries, 1997; Schaap et al., 2009). Opvattingen spelen, naast ervaringen, een belangrijke rol in de manier waarop leraren reageren op mogelijkheden om te leren (Clement & Vandenberghe, 1999). Leraren hebben een visie nodig op de mogelijkheden in het onderwijs en wat er nodig is. Deze visie kan een basis zijn voor de verdere ontwikkeling als leraar (Hammerness et al., 2005). Opvattingen van een leraar dragen daarom bij aan zijn professionele ontwikkeling (Avalos, 2010).

Leraren hebben veel verschillende soorten opvattingen ten aanzien van verschillende aspecten van het leraarschap, bijvoorbeeld opvattingen over motivatie, klassenmanagement en ook over professionele ontwikkeling (Baurain, 2012). Dit onderzoek gaat in op de opvattingen van leraren over professionaliseringsactiviteiten die het christelijk gehalte van hun werk versterken. Religieuze opvattingen nemen in het beroep van de leraar een belangrijke plaats in (Baurain, 2012; Mansour, 2008; White, 2010). Korthagen (2004) bijvoorbeeld, noemt verschillende niveaus met betrekking tot de professionele identiteit van leraren, waarbij het niveau 'missie' de kern vormt. Met missie bedoelt hij de diepste drijfveren van een leraar om te doen wat hij doet. Deze drijfveren kunnen een religieuze grondslag hebben; religie is dan de kern van de ervaringen en identiteit van leraren (White, 2009). De persoonlijke missie van een leraar kan een significante bijdrage leveren aan zijn professionele ontwikkeling (Korthagen, 2004). Als deze missie een christelijke grondslag heeft, is dit daarom van groot belang voor de professionele ontwikkeling van een leraar.

De invloed van religieuze opvattingen blijkt ook uit literatuur over de professionele identiteit van leraren. De professionele identiteit van leraren wordt gevormd door persoonlijke en professionele ervaringen (White, 2009). Beijaard, Meijer en Verloop (2004) bevestigen dit door te stellen dat de professionele identiteit een integratie is van een persoonlijke en professionele kant van de leraar. Als religie een plaats inneemt in de persoonlijke ervaringen van leraren, dan speelt

religie daarom ook een rol in de professionele identiteit van leraren. Dit bevestigt De Muynck (2008) door te noemen dat religieuze overtuigingen en religieuze reflecties integraal deel uitmaken van de professionele identiteit. De percepties van leraren van hun eigen professionele identiteit, waar religieuze opvattingen deel vanuit kunnen maken, beïnvloeden hun professionele ontwikkeling (Beijaard et al., 2000).

#### **1.1.4 Professionaliseringsactiviteiten**

Er kan vanuit verschillende perspectieven naar professionele ontwikkeling van leraren gekeken worden (Kwakman, 1999), maar in dit onderzoek wordt alleen ingegaan op professionele ontwikkeling van leraren door middel van deelname aan professionaliseringsactiviteiten. In de onderwijscontext worden deze activiteiten ook vaak 'nascholing' genoemd. Met deze term worden veel verschillende activiteiten aangeduid, zoals cursussen, advisering en klassenbezoek (Kwakman, 1999). Deze activiteiten zijn niet alleen gericht op het leren door de individuele leraar, maar ook op het bouwen aan de gezamenlijke onderwijskwaliteit binnen de school (Headley, 2003).

**Inhoud en structuur.** Kenmerken van professionaliseringsactiviteiten zijn te verdelen in inhoudelijke kenmerken en structuurkenmerken (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Wat betreft de inhoud van de activiteiten, is het nodig dat leraren in verschillende dimensies leren (Hammerness et al., 2005) en op verschillende gebieden (Clement & Vandenberghe, 2000). In dit onderzoek staat de zogenaamde 'religieuze dimensie' centraal. In het christelijk onderwijs speelt deze dimensie (christelijke identiteit) op verschillende gebieden een rol (Wolff, Miedema & De Ruyter, 2010).

Eén van de structuurkenmerken die Garet en collega's (2001) onderscheiden, is de vorm van de activiteit. Kwakman (2003) verdeelt professionaliseringsactiviteiten in vier categorieën, namelijk lezen, experimenteren en reflecteren (individuele activiteiten) en samenwerken (collaboratieve activiteiten). Geijssel en collega's (2009) onderscheiden vier andere categorieën die veel overeenkomsten vertonen met de indeling van Kwakman (2003), namelijk activiteiten die gericht zijn op het verzamelen van nieuwe kennis en informatie (*keeping up to date*), experimenteren, reflecteren en innoveren. De activiteit 'lezen' van Kwakman (2003) houdt in dat de leraar nieuwe informatie en kennis verwerft en zodoende up-to-date blijft als het gaat om de nieuwste ontwikkelingen. De activiteit 'experimenteren' gaat over het toepassen van nieuwe ideeën in de klas. Ook de intentie om iets nieuws toe te passen hoort hierbij. De activiteit 'reflectie' is de hoeksteen van professionaliseringsactiviteiten en is een vereiste voor het doorvoeren van veranderingen in de klas (Kwakman, 2003). Leraren zien de activiteit 'reflectie' als onderdeel van de activiteit 'experimenteren' (Geijssel et al., 2009). De collaboratieve professionaliseringsactiviteiten zijn de laatste tijd steeds meer in opkomst en bieden een aantal voordelen, want leraren kunnen bijvoorbeeld hun ervaringen en materialen delen (Garet et al., 2001). Volgens Clement en Vandenberghe (2000) moeten leraren daarom gemotiveerd worden om samen te werken, want deze samenwerking biedt veel leermogelijkheden. De meerwaarde van collaboratieve professionaliseringsactiviteiten is echter wel sterk afhankelijk van de inhoud van de interacties (Kwakman, 2003).

**Participatie in professionaliseringsactiviteiten.** Het leerproces van leraren in het kader van professionele ontwikkeling kan plaatsvinden door middel van participatie in *professional learning activities* (Kwakman, 2003). Ook Schaap (2011) noemt het belang van participatie. Actieve participatie in de beroepscontext is een voorwaarde voor het proces van internalisatie en socialisatie waardoor een PPT ontwikkeld wordt (Schaap et al., 2011b). Participatie is dan ook een voorwaarde voor het leren volgens Schaap (2011). Participatie stimuleert de professionele ontwikkeling van leraren, evenals de ontwikkeling van de school (Geijssel et al., 2009; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijssel, 2011). Uit onderzoek van Desimone, Smith en Ueno (2006) blijkt dat participatie in professionaliseringsactiviteiten positief correleert met de prestaties van studenten. Er zijn echter ook onderzoeken waaruit blijkt dat participatie in professionaliseringsactiviteiten niet altijd het gewenste effect heeft (Kwakman, 2003). Bijna alle leraren in een onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten en behoeften onder christelijke leraren in Amerika participeerden in professionaliseringsactiviteiten. Veel van hen gaven echter aan

dat deze activiteiten niet van betekenis waren voor de praktijk (Finn, Swezey & Warren, 2010). Professionaliseringsactiviteiten moeten daarom aan een aantal voorwaarden voldoen om van invloed te zijn op de klassenpraktijk (Garet et al., 2001). Deze voorwaarden liggen bijvoorbeeld op het gebied van de duur van de activiteit, de inhoud of de vorm ervan.

De invloed van opvattingen op de participatie van leraren in professionaliseringsactiviteiten kan zowel positief als negatief zijn. Wan (2001) schrijft bijvoorbeeld dat de opvatting van een leraar over de urgentie van een activiteit een persoonlijke factor kan zijn die de participatie kan faciliteren. Een negatieve houding van leraren ten opzichte van professionaliseringsactiviteiten kan daarentegen een barrière zijn voor de participatie hierin (Goodall, Day, Lindsay, Muijs & Harris, 2005).

#### **1.1.5 Behoeften van leraren**

Een professionaliseringsactiviteit is pas effectief als hij tegemoet komt aan de behoefte van de leraar. Het is daarom belangrijk dat de professionaliseringsbehoeften van de leraar eerst geanalyseerd worden (Goodall et al., 2005; Wan, 2011; Guskey, 2002). Een behoefte is het gat tussen de huidige situatie en de situatie waar je naar toe wilt (Knowles et al., 2011). Als gevraagd wordt naar de huidige situatie en de verlangde situatie dan kan de behoefte hieruit afgeleid worden. Dit kan worden gedaan met behulp van het Borich Needs Assessment model, waarin het (gewogen) verschil berekend wordt tussen de opvattingen van leraren (verlangde situatie) en de mate waarin zij competenties beheersen (huidige situatie). Hiermee wordt het gat zichtbaar tussen wat leraren belangrijk vinden en wat zij beheersen (Saucier & McKin, 2011). De sterkte van het Borich Needs Assessment model is dat het precies het verschil meet tussen wat is en wat zou moeten zijn (Garton & Chung, 1996). Een behoefte is in dit onderzoek in navolging van Knowles en collega's (2011) gedefinieerd als het gat tussen een opvatting van een leraar over het belang van een activiteit en zijn mate van participatie in een bepaalde professionaliseringsactiviteit. Hierbij wordt aangenomen dat de opvatting van een leraar over het belang van een activiteit laat zien wat zijn verlangde situatie is.

Leraren hebben verschillende opvattingen over het belang van verschillende professionaliseringsactiviteiten. Er kan een lijst gemaakt worden van behoeften met een grote en een kleinere prioriteit (Kennedy & McKay, 2010). Door met het Borich Needs Assessment model te werken, kunnen de behoeften van de christelijke leraren aan professionaliseringsactiviteiten ook gerankt worden (Garton & Chung, 1996).

#### **1.1.6 Internaliseren van doelen**

De participatie van leraren in professionaliseringsactiviteiten wordt beïnvloed door persoonlijke factoren, waaronder het internaliseren van de doelen van de school (Geijsel et al., 2009). Het gevolg van deze internalisering is dat de schooldoelen persoonlijk worden (Thoonen et al., 2011). Dit sluit aan op de theorie over PPT. Het internaliseren van gedeelde kennis en collectieve normen, waarden en opvattingen (CPT) is namelijk belangrijk bij de ontwikkeling van een PPT. Dit is een actief, continu en dynamisch proces. Het gevolg van het internaliseren van kennis is dat deze kennis persoonlijk wordt (Schaap et al., 2009). Internaliseren kan gedefinieerd worden als het proces waarbij een waarde of regel overgenomen wordt (Deci en Ryan, 2000). In dit onderzoek wordt bij internalisering uitgegaan van een proces waarin de doelen van de school overgenomen (eigen gemaakt) worden.

Opvattingen over en internalisering van de doelen van de school worden gezien als een element van de motivatie van de leraar (Thoonen et al., 2011). Motivatie kan onderscheiden worden in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Iemand die intrinsiek gemotiveerd is, houdt zich bezig met een activiteit omdat hij dit zelf interessant vindt en er genoeg in heeft. Een extrinsiek gemotiveerd persoon daarentegen is betrokken bij een activiteit waarbij het persoonlijke doel niet hetzelfde is als het doel van de activiteit. Het gaat iemand dan om de consequenties (bijvoorbeeld beloning, of straf) en niet om het doel van de activiteit (Deci & Ryan, 2012). Aan de hand van het internaliseringsproces is iemands motivatie te zien. Hoe meer iemand iets geïnternaliseerd heeft, hoe meer hij zich persoonlijk verbonden voelt. Dit uit zich in een grotere volharding, een positievere zelfperceptie en een betere kwaliteit van betrokkenheid (Deci & Ryan, 2000). Verder geldt ook dat hoe meer iemand iets heeft geïnternaliseerd, hoe meer intrinsieke elementen in de

motivatie terugkomen, ook al was dit in eerste instantie alleen maar extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2012).

Het internaliseren van de doelstellingen van de school is een aspect van de verbondenheid die de leraren hebben met de school waarop ze werken (Geijsel et al., 2009). Ook vergroot het internaliseren van de doelstellingen en de missie van de school door leraren de motivatie van leraren om zich te ontwikkelen (Leithwood & Poplin, 1992). Het internaliseren van de doelen van de school kan een stimulans zijn voor leraren om na te denken over hun doel voor de toekomst. Zij kunnen dan bedenken welke activiteiten corresponderen met deze geïnternaliseerde doelstellingen (Geijsel et al., 2009). De opvattingen over en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten kunnen daarom beïnvloed worden door de mate waarin de doelstellingen van de school geïnternaliseerd zijn.

### **1.1.7 Self-efficacy**

Een andere persoonlijke factor die van invloed is op participatie door leraren in professionaliseringsactiviteiten is mate van *self-efficacy* ten aanzien van de eigen professionaliteit (Geijsel et al., 2009). *Self-efficacy* wordt gezien als een element van de motivatie van een persoon (Thoonen et al., 2011) en is zijn opvatting over zijn competentie om een bepaalde taak in een bepaalde context effectief uit te voeren (Woolfolk, Hughes & Wolkup, 2008). Aangezien het bij *self-efficacy* gaat om een opvatting, kan gesteld worden dat *self-efficacy* onderdeel is van iemands PPT. Het is belangrijk dat mensen zelf ervaren dat zij competent zijn. Zij hebben behoefte aan het gevoel van competentie. Competentie is, naast de behoefte aan autonomie en relatie, voor zowel de intrinsieke als de extrinsieke motivatie van belang (Deci & Ryan, 2000).

Iemands mate van *self-efficacy* heeft invloed op zijn verwachtingen, want iemand die een hoge mate van *self-efficacy* heeft, verwacht successituaties waarbij de ondersteuning die nodig is aanwezig is. Iemand die zijn eigen effectiviteit betwijfelt voorziet situaties waarin hij zal falen en bedenkt wat er fout zou kunnen gaan. Opvattingen van een leraar over zijn *self-efficacy* hebben invloed op de keuzes die hij maakt voor activiteiten. Iemand kiest een activiteit waarvan hij denkt dat hij succesvol zal zijn en vermijdt activiteiten als hij denkt dat hij hiervoor niet de juiste capaciteiten bezit. Zodoende beïnvloedt iemands *self-efficacy* de richting van zijn persoonlijke ontwikkeling (Bandura, 1993). Leraren met een hogere mate van *self-efficacy* zijn meer betrokken in professionaliseringsactiviteiten (Geijsel et al., 2009) en staan meer open voor nieuwe ideeën en het uitproberen van nieuwe methoden (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Verschillende factoren kunnen invloed uitoefenen op iemands mate van *self-efficacy* (Tschannen-Moran et al., 1998). Eén van deze factoren is de mate waarin leraren de schooldoelen geïnternaliseerd hebben. De verwachting is dat hoe meer een leraar de schooldoelen geïnternaliseerd heeft, hoe groter zijn mate van *self-efficacy* is. Onderzoek heeft aangetoond dat de factor internalisering via *self-efficacy* ook invloed kan uitoefenen op participatie in professionaliseringsactiviteiten (Geijsel et al., 2009). Deze invloed geldt voornamelijk voor de professionaliseringsactiviteit die gericht is op het verzamelen van nieuwe kennis en informatie (Geijsel et al., 2009; Thoonen et al., 2011), welke overeenkomt met de activiteit 'lezen' van Kwakman (2003).

### **1.1.8 Onderzoeksvragen**

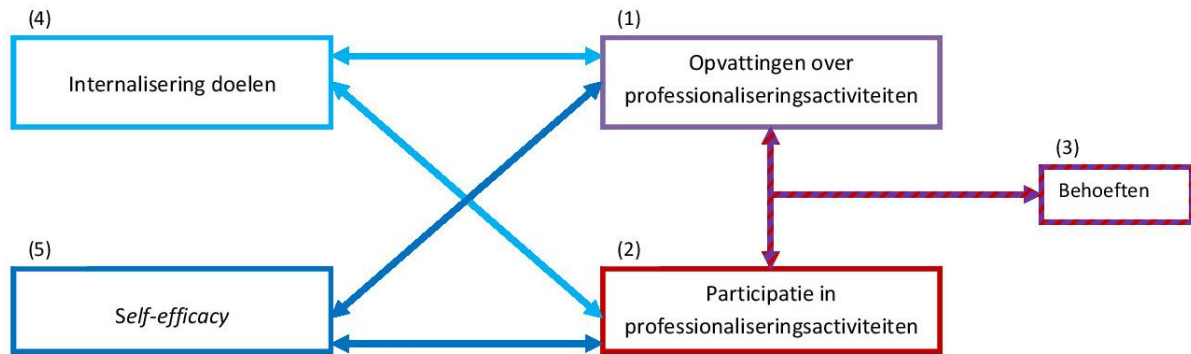
Voortbouwend op eerder onderzoek, zoals hierboven beschreven, kan de volgende onderzoeksvraag worden opgesteld:

“Wat zijn de opvattingen en behoeften van christelijke leraren ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten die het christelijk leraarschap versterken, in welke mate participeren zij in deze activiteiten en hoe zijn de opvattingen van de christelijke leraren en hun mate van participatie gerelateerd aan hun internalisering van de doelen van de school en hun *self-efficacy* ten aanzien van hun professionaliteit?”

Een vijftal deelvragen vloeit hieruit voort (zie Figuur 1.1):

- 1) Wat zijn de opvattingen van christelijke leraren over professionaliseringsactiviteiten die christelijk leraarschap versterken?
- 2) In welke mate participeren leraren in professionaliseringsactiviteiten die christelijk leraarschap versterken?

- 3) Welke behoeften zijn af te leiden uit het verschil tussen de opvattingen van leraren over professionaliseringsactiviteiten en hun mate van participatie hierin?
- 4) Wat is de invloed van de mate waarin leraren de schooldoelen geïnternaliseerd hebben op hun opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten?
- 5) Wat is de invloed van de mate van *self-efficacy* van leraren ten aanzien van hun professionaliteit op hun opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten?



Figuur 1.1. Schematisch overzicht van de onderzoeksobjecten met de onderlinge relaties. De getallen geven aan welke deelvraag erbij hoort.

Omdat het een explorierend onderzoek in een geheel nieuwe context betreft, zijn er geen hypothesen opgesteld voor de eerste drie deelvragen. Voor de laatste twee deelvragen konden wel hypothesen worden opgesteld aan de hand van het onderzoek van Geijssel en collega's (2009). Hypothese 1: De mate waarin de leraren de doelen van de school geïnternaliseerd hebben heeft een positieve invloed op hun opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten die het christelijk gehalte van het werk versterken. Hypothese 2: De mate van *self-efficacy* van leraren ten aanzien van hun professionaliteit heeft een positieve invloed op hun opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten die het christelijk gehalte van het werk versterken.

## 1.2 METHODE

### 1.2.1 Onderzoeksdisejn

Dit onderzoek naar het object 'professionele ontwikkeling' in de PPT heeft plaatsgevonden in een geheel nieuwe context, namelijk onder leraren in het christelijk onderwijs, en daarom betrof het een explorierend onderzoek. Daarnaast was het ook beschrijvend van aard, want het doel van dit onderzoek was om de opvattingen, participatie en behoeften van leraren te beschrijven en weer te geven wat de relatie is met de onderzochte variabelen.

Dit onderzoek ging ten eerste in op opvattingen van leraren over, participatie in en behoefte aan professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast werd onderzocht wat de relatie is van de opvattingen met een tweetal persoonlijke kenmerken. In het verleden is al eerder onderzoek gedaan naar professionaliseringsactiviteiten van leraren en de factoren internalisering en *self-efficacy* met behulp van vragenlijsten. Omdat deze vragenlijsten konden worden gebruikt, zijn de data in dit onderzoek kwantitatief verzameld. Bovendien had het lectoraat Christelijk leraarschap de intentie om de uitkomsten van het onderzoek kunnen generaliseren naar alle christelijke leraren. Dit is mogelijk bij kwantitatief onderzoek als de steekproef groot genoeg zou zijn en aan een aantal voorwaarden is voldaan (Neuman, 2012).

### 1.2.2 Procedure

Er is geïnventariseerd hoeveel christelijke basisscholen en middelbare scholen zich in Nederland bevinden. Het speciaal basisonderwijs is bij het basisonderwijs inbegrepen. In eerste instantie is uitgegaan van een vijftal denominaties, namelijk protestants christelijk, rooms katholiek, gereformeerd (vrijgemaakt), reformatorisch en evangelisch. Deze denominaties zijn gekozen omdat dit duidelijk onderscheiden groepen zijn en omdat per genoemde denominatie (afgezien van



de evangelische denominatie) minimaal 200 scholen bestaan in Nederland. De evangelische denominatie is gekozen omdat het lectoraat Christelijk leraarschap deze scholen graag bij het onderzoek wilde betrekken.

Een disproportionele gestratificeerde steekproef op schoolniveau moest ervoor zorgen dat de verhoudingen tussen de vijf denominaties en de twee onderwijssectoren in de data representatief waren voor de daadwerkelijke verhoudingen in Nederland. Hierbij is uitgegaan van ongeveer 1000 christelijke scholen. Per onderwijssector en denominatie is aan de hand van de onderlinge verhoudingen berekend hoeveel scholen benaderd worden (Tabel 1.2). Middelbare scholen zijn groter dan basisscholen. Om meer recht te doen aan de verhouding tussen het aantal leraren in het basisonderwijs en het aantal leraren in het middelbaar onderwijs is er daarom voor gekozen om van elke basisschool drie leraren en van elke middelbare school vijf leraren te benaderen. De steekproef is disproportioneel wat betreft het aantal reformatorische scholen dat is benaderd. Het lectoraat Christelijk leraarschap wilde namelijk graag uitspraken doen over de reformatorische denominatie op zich (gezien deze groep een belangrijke doelgroep is voor Driestar hogeschool) en daarom zijn er naar verhouding meer reformatorische scholen benaderd.

Per denominatie zijn de scholen per provincie geselecteerd, waarbij een systematische benadering gebruikt is (elke eerste en vijfde school van een lijst van tien werd bijvoorbeeld geselecteerd). Dit is gedaan met de hulp van de website <http://www.onderwijscijfers.nl>. In totaal zijn 1046 scholen geselecteerd en aan hen allen is een brief gestuurd. Aan elke basisschool werd om e-mailadressen gevraagd van de leraren van de groepen twee, vijf en acht en aan elke middelbare school werden vijf willekeurige e-mailadressen gevraagd, bijvoorbeeld van de eerste vijf leraren op de telefoonlijst. Een aantal weken na het versturen van de brief is een herinneringsemail gestuurd naar de scholen. Tenslotte is de link van de online vragenlijst naar de leraren gestuurd waar het e-mailadres van verkregen was. Zij kregen twee weken de tijd om de vragenlijst in te vullen en na de eerste week kregen ze een herinnering.

Tabel 1.2. *Verdeling van scholen en denominaties in Nederland*

Denominatie	Populatie scholen	Populatie in %	Aantal benaderde scholen PO	Aantal benaderde scholen VO	Scholen totaal
Protestants-christelijke	2132	43.6	384	52	436
Rooms katholiek	2445	50.0	440	60	500
Gereformeerd (vrijgemaakt)	148	3.0	27	3	30
Reformatorisch	151	3.1	63	13	76
Evangelisch	18	0.04	3	1	4
Totaal	4894	100			1046

*Noot.* Er is uitgegaan van een steekproef van ongeveer 1000 scholen waarbij de verhouding tussen VO en PO ongeveer 1 op 8 is; dit verschilt per denominatie.

### 1.2.3 Deelnemers

Helaas was de respons van de scholen op de brief en herinneringsemail laag, vooral wat de rooms-katholieke en gereformeerde scholen betrof. De response van de reformatorische scholen was het hoogst; de helft van de reformatorische scholen gaf e-mailadressen door van leraren. In totaal is de e-mail met de link naar de vragenlijst naar 484 leraren verzonden. Van deze 484 leraren hebben 125 leraren de vragenlijst ingevuld. Na verwijdering van de data van niet volledig ingevulde vragenlijsten bleven er data over van honderd ingevulde vragenlijsten. Het bleek dat er slechts drie leraren van een rooms katholieke school, twee leraren van een evangelische school en twee leraren van een gereformeerde school de vragenlijst hadden ingevuld. Dit is niet representatief voor deze drie denominaties. Besloten is om de resultaten te baseren op alleen de data van de protestants-christelijke en reformatorische leraren. De data van de reformatorische leraren zijn niet gewogen, omdat de steekproefgrootte dan te klein zou worden.

De vragenlijst werd afgebroken zodra de leraren aangeven zichzelf niet als christelijke leraar te beschouwen. De resultaten zijn gebaseerd op 93 vragenlijsten die volledig door leraren zijn ingevuld die zichzelf als christelijke leraar beschouwen. Dit zijn 40 mannen en 53 vrouwen. De

helft van de leraren is onder de 35 jaren oud en een kwart van de leraren is boven de 45 jaren oud. Van deze leraren werken er 58 op een reformatorische school en 35 op een protestants-christelijke school. Driekwart van deze leraren werkt in het (speciaal) onderwijs en de overige 23 leraren werken in het middelbaar onderwijs. De leraren van het basisonderwijs werken voor het merendeel in de groepen twee, vijf en acht. Van de leraren die in het middelbaar onderwijs werken, geeft driekwart voornamelijk les aan VMBO of praktijkonderwijs leerlingen. Van deze 17 leraren geven vijf leraren les in een beroepsgericht vak en de anderen in een algemeen vormend vak. De zes leraren die voornamelijk aan havo of vwo leerlingen lesgeven, hebben elk een ander vakgebied. Het grootste deel van de leraren (82 in totaal) geeft aan dat het hoger beroepsonderwijs hun hoogstgenoten opleiding is en hiervan heeft een grote meerderheid de Pabo gedaan (62 in totaal). Ruim tien procent van alle leraren heeft een lerarenopleiding gedaan en zeven procent een HBO master. Een minderheid van zeven leraren heeft wetenschappelijk onderwijs gevolgd, waarvan drie een educatieve master en één een educatieve minor. In totaal geven negentig leraren aan lid te zijn van een kerk. Het gemiddelde van de religieuze saillantie is hoog ( $M = 2.57$ ,  $SD = 0.34$ ), waarbij een score van 2 voor 'belangrijk' staat en van 3 voor 'zeer belangrijk'. Reformatorische leraren ( $M = 2.68$ ,  $SD = 0.23$ ) hebben een hoger gemiddelde bij hun religieuze saillantie dan protestants-christelijke leraren ( $M = 2.43$ ,  $SD = 0.43$ ). Dit verschil is met een onafhankelijke t-toets significant  $t(91) = -3.67$ ,  $p < .000$ ; het betreft een gemiddelde effectgrootte  $r = .36$ .

#### 1.2.4 Instrumenten

**Vragenlijst.** Er is een vragenlijst gebruikt die bestaat uit vier delen: 1) vragen naar algemene gegevens; 2) open vragen naar idealen en inhoud van professionaliseringsactiviteiten, dit onderdeel is niet meegenomen in dit onderzoek; 3) gesloten vragen over opvattingen ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten en participatie in professionaliseringsactiviteiten; 4) gesloten vragen met betrekking tot de twee factoren, namelijk 'internaliseren van de doelen van de school' en 'self-efficacy ten aanzien van de professionaliteit' (zie bijlage 1). De gesloten vragen waren allen afgeleid van bestaande vragenlijsten (Kwakman, 2003; Geijsel et al., 2009), wat ten goede komt aan de validiteit.

De algemene kenmerken die gevraagd werden, zijn denominatie, leeftijd, geslacht, opleiding, onderwijssector, vakken of groepen waaraan lesgegeven wordt, kerklidmaatschap, religieuze saillantie en of de leraar zichzelf als christelijke leraar beschouwt. De religieuze saillantie werd gemeten met de vragen die Dijkstra en Miedema (2003) gebruikten in onderzoek. Dit betroffen acht levensgebieden, waarbij de leraren konden aangeven hoe belangrijk zij levensbeschouwing of geloof vonden voor deze levensgebieden. Hierbij werd een driepuntsschaal gebruikt, waarbij gekozen kon worden uit 'onbelangrijk', 'belangrijk', 'zeer belangrijk', en daarnaast kon gekozen worden voor 'niet van toepassing'. De religieuze saillantie betrof de gemiddelde somscore op de acht uitspraken over het belang dat een leraar hecht aan een levensbeschouwing of geloof.

De gesloten vragen naar de opvattingen van leraren betroffen professionaliseringsactiviteiten in de vorm van stellingen, ingedeeld in het viertal categorieën van professionaliseringsactiviteiten dat Kwakman (2003) onderscheidde, namelijk lezen, experimenteren, reflecteren en samenwerken. De professionaliseringsactiviteiten uit de vragenlijst van Kwakman werden gebruikt en twee aanvullende items van de vragenlijst van Geijsel en collega's (2009) werden eraan toegevoegd. (Dit zijn de items nummer vier en vijf, zie bijlage 1). Eén activiteit van Kwakman (2003) werd niet gebruikt, omdat het lectoraat dit niet relevant achtte in het kader van christelijk leraarschap; dit is "*Help students to learn study skills*". In totaal kwamen 22 professionaliseringactiviteiten aan bod. Voor de categorie lezen werden vijf vragen gesteld en er waren zes vragen voor de categorieën experimenteren en reflecteren. Deze twee categorieën worden niet afzonderlijk van elkaar gevraagd, omdat blijkt dat leraren vinden dat reflectie onderdeel is van experimenteren (Geijsel et al., 2009). Daarnaast werden er elf vragen in de categorie samenwerken gevraagd. De items op de vragenlijsten zijn allen uit het Engels vertaald en zodanig aangepast dat er gevraagd wordt naar opvattingen van leraren over professionaliseringsactiviteiten die het christelijk karakter van het werk versterken. Een voorbeeld is een item van de professionaliseringsactiviteit lezen. Het oorspronkelijke item is "*Study subject*

*matter literature*” en dit is veranderd in “Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.”

De leraren kunnen op een vierpuntsschaal aangeven hoe belangrijk zij een activiteit vinden, waarbij zij kunnen kiezen uit onbelangrijk, beetje belangrijk, belangrijk en zeer belangrijk. Er is gekozen voor deze schaal omdat Kwakman (2003) ook een vierpuntsschaal gebruikt voor het meten van participatie, wat in deel drie ook gebeurt. Door twee vierpuntsschalen te gebruiken kunnen de twee schalen met elkaar vergeleken worden. De schaal is afgeleid van de vierpuntsschaal die Wan (2011) gebruikt in zijn onderzoek naar participatie in en behoeften aan professionaliseringsactiviteiten van leraren in Hong Kong.

De gesloten vragen naar de participatie van leraren betroffen dezelfde professionaliseringsactiviteiten. De leraren konden op een vierpuntsschaal aangeven hoe vaak zij participeerden in de genoemde activiteiten en konden kiezen uit (bijna) nooit, soms, nogal eens en vaak (Kwakman, 2003).

De variabelen ‘internaliseren van de doelen van de school’ en ‘*self-efficacy* ten aanzien van de professionaliteit’ werden bevraagd aan de hand van items uit de vragenlijst van Geijssel en collega’s (2009). Vijf stellingen meten samen de mate waarin de leraren de doelen van de school hebben geïnternaliseerd, aan de hand van een vierpuntsschaal met de antwoordmogelijkheden oneens, beetje oneens, beetje eens en eens (Geijssel et al., 2009). Vier vragen gingen in op de mate van *self-efficacy* van de leraren, met dezelfde vierpuntsschaal. De vragen zijn allen vertaald uit het Engels en bij de vragen naar de internalisering van de doelen is toegevoegd dat het gaat om de visie van de school ten aanzien van de christelijke identiteit. Besloten is om de vragen naar de mate van *self-efficacy* van de leraren niet om te vormen naar *self-efficacy* ten aanzien van het christelijke gehalte van het werk. Dit zou de vragenlijst te veel veranderen. Bovendien maken christelijke opvattingen deel uit van de gehele professionele identiteit van christelijke leraren (Baurain, 2013; Korthagen, 2004; White, 2010) en is aangenomen dat daarom niet gesproken kan worden over *self-efficacy* ten aanzien van het christelijk gedeelte van het werk.

**Pilot.** Voorafgaand aan de dataverzameling is een pilot uitgevoerd. Vierentwintig leraren hebben de vragenlijst ingevuld en er feedback op gegeven. Deze leraren zijn werkzaam op reformatorische, protestants-christelijke en gereformeerde scholen. Zowel mannen als vrouwen werkten mee aan de pilot, waarvan 17 leraren uit het basisonderwijs en zeven uit het middelbaar onderwijs. Met de data die verkregen zijn, zijn gemiddelden en standaardafwijkingen berekend en er zijn frequenties weergegeven. Daarna is een Principal Component Analysis met oblimin rotatie uitgevoerd met als doel een aantal factoren te verkrijgen, te bekijken welke items aan geen factor toegeschreven kunnen worden en welke items zorgen voor een lagere betrouwbaarheid. Verder zijn ook betrouwbaarheidsanalyses gedaan bij de verschillende schalen.

Het bleek dat aan de voorwaarden voldaan werd om een factoranalyse uit te kunnen voeren. Er konden daarna op basis van de Principal Component Analyses verschillende factoren onderscheiden worden. Uit de betrouwbaarheidsanalyses met de data die verkregen zijn in de pilot, bleek dat Cronbachs alpha voor alle schalen minimaal voldoende was.

Op basis van de resultaten van de pilot werden aanpassingen gedaan in de formulering van de activiteiten in de vragenlijst, waarbij de items van Kwakman (2003) wel zoveel mogelijk als voorbeeld genomen werden. Een tweetal stellingen is directer geformuleerd; in plaats dat gevraagd werd naar ‘kunnen doen’ werd gevraagd naar ‘doen’. Een aantal stellingen die een lage betrouwbaarheid hadden, of op meerdere factoren laadden, zijn opnieuw bekeken en vier stellingen werden qua formulering aangepast. Ook zijn de introducties bij de verschillende delen opnieuw bekeken en waar nodig concreter gemaakt. In de vragenlijst die gebruikt werd in de pilot, werd gevraagd naar behoeften van leraren en niet naar participatie. Het bleek dat de leraren moeite hadden om aan te geven wat hun behoefte was. Guskey (2000) geeft ook aan dat leraren wel goed onder woorden kunnen brengen wat zij moeilijk vinden en welke problemen zij ondervinden, maar dat zij hun behoeften vaak niet kunnen verwoorden, omdat zij zich niet bewust zijn van deze behoeften. Wensen kunnen verward worden met behoeften als er niet genoeg informatie, tijd en expertise is (Knowles, Holton & Swanson, 2011). Er is daarom besloten om de vragenlijst aan te passen door niet meer te vragen naar behoeften, maar naar de huidige situatie, dus participatie in professionaliseringsactiviteiten (Kwakman, 2003). De participanten die deelnamen aan de pilot,

konden in deel twee, drie en vier kiezen uit vijf mogelijke antwoorden, omdat er een optie 'neutraal' was toegevoegd. Deze neutrale mogelijkheid is eruit gelaten in de definitieve vragenlijst, omdat besloten werd zo veel als mogelijk dezelfde schalen te gebruiken die in de beschreven onderzoeken van Kwakman (2003) en Geijssel en collega's (2009) gebruikt zijn.

**Factoranalyse.** In navolging van Kwakman (2003) zijn een aantal factoranalyses (Principal Component Analysis) met oblimin rotatie uitgevoerd met de definitieve data die verkregen zijn van de 93 leraren. Voor het kiezen van factoren waren de volgende criteria leidend: de factoren hebben een eigenwaarde > 1, de interpretatie van de factoren en het aantal factoren (Kwakman, 2003). Daarnaast zijn spreidingsdiagrammen gegenereerd en is het knikcriterium gebruikt voor het bepalen van het aantal factoren (Field, 2009). Alle participanten die de vragenlijst niet volledig hadden ingevuld, zijn verwijderd. Items met een factorlading van minimum 0,40 zijn aan een factor toegeschreven (Kwakman, 2003). Vooraf is gekeken of er correlaties waren groter dan .3 en of er geen correlaties waren groter dan .9. Aan beide voorwaarden was voldaan.

Na de factoranalyse van deel twee (opvattingen) is op basis van de eigenwaarden van de factoren, het knikcriterium en de interpretatie van de factoren, besloten om uit te gaan van drie factoren. Deze drie factoren verklaren samen 52% van de variantie. Vervolgens is de factoranalyse nogmaals uitgevoerd met een vast aantal van drie factoren (Tabel 1.3). De eerste factor verklaarde het grootste deel van de variantie, namelijk 36%. Deze factor bestond uit dertien items uit alle categorieën (lezen, experimenteren/reflecteren, samenwerken). Het betroffen activiteiten die door de leraar op eigen initiatief buiten de les om ondernomen worden en die niet formeel zijn vastgelegd. Deze factor kon daarom *informele activiteiten* worden genoemd binnen dit onderzoek. De tweede factor bestaat uit vier activiteiten die buiten de les om plaats vinden en waarbij het nodig is afspraken te maken. Deze factor werd binnen dit onderzoek *formele activiteiten* genoemd. De derde factor bestond uit vijf activiteiten en die hoorden bij de categorie experimenteren van Kwakman (2003). Het betroffen activiteiten die de leraar in de (eigen) les onderneemt, of die sterk gerelateerd zijn aan de lespraktijk. Deze factor wordt *klassenactiviteiten* genoemd.

Een aantal items vielen op. Item één laadde lager dan .4 op alle factoren, maar laadde op factor één en factor drie hoger dan .3. Inhoudelijk gezien paste dit item beter bij factor één, want het betrof een informele activiteit buiten de les om en daarom werd dit item aan factor één toegeschreven. Een tweetal items laadden hoger dan .4 op twee factoren, waarbij er geen noemenswaardig verschil was tussen beide factorladingen. Item zes laadde hoog op factor één en drie. Dit item stond niet rechtstreeks in verbinding met de (eigen) lespraktijk, maar betrof een informele activiteit buiten de les om, dus werd aan factor één toegeschreven. Item zeven laadde hoog op zowel factor één als twee, maar het betrof geen activiteit waarbij het nodig is om afspraken te maken, dus werd ook aan factor één toegeschreven.

De correlaties tussen de factoren zijn berekend (Tabel 1.4). Het blijkt dat factor één met zowel factor twee als factor drie redelijk hoog correleert. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de drie factoren. Er waren geen items waar bij verwijdering van het item de betrouwbaarheid van de factor toenam. Zoals te zien in Tabel 1.3 is de betrouwbaarheid van de drie factoren goed.

Tabel 1.3. *Samenvatting van de factoranalyse resultaten voor de opvattingen van christelijke leraren ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten.*

Item	Geroteerde factorladingen		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.	<b>.34</b>	.14	.37
2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijk leraarschap.	<b>.80</b>	-.15	-.04
3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	<b>.62</b>	.01	.21
4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	<b>.72</b>	.06	-.07

5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	<b>.60</b>	.18	.07
6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	-.19	-.05	<b>.73</b>
7. Zelf lesmateriaal maken / aanpassen voor een christelijke toespitsing in de les.	.36	-.04	<b>.44</b>
8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	-.07	.20	<b>.67</b>
9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	.39	-.02	<b>.53</b>
10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	<b>.50</b>	.12	.35
11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	.12	.03	<b>.59</b>
12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	<b>.79</b>	-.10	-.15
13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	<b>.63</b>	.30	-.28
14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	<b>.46</b>	.14	.21
15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	<b>.62</b>	.30	-.28
16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	<b>.48</b>	.22	.25
17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	<b>.42</b>	.12	.46
18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	<b>.43</b>	.46	-.14
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	.03	<b>.72</b>	-.01
20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	.23	<b>.77</b>	-.04
21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	-.13	<b>.78</b>	.14
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	-.03	<b>.83</b>	-.00
Eigenwaarden	7.85	1.89	1.76
% van de variantie	35.69	8.59	8.01
$\alpha$	.90	.79	.70

*Noot.* Factorladingen die aan een factor zijn toegekend, zijn dikgedrukt.

Tabel 1.4. *Correlaties tussen factoren (deel opvattingen).*

	Factor 1: Informeel activiteiten	Factor 2: Formeel activiteiten	Factor 3: Klassenactiviteiten
Factor 1: Informeel activiteiten	1	.50	.58
Factor 2: Formeel activiteiten	.50	1	.33
Factor 3: Klassenactiviteiten	.58	.33	1

Na de factoranalyse op de vragen die de participatie in professionaliseringsactiviteiten meten is op basis van de eigenwaarden van de factoren, het knikcriterium en de interpretatie van de factoren, besloten om ook uit te gaan van drie factoren. Deze drie factoren verklaren samen 49% van de variantie. Vervolgens is de factoranalyse nogmaals uitgevoerd met een vast aantal van drie factoren (Tabel 1.5). Ook in de resultaten van deze factoranalyse was te zien dat factor één het grootste deel van de variantie verklaarde, namelijk 33%. Deze factor bestaat uit tien items die alle uit de categorie 'samenwerking' van Kwakman (2003) komen. In alle activiteiten wordt gesproken over samenwerking en daarom wordt deze factor *samenwerkingsactiviteiten* genoemd.

De tweede factor bestaat uit alle activiteiten uit de categorie 'experimenteren/reflecteren' met nog een item uit de categorie 'lezen', maar dit item past inhoudelijk gezien beter bij experimenteren/reflecteren, omdat het gaat om zelf initiatief nemen. De tweede factor wordt *experimentele activiteiten* genoemd. De derde factor bestaat uit activiteiten uit alle categorieën. De activiteiten zijn gericht op het verzamelen van kennis en daarom wordt deze factor *kennisverzamelingsactiviteiten* genoemd.

Er was een item met opvallende factorladingen. Item acht had factorladingen  $< .4$ , maar laadt  $> .3$  op factor twee. Inhoudelijk gezien pastte dit items ook bij factor twee en werd daarom aan deze factor toegeschreven.

De correlaties tussen de factoren zijn berekend (Tabel 1.6). Ook hier bleek dat factor één met zowel factor twee als factor drie redelijk hoog correleerde. Daarnaast is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op deze drie factoren. Er waren geen items waar bij verwijdering van het item de betrouwbaarheid van de factor toenam. Zoals te zien in Tabel 1.5 is de betrouwbaarheid van de drie factoren goed.

Tabel 1.5. *Samenvatting van de factoranalyse resultaten voor de mate van participatie van leraren in identiteitsgerelateerde professionaliseringsactiviteiten.*

Item	Geroteerde factorladingen		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.	-.02	.17	<b>-.82</b>
2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijk leraarschap.	.07	.12	<b>-.86</b>
3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	.02	-.09	<b>-.75</b>
4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	.01	<b>-.65</b>	-.23
5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	.19	-.17	<b>-.48</b>
6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	-.07	<b>-.61</b>	.07
7. Zelf lesmateriaal maken / aanpassen voor een christelijke toespitsing in de les.	.11	<b>-.66</b>	-.20
8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	.23	<b>-.35</b>	-.20
9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	.13	<b>-.62</b>	-.05
10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	.04	<b>-.51</b>	-.24
11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	.00	<b>-.71</b>	.07
12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	<b>.48</b>	-.10	-.08
13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	<b>.75</b>	-.02	-.01
14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	-.08	-.24	<b>-.67</b>
15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	<b>.55</b>	-.20	-.12
16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	<b>.48</b>	-.37	-.17
17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	<b>.60</b>	-.22	.00
18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	<b>.52</b>	-.29	.00
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	<b>.72</b>	.32	.02

20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	<b>.69</b>	.10	.02
21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	<b>.51</b>	.05	-.13
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	<b>.69</b>	-.19	.08
Eigenwaarden	7.24	1.89	1.65
% van de variantie	32.92	8.60	7.49
$\alpha$	.85	.78	.78

*Noot.* Factorladingen die aan een factor zijn toegekend, zijn dikgedrukt.

Tabel 1.6. *Correlaties tussen factoren deel 3 (participatie).*

	Factor 1: Samenwerkingsactiviteiten	Factor 2: Experimentele activiteiten	Factor 3: Kennisverzamelingsactiviteiten
Factor 1: 1 Samenwerkingsactiviteiten	1	.53	.53
Factor 2: Experimentele activiteiten	.53	1	.47
Factor 3: Kennisverzamelingsactiviteiten	.53	.47	1

Tenslotte is een factoranalyse uitgevoerd voor deel vier van de vragenlijst (persoonlijke kenmerken). Er kwamen op basis van het eigenwaarde criterium in eerste instantie drie factoren uit die samen 63% van de variantie verklaarden. Factor drie bestond slechts uit twee items waarbij Cronbach's  $\alpha$  negatief was, namelijk item een en item twee van de variabele 'internalisering schooldoelen'. Voor de hele schaal internalisering (5 items) was de betrouwbaarheid zeer laag,  $\alpha = .50$ . Door item twee te verwijderen werd de betrouwbaarheid beter,  $\alpha = .70$ . Inhoudelijk gezien paste item twee inderdaad niet bij de schaal, want het ging niet over het internaliseren van de schooldoelen, maar om de verandering van de manier van werken. Zowel op statistische als inhoudelijke gronden is daarom besloten dit item te verwijderen. Ook item 1 van de schaal internalisering week qua inhoud af van de andere items, omdat dit een handelingsactiviteit betrof en de andere items betroffen mentale activiteiten. Door dit item te verwijderen steeg Cronbach's  $\alpha$  naar .71. Op basis van deze inhoudelijke en statistische redenen werd daarom besloten ook dit item te verwijderen. Met de overige 7 items is opnieuw een factoranalyse uitgevoerd, waarbij twee factoren geselecteerd werden op basis van het eigenwaardecriterium die samen 63% van de variantie verklaren (Tabel 1.7). Factor één wordt *self-efficacy* genoemd en factor twee wordt *internalisering* genoemd. De betrouwbaarheid van beide factoren is goed. De correlatie tussen beide factoren is niet sterk ( $r = .29$ ).

Tabel 1.7. *Samenvatting van de factoranalyse resultaten voor de gemeten persoonlijke kenmerken van de leraren na verwijdering van twee items.*

Item	Geroteerde factorladingen	
	Factor 1	Factor 2
3. Ik denk bewust na over de gevolgen van de visie van de school voor mijn manier van lesgeven.	-.15	<b>.81</b>
4. Ik weet precies wat er met de visie van onze school bedoeld wordt.	.22	<b>.67</b>
5. Ik weet wat de volgende stappen zijn die ik moet ondernemen zodat de visie van de school in praktijk wordt gebracht.	.05	<b>.86</b>
6. Ik heb het gevoel dat ik in staat ben effectief te werken.	<b>.78</b>	-.16
7. Ik ben tevreden met de kwaliteit van mijn werk.	<b>.82</b>	.12
8. Ik heb het gevoel dat ik succesvol ben in mijn werk.	<b>.79</b>	.11
9. Ik heb genoeg zelfvertrouwen om mijn standpunten over het werk te uiten.	<b>.67</b>	.02
Eigenwaarde	2.91	1.47
% van de variantie	41.60	20.95
A	.71	.78

Noot. Factorladingen > .40 die toegeschreven worden aan een factor zijn dikgedrukt.

### 1.2.5 Analyse

Van de verschillende factoren en schalen zijn beschrijvende statistieken weergegeven. Met een zestal afhankelijke t-toetsen is getoetst of er verschillen zijn tussen de gemiddelden van respectievelijk de drie factoren van de opvattingen en de drie factoren van de participatie. Vervolgens is onderzocht of aan alle voorwaarden voor een multiple regressieanalyse voldaan is en toen dit het geval bleek te zijn, werden twee multiple regressieanalyses uitgevoerd. Het doel van deze analyses was aan te tonen of er een significante invloed uitging van de mate waarin de leraren de schooldoelen geïnternaliseerd hadden en de mate van hun *self-efficacy* op de mate waarin zij participeerden in professionaliseringsactiviteiten en hun opvattingen over deze professionaliseringsactiviteiten (Figuur 1.1).

Omdat er een indirect effect zou kunnen zijn van internalisering via *self-efficacy* op de mate van participatie in professionaliseringsactiviteiten (Geijsel et al., 2009), is bekeken of er sprake was van een mediator effect. Bij een mediator effect moet aan een viertal voorwaarden voldaan worden: 1) de onafhankelijke variabele moet significant van invloed zijn op de afhankelijke variabele; 2) de onafhankelijke variabele moet een significante invloed hebben op de mediator; 3) de mediator moet een significante invloed hebben op de afhankelijke variabele, waarbij deze gecontroleerd wordt door de onafhankelijke variabele; 4) wanneer de mediator in de analyse betrokken wordt, moet de resterende invloed van onafhankelijke variabele afnemen. Bij een 'perfect' mediatie-effect heeft de onafhankelijke variabele geen enkele invloed als er gecontroleerd wordt voor de mediator (Baron & Kenny, 1986; Muller, Judd & Yzerbyt, 2005). Er is onderzocht of er sprake is van een mediatie-effect in dit onderzoek door na te gaan of aan de voorwaarden voldaan kan worden of niet. Dit is gedaan door verschillende multi-pele regressieanalyses uit te voeren.

De multi-pele regressieanalyses zijn niet uitgevoerd met betrekking tot alle gevonden (zes in totaal) factoren, omdat dan het risico op kanskapitalisatie te groot zou worden. Daarom is gekozen om zowel op de schaal die de opvattingen van leraren meet als de schaal die hun mate van participatie meet de meest representatieve factor te kiezen. Dit zijn op beide schalen de eerste factoren; zij verklaren respectievelijk 36% en 33% van de variantie. Om te bepalen welke algemene kenmerken als covariaat meegenomen moesten worden, zijn onafhankelijke t-toetsen uitgevoerd met als afhankelijke variabelen opvattingen over informele activiteiten en participatie in samenwerkingsactiviteiten. Niet alle beschrijvende kenmerken van de leraren zijn meegenomen als onafhankelijke variabele, er is besloten om binnen dit onderzoeksrapport te kiezen voor onderwijssector, geslacht en denominatie.

De beide multi-pele regressieanalyses zijn uitgevoerd door ten eerste het covariaat in blok één op te nemen. Uit onderzoek blijkt dat internalisering zowel een direct als indirect (via *self-efficacy*) effect kan hebben op mate van participatie in professionaliseringsactiviteiten (Geijsel et al., 2009) en daarom is internalisering als eerste predictor in blok twee opgenomen. *Self-efficacy* is in blok drie toegevoegd. De enter methode is gebruikt.

Voor het berekenen van de behoeften van de leraren is het Borich Needs Assessment model als uitgangspunt genomen (Saucier & McKin, 2011). Dit model is vaak in het agrarisch onderwijs gebruikt voor het berekenen van behoeften, maar is in eerder onderzoek ook gebruikt met betrekking tot (christelijke) leraren (Finn et al., 2010). Leraren beschreven in genoemd onderzoek in welke mate zij bepaalde competenties beheersten en gaven daarnaast aan hoe belangrijk zij deze competenties achtten. Op basis van de verschillen werd de grootte van hun behoeften bepaald (Cannon, Kitchel, Duncan & Arnett, 2011).

In dit onderzoek zijn eerst tussen alle parallelle items onafhankelijke t-toetsen uitgevoerd om te bepalen of er significante verschillen zijn tussen opvattingen en mate van participatie. Voor de items waar significante verschillen zijn, zijn vervolgens verschillen berekend tussen de opvattingen van leraren (hoe belangrijk ze een activiteit vinden) en hun mate van participatie (hoe vaak ze participeren in deze activiteit). De verschillen zijn gewogen door ze te vermenigvuldigen met het gemiddelde van de opvattingen. De grootste verschillen stonden voor de grootste behoeften.



## 1.3 RESULTATEN

### 1.3.1 Beschrijvende statistiek

Gemiddeld vonden de leraren de 22 genoemde professionaliseringsactiviteiten belangrijk ( $M = 2.73$ ;  $SD = 0.44$ ). Daarbij vonden ze informele activiteiten ( $M = 2.80$ ;  $SD = 0.50$ ) en klassenactiviteiten ( $M = 2.71$ ;  $SD = 0.54$ ) iets belangrijker dan formele activiteiten ( $M = 2.59$ ;  $SD = 0.57$ ). Er bleek een significant verschil te zijn tussen de opvattingen van leraren ten aanzien van informele activiteiten en formele activiteiten ( $t(92) = 3.78$ ,  $p < .00$ ). De twee professionaliseringsactiviteiten die de leraren het meest belangrijk vonden, betroffen activiteiten waarin samengewerkt wordt met collega's. De twee professionaliseringsactiviteiten die de leraren het minst belangrijk vonden, waren gericht op het verzamelen van kennis. Zie bijlage 2 Tabel 2 voor een overzicht van de gemiddelde opvattingen over de 22 professionaliseringsactiviteiten.

Het gemiddelde van de participatie in de 22 genoemde professionaliseringsactiviteiten door de leraren, was lager dan het gemiddelde van hun opvattingen ( $M = 2.05$ ;  $SD = 0.47$ ). De leraren namen gemiddeld soms deel aan de professionaliseringsactiviteiten. Zij participeerden vaker in samenwerkingsactiviteiten ( $M = 2.27$ ;  $SD = 0.57$ ) en experimentele activiteiten ( $M = 2.28$ ;  $SD = 0.61$ ) dan in kennisverzamelingsactiviteiten ( $M = 1.91$ ;  $SD = 0.64$ ). Er was een significant verschil tussen participatie in samenwerkingsactiviteiten en kennisverzamelingsactiviteiten,  $t(92) = 5.98$ ,  $p < .00$ . Tevens was er een significant verschil tussen participatie in experimentele activiteiten en kennisverzamelingsactiviteiten,  $t(92) = 5.52$ ,  $p < .00$ . De twee professionaliseringsactiviteiten die leraren het meest ondernemen waren uitproberen van nieuwe werkvormen en zelf initiatief nemen bij de verdere ontwikkeling als christelijke leraar. De twee professionaliseringsactiviteiten waar leraren het minst vaak in participeren waren deelname aan een werkgroep en het bijwonen van lessen van collega's. Zie bijlage 2 Tabel 3 voor een overzicht van de gemiddelde participatie in de 22 professionaliseringsactiviteiten.

Wat betreft de mate waarin de leraren de doelen van de school geïnternaliseerd hebben, waren zij het gemiddeld een (beetje) eens met de stellingen ( $M = 3.32$ ;  $SD = 0.65$ ). Ook het gemiddelde van de schaal *self-efficacy* was hoog ( $M = 3.60$ ;  $SD = 0.44$ ). De genoemde gemiddelden zijn genomen over alleen de stellingen die statistisch gezien internalisering (factor 2) en *self-efficacy* (factor 2) vormden, zie Tabel 1.7. In bijlage 2 Tabel 4 en 5 wordt echter een overzicht gegeven van de gemiddelde score voor elke stelling die aan de respondenten is voorgelegd met betrekking tot internalisering en *self-efficacy*.

### 1.3.2 Multipele regressieanalyses

Er is gecontroleerd of aan de aannames is voldaan en dit bleek het geval te zijn. De predictoren hadden variantie en alle betrokken variabelen waren van interval meetniveau. Er waren geen uitschieters. De twee belangrijkste variabelen (*self-efficacy* en internalisering) werden in het model opgenomen, omdat bleek dat deze twee variabelen in eerder onderzoek met betrekking tot participatie in professionaliseringsactiviteiten de belangrijkste verklarende factoren waren (Geijssels et al., 2009). Tevens werd aangenomen dat de respondenten onafhankelijk van elkaar hebben gereageerd, omdat er veel verschillende scholen benaderd zijn. Vooraf is door middel van spreidingsdiagrammen gecontroleerd of er sprake was van een lineaire relatie en dit bleek zo te zijn. Bij beide afhankelijke variabelen was de spreiding van de residuen op de x-waarden ongeveer gelijk en waren de residuen per x-waarde normaal verdeeld. De correlatie tussen beide predictoren was niet te hoog ( $r = .29$ ), dus was er geen sprake van multicollineariteit. De Variance Inflation Factors (VIF) en de Dubin Watson test in beide multipele regressieanalyse bevestigden dat er geen multicollineariteit was.

Tabel 1.8. Resultaten van een drietal onafhankelijke t-toetsen met als onafhankelijke variabelen denominatie, geslacht en onderwijssector.

Afhankelijke variabele	Onafhankelijke variabele	M (SD)	t (df)	Sig.	r
Opvattingen: informele activiteiten	Denominatie		-2.56 (91)	$p = .01^*$	.23
	Protestants-christelijk	2.64 (0.56)			
	Reformatorisch	2.90 (0.43)			
Participatie:	Denominatie		-2.16 (91)	$p = .03^*$	.22

samenwerkingsactiviteiten	Protestants-christelijk	2.11 (0.62)			
	Reformatorisch	2.37 (0.52)			
Opvattingen: informele activiteiten	Geslacht		1.08 (91)	p = .29	.11
	Man	2.86 (0.44)			
	Vrouw	2.75 (0.54)			
Participatie: samenwerkingsactiviteiten	Geslacht		1.41 (91)	p = .16	.15
	Man	2.37 (0.61)			
	Vrouw	2.20 (0.53)			
Opvattingen: informele activiteiten	Onderwijssector		-0.22 (91)	p = .82	0.02
	Basisonderwijs	2.79 (0.50)			
	Middelbaar onderwijs	2.82 (0.49)			
Participatie: samenwerkingsactiviteiten	Onderwijssector		-0.40 (91)	p = .70	0.04
	Basisonderwijs	2.26 (0.56)			
	Middelbaar onderwijs	2.31 (0.61)			

*Noot.* \* $p < .05$ . Effectgrootte is berekend met de volgende formule:  $r = \sqrt{(t^2 / (t^2 + df))}$ . Hierbij geldt  $r = .5$  als een groot effect en  $r = .3$  als een klein effect.

Al eerder bleek dat er een significant verschil was tussen de religieuze saillantie van protestants-christelijke leraren en reformatorische leraren (zie paragraaf 1.2.3). Ook in hun opvattingen en participatie verschilden deze leraren van elkaar. Het bleek namelijk dat reformatorische leraren informele activiteiten significant belangrijker vonden dan protestants-christelijke leraren. Daarnaast participeerden deze leraren vaker in samenwerkingsactiviteiten (Tabel 1.8). Omdat de denominatie van de school waar de leraren werkten voor zowel de opvattingen over de informele activiteiten als de participatie in samenwerkingsactiviteiten een significant verschil maakte, werd deze variabele als covariaat in de multiële regressieanalyse meegenomen. Er was geen significant verschil tussen de kenmerken geslacht en onderwijssector (Tabel 1.8) en daarom werden deze kenmerken niet als covariaat meegenomen.

Er zijn een tweetal multiële regressieanalyses uitgevoerd met als covariaat denominatie en een tweetal predictoren, namelijk mate van internalisering van de schooldoelen en mate van *self-efficacy* ten aanzien van de eigen professionaliteit. De afhankelijke variabele van de eerste multiële regressieanalyse was het gemiddelde van de opvattingen van leraren over informele activiteiten (factor één opvattingen). De afhankelijke variabele van de tweede multiële regressieanalyse was het gemiddelde van de participatie van leraren in samenwerkingsactiviteiten (factor één participatie). Het bleek dat de denominatie en de mate waarin de leraren de schooldoelen geïnternaliseerd hadden significant van invloed waren op de opvattingen van leraren over informele activiteiten en op hun mate van participatie in samenwerkingsactiviteiten (Tabel 1.9). Opvattingen over informele activiteiten werden voor 24% verklaard door denominatie en mate van internalisering ( $R^2 = .24$ ). Hierbij verklaarde denominatie 7% van de variantie en internalisering 17%. Participatie in samenwerkingsactiviteiten werd voor 12% verklaard door denominatie en mate van internalisering ( $R^2 = .12$ ), waarbij denominatie 5% verklaart en internalisering 7%. Wat betreft denominatie vonden leraren die op een reformatorische school werken de informele professionaliseringsactiviteiten belangrijker dan leraren die op een protestants-christelijke school werken. Zij participeren ook vaker in samenwerkingsactiviteiten. Daarnaast vonden alle leraren professionaliseringsactiviteiten belangrijker en participeren zij er vaker in, naar mate zij de schooldoelen meer geïnternaliseerd hebben. De mate van *self-efficacy* had geen significante invloed op de genoemde opvattingen en participatie (Tabel 1.9).

Tabel 1.9. *Resultaten van twee multiële regressieanalyses met als covariaat denominatie, predictoren internalisering en self-efficacy en afhankelijke variabelen opvattingen over informele activiteiten en participatie in samenwerkingsactiviteiten.*

Predictor	Opvattingen over informele activiteiten			Participatie in samenwerkingsactiviteiten		
	B	$\beta$	$R^2$	B	$\beta$	$R^2$
Blok 1			.07			.05
Constante	1.84			1.34		
Denominatie <sup>a</sup>	0.26	0.26*		0.26	0.22*	
Blok 2			.24			.12
Contante	0.79			0.55		

Denominatie <sup>a</sup>	0.26	0.26**	0.26	0.22*	
Internalisering	0.32	0.42***	0.24	0.27**	
Blok 3			.00		.00
Contante	0.96		0.44		
Denominatie <sup>a</sup>	0.26	0.25*2	0.26	0.23*	
Internalisering	0.33	0.43***	0.23	0.26*	
Self-efficacy	-0.05	-0.05	0.03	0.03	
Totaal R <sup>2</sup>			.24		.12

*Noot.* Denominatie is covariaat, bestaande uit reformatorisch of protestants-christelijk. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Met betrekking tot het mediatie-effect is aan de eerste voorwaarde voldaan, want de onafhankelijke variabele (internalisering) heeft een significante invloed op beide afhankelijke variabelen (Tabel 1.9). De onafhankelijke variabele heeft ook een significante invloed op de mediator ( $B = 0.21$ ,  $t(92) = 3.16$ ,  $p < .01$ ). Aan de derde voorwaarde wordt echter niet voldaan, want de mediator moet een significante invloed hebben op de afhankelijke variabele en deze invloed is bij beide afhankelijke variabelen niet significant (Tabel 1.9). Bovendien neemt de verklaarde variantie van de onafhankelijke variabele (internalisering) ook niet af als er gecontroleerd wordt op *self-efficacy*. Er is daarom geen sprake van een mediatie-effect, waarbij internalisering indirect via *self-efficacy* van invloed is op de afhankelijke variabelen.

### 1.3.3 Verschilcores

In Tabel 1 van bijlage 2 zijn de gemiddelden en resultaten van de onafhankelijke t-toetsen tussen de opvattingen over en de mate van participatie in 22 professionaliseringsactiviteiten weergegeven. Gemiddeld werd er voor alle activiteiten lager gescoord bij de vragen over participatie, dan bij de vragen over opvattingen. Deze verschillen waren alle significant, hoewel de effectgrootten verschilden.

De gewogen verschilcores zijn van groot naar klein gezet (Tabel 1.10). De grootste verschilcore staat voor de grootste behoefte en de kleinste verschilcore staat voor de kleinste behoefte (Garton & Chung, 1996). De behoeften zijn uitgerekend op itemniveau.

Tabel 1.10. *Verschilcores op itemniveau waarbij de grootste verschilcores staan voor de grootste behoeften.*

Activiteit	M verschil score	M gewogen verschilcore
1. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	1.04	3.22
2. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	1.04	2.74
3. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	1.04	2.58
4. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	0.77	2.37
5. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	0.87	2.31
6. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	0.79	2.29
7. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	0.75	2.21
8. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	0.74	2.15
9. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	0.80	2.13
10. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	0.76	2.07
11. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	0.80	1.98
12. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	0.68	1.92
13. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	0.60	1.90
14. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	0.73	1.77
15. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	0.62	1.61

16. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	0.61	1.61
17. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	0.58	1.61
18. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.	0.63	1.55
19. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	0.42	1.25
20. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.	0.49	1.23
21. Zelf maken/aanpassen van lesmateriaal voor een christelijke toespitsing in de les.	0.34	0.92
22. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	0.19	0.53

*Noot.* Gewogen verschillcores zijn berekend door de verschillscore van een item te vermenigvuldigen met de gemiddelde score van de opvatting over dit item.

## 1.4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In de volgende paragrafen wordt antwoord op de onderzoeksvragen gegeven (Figuur 1.1). Eerst wordt ingegaan op de opvattingen van leraren ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten die het christelijk leraarschap versterken. Daarna wordt beschreven in welke mate de christelijke leraren participeren in deze activiteiten. Dan worden de behoeften van de leraren beschreven. Deze behoeften zijn afgeleid uit het verschil tussen de mate waarin de leraren de activiteiten belangrijk vinden en de mate waarin zij in deze activiteiten participeren. Vervolgens wordt beschreven hoe de opvattingen en de participatie van de leraren gerelateerd zijn aan de mate waarin ze de doelen van de school geïnternaliseerd hebben en hun mate van *self-efficacy*.

Tenslotte wordt beschreven wat de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is en worden in de discussie de sterke en zwakke punten van het onderzoek besproken. Ook worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

### 1.4.1 Opvattingen

In dit onderzoek zijn ten eerste opvattingen van christelijke leraren gemeten over het belang dat zij hechten aan professionaliseringsactiviteiten die het christelijk gehalte van hun werk versterken. Uit de factoranalyse van de opvattingen kwamen een drietal soorten activiteiten, genaamd informele, formele en klassenactiviteiten. Er was uitgegaan van drie categorieën, namelijk lezen, experimenteren/reflecteren en samenwerken (Kwakman, 2003). Deze categorieën waren echter niet in de factoren terug te vinden. Ook in de resultaten van de factoranalyse van Kwakman (2003) waren de drie oorspronkelijke categorieën niet terug te zien. In haar onderzoek naar participatie in professionaliseringsactiviteiten onderscheidde zij collaboratieve, individuele en instructieactiviteiten. Klassenactiviteiten zijn enigszins te vergelijken met de instructieactiviteiten die zij vond in haar onderzoek, want beide activiteiten zijn gerelateerd aan de lespraktijk.

De christelijke leraren bleken de genoemde activiteiten gemiddeld allemaal belangrijk te vinden. Er was wel een significant verschil tussen leraren die op een reformatorisch school werken en leraren die op een protestants-christelijke school werken. Leraren van reformatorische scholen vonden informele activiteiten belangrijker dan leraren van een protestants-christelijke school.

De informele activiteiten die alle leraren buiten de les om op eigen initiatief ondernemen en de klassenactiviteiten die zij in de les (of die sterk verbonden zijn aan de eigen lespraktijk) op eigen initiatief ondernemen, werden als belangrijker gezien dan formele activiteiten waarbij het nodig is om afspraken te maken. Dit komt overeen met het onderzoek van Runhaar (2008) die constateert dat formele activiteiten minder geschikt zijn om als professionaliseringsactiviteiten voor leraren te dienen dan informele activiteiten. Kwakman (2003) concludeerde in haar onderzoek echter dat volwassenen vaak zelf initiatief nemen in hun eigen leerproces en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leeractiviteiten. Schaap (2011) stelt bovendien in zijn onderzoek bij MBO leerlingen vast dat deze leerlingen moeten leren om steeds meer verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces. Niet alleen leerlingen, maar ook leraren moeten initiatief tonen in hun eigen professionele ontwikkeling (Geijsel et al., 2001; Geijsel et al., 2009). Dat de leraren de activiteiten waarbij eigen initiatief een grote rol speelt belangrijker vinden dan formele activiteiten is daarom positief te noemen.

### **1.4.2 Participatie**

Als tweede is gemeten in welke mate leraren zich bezig houden met de genoemde professionaliseringsactiviteiten. De resultaten van de factoranalyse van de mate van participatie lieten een drietal soorten activiteiten zien, namelijk samenwerkingsactiviteiten, experimentele activiteiten en kennisverzamelingsactiviteiten. Bij de experimentele activiteiten waren reflectieve activiteiten inbegrepen, omdat leraren reflectie niet als aparte activiteit beschouwen, maar als onderdeel van experimentele activiteiten (Geijsel et al., 2009). In deze drie soorten activiteiten waren de drie categorieën die als uitgangspunt genomen werden terug te zien (lezen, experimenteren/reflecteren, samenwerken). De categorie lezen was bij Kwakman (2003) gericht op het lezen van literatuur, maar Geijsel en collega's (2009) gaven aan dat deze categorie gericht is op het verzamelen van nieuwe kennis, wat ook door middel van andere activiteiten kan plaatsvinden. Geijsel en collega's (2009) noemden deze activiteiten zodoende geen leesactiviteiten, maar kennisverzamelingsactiviteiten en zo worden deze activiteiten in dit onderzoek ook genoemd.

De leraren zeiden soms deel te nemen aan de activiteiten. Hierbij maakt het verschil uit of de leraren op een reformatorische school of een protestants-christelijke school werken. De leraren van een reformatorische school participeren namelijk vaker in samenwerkingsactiviteiten dan leraren van een protestants-christelijke school.

Gemiddeld participeerden alle leraren vaker in samenwerkingsactiviteiten en experimentele activiteiten dan in kennisverzamelingsactiviteiten. Vergeleken met het onderzoek van Kwakman (2003) is de spreiding van de verschillende frequenties kleiner, maar gemiddeld participeren de christelijke leraren bijna even vaak in de professionaliseringsactiviteiten (gemiddelde participatie in onderzoek van Kwakman,  $M = 2.30$  en in dit onderzoek,  $M = 2.05$ ). Op itemniveau participeerden de leraren in het onderzoek van Kwakman (2003) het meest in activiteiten waarbij professionele literatuur gelezen wordt, ideeën uitgewisseld worden en lessen verbeterd worden. De christelijke leraren in dit onderzoek participeerden het meest in een viertal experimentele activiteiten en in een drietal activiteiten waarin samengewerkt wordt. Opvallend is dat deze leraren zowel op itemniveau als op factorniveau minder vaak participeerden in activiteiten waarin professionele literatuur gelezen wordt. Geijsel en collega's (2009) stelden echter dat leraren wel op de hoogte moeten blijven van nieuwe inzichten en ontwikkelingen. Dit kan dan door literatuur te lezen. Het op de hoogte blijven maakt onderdeel uit van hun professionele kennisbasis (Geijsel et al., 2009). Ook met betrekking tot PPT kan gezegd worden dat het belangrijk is dat de leraren in aanraking komen met nieuwe kennis, want het ontwikkelen van een PPT is een continu en dynamisch proces van internalisering van kennis en opvattingen (Schaap et al., 2009).

### **1.4.3 Behoeften**

Gemiddeld genomen scoorden de leraren op de vragen over hun opvattingen over alle professionaliseringsactiviteiten significant lager dan op de vragen over hun mate van participatie in deze activiteiten. Er was dus sprake van een gat tussen de huidige situatie en de situatie die de leraren belangrijk vinden (de verlangde situatie) en hieruit kan een behoefte afgeleid worden (Knowles et al., 2011). Een behoefte is in dit onderzoek in navolging van Knowles en collega's (2011) gedefinieerd als het gat tussen een opvatting van een leraar over het belang van een activiteit en zijn mate van participatie in een bepaalde professionaliseringsactiviteit. Het is niet mogelijk uitspraken te doen over behoeften van leraren op factorniveau, omdat de constructen van de opvattingen over activiteiten verschillen van de constructen van de participatie in activiteiten.

Op itemniveau is het wel mogelijk om uitspraken te doen over de behoeften van de leraren. Het is opvallend dat van de elf grootste behoeften (de helft van alle activiteiten) er bij acht activiteiten collega's nodig zijn voor het volbrengen van de activiteit (Tabel 1.10). De leraren hebben kennelijk behoefte aan samenwerking met collega's. Deze samenwerking die nu gemiddeld soms plaatsvindt, komt blijkbaar nog niet vaak genoeg tot stand volgens de leraren. Het is positief te zien dat de leraren graag willen samenwerken, want uit onderzoek is bekend dat deze samenwerking een positief effect heeft op professionele ontwikkeling (Geijsel et al., 2009). Leraren zouden daarom gemotiveerd moeten worden om samen te werken zodat er leermogelijkheden gecreëerd worden (Clement & Vandenberghe, 1999). Samenwerking is ook binnen PPT essentieel, want een PPT ontwikkelt zich niet alleen door internalisatie, maar ook door socialisatie. Studenten

werkten in het onderzoek van Schaap (2011) samen zodat ze samen tot betekenisvolle kennisontwikkeling konden komen. Daarnaast is samenwerking van belang bij de ontwikkeling van de professionele identiteit (Schaap, 2011). Aangezien christelijke opvattingen van leraren deel uitmaken van de professionele identiteit (De Muynck, 2008), kan gezegd worden dat samenwerking voor christelijke leraren belangrijk is voor de ontwikkeling van de professionele identiteit waarin de christelijke identiteit een grote rol speelt.

Eveneens is het opvallend dat de drie professionaliseringsactiviteiten waarin lezen centraal staat, behoren tot de kleinste behoeften. De leraren participeren hier gemiddeld minder in, maar zij vinden deze activiteiten blijkbaar ook niet zo belangrijk (bijlage 2, Tabel 2). Zoals eerder genoemd, is het lezen van professionele literatuur echter wel belangrijk voor leraren, want op deze manier blijven ze op de hoogte van nieuwe inzichten en ontwikkelingen (Geijssel et al., 2009). Het zou kunnen dat leraren echter andere activiteiten om op de hoogte te blijven prefereren boven het lezen van professionele literatuur. Als de leraren bijvoorbeeld leren zien als een interactief en sociaal proces, dan is het aannemelijk te veronderstellen dat zij liever nieuwe kennis willen opdoen door gezamenlijke activiteiten, zoals groepsdiscussies of workshops. Ook kan nieuwe kennis opgedaan worden door het volgen van een online cursus, of het doen van eigen onderzoek (Desimone, 2009).

#### **1.4.4 Internalisering, opvattingen en participatie**

De mate waarin de leraren de doelen van de school geïnternaliseerd hebben, heeft een significante, kleine invloed op hun opvattingen over informele professionaliseringsactiviteiten en hun participatie in samenwerkingsactiviteiten. De hypothese die in aansluiting op de vijfde deelvraag is geformuleerd, is daarom aangenomen. Hoe meer een leraar de schooldoelen eigen gemaakt heeft, hoe belangrijker hij de informele activiteiten vindt en hoe vaker hij participeert in samenwerkingsactiviteiten. Hoewel Geijssel en collega's (2009) geen samenwerkingsactiviteiten in hun onderzoek opnamen, blijkt ook uit hun onderzoek dat internalisering van schooldoelen in persoonlijke doelen van invloed is op een tweetal typen professionaliseringsactiviteiten, namelijk *keeping up to date* activiteiten (verklaart 30% van de variantie) en activiteiten die gericht zijn op experimenten/reflecteren (verklaart 12% van de variantie). Het percentage verklaarde variantie door internalisering in dit onderzoek is gemiddeld lager, want internalisering verklaart 17% van de opvattingen over informele activiteiten en slechts 7% van de participatie in samenwerkingsactiviteiten (Tabel 1.9). Er zijn blijkbaar meer factoren van invloed op de opvattingen over en de participatie in professionaliseringsactiviteiten door leraren, dan in dit onderzoek gemeten zijn.

De conclusie dat internalisering van invloed is op opvattingen en participatie, sluit aan bij de theorie over de ontwikkeling van een PPT. Een PPT wordt namelijk ontwikkeld door een proces van internalisatie en socialisatie (Schaap et al., 2011b), dus de internalisering van de schooldoelen zorgt voor een verdere ontwikkeling van het PPT. Het gevolg van de internalisering van de schooldoelen is een toename van de participatie in professionaliseringsactiviteiten, wat op haar beurt weer zorgt voor de ontwikkeling van het object professionele ontwikkeling binnen PPT (Kwakman, 2003). Opvattingen kunnen de gedachten en het gedrag van leraren veranderen (Beijaard & De Vries, 1997). De invloed van de internalisering van de schooldoelen op de opvattingen van leraren kan daarom leiden tot veranderingen in gedachten en in gedrag van leraren.

Naast internalisatie is ook socialisatie van belang bij de ontwikkeling van een PPT en dit vindt plaats als een leraar in een *collectieve professional theory* (CPT) 'groeit'. Een CPT bestaat uit de gedeelde kennis, waarden, normen en opvattingen binnen een gemeenschap (Schaap et al., 2009). Internalisering van de schooldoelen betekent daarom ook een socialisatie binnen de gemeenschap van de school. Dit komt overeen met de bevinding dat een grotere internalisering zorgt voor een betere kwaliteit van betrokkenheid en een grotere persoonlijke verbondenheid (Deci & Ryan, 2000).

#### **1.4.5 Self-efficacy, opvattingen en participatie**

Het blijkt dat de mate van *self-efficacy* ten aanzien van hun professionaliteit geen invloed heeft op de opvattingen die de leraren hebben over informele professionaliseringsactiviteiten. Eveneens heeft hun mate van *self-efficacy* geen invloed op hun participatie in samenwerkingsactiviteiten. De

hypothese die in aansluiting op de vierde deelvraag is geformuleerd, is daarom niet aangenomen. De conclusie van Geijssel en collega's (2009) is daarentegen dat *self-efficacy* van invloed is op de deelname aan de professionaliseringsactiviteiten die zij onderzocht hebben. *Self-efficacy* wordt een relevante en belangrijke factor genoemd voor het begrijpen van het leerproces van leraren. Andere onderzoeken noemen ook de invloed van *self-efficacy* op het leerproces van leraren (Runhaar, 2008; Tschannen-Moran et al., 1998). De resultaten in dit onderzoek ten aanzien van *self-efficacy* zijn daarom opmerkelijk te noemen. *Self-efficacy* is gedefinieerd als iemands opvatting over zijn competentie om een bepaalde taak in een bepaalde context effectief uit te voeren (Woolfolk et al., 2008). Het gaat hierbij om een 'bepaalde taak', want *self-efficacy* is situatiespecifiek (Runhaar, 2008). De professionaliseringsactiviteiten waarover in dit onderzoek gesproken wordt, betreffen activiteiten die gerelateerd zijn aan de christelijke identiteit. De vier vragen die de leraren moesten beantwoorden betroffen echter niet een bepaalde taak, maar er werd gesproken over 'het werk', zonder dat er gerefereerd werd aan de religieuze dimensie van dit werk. Het is daarom mogelijk dat de mate van *self-efficacy* van leraren geen invloed heeft op opvattingen over en participatie in de genoemde professionaliseringsactiviteiten, omdat de mate van *self-efficacy* niet specifiek genoeg gemeten is.

Een andere verklaring voor het gegeven dat *self-efficacy* in dit onderzoek niet van invloed is met betrekking tot professionaliseringsactiviteiten, is dat de leraren te kampen hebben met een grote werkdruk. Kwakman (2003) heeft in haar onderzoek aangetoond dat werkdruk een significante invloed heeft op participatie van leraren in collaboratieve activiteiten, hoewel deze invloed kleiner is dan de persoonlijke factoren. In dit onderzoek is de werkdruk van de leraren niet gemeten. Het is echter aannemelijk te veronderstellen dat als de werkdruk toegenomen is, dit een grotere invloed heeft op de participatie in professionaliseringsactiviteiten dan de mate van *self-efficacy* van leraren en dat zodoende de mate van *self-efficacy* minder van belang is. Uit de onderzoeken van Kwakman (2003) en Geijssel en collega's (2009) blijkt dat er meer factoren zijn die van invloed zijn op participatie in professionaliseringsactiviteiten en die factoren zijn in dit onderzoek niet betrokken. In vervolgonderzoek naar de rol van *self-efficacy* in opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten die het christelijk gehalte van het werk versterken, kunnen deze factoren meegenomen worden.

De vragen die de mate van *self-efficacy* van de leraren meten hadden een relatief kleine spreiding (variërend van 0.51 tot 0.61 op een vierpuntsschaal). Deze kleine spreiding kan ervoor gezorgd hebben dat er geen lineair verband aangetoond kon worden. Het is daarom aan te raden om in vervolgonderzoek voor een grotere steekproef te zorgen, of een andere schaal die naar *self-efficacy* vraagt te gebruiken die voor een grotere spreiding zorgt. In een pilotsituatie kan dan vooraf al bepaald worden of de vragen zorgen voor een grotere spreiding.

Tenslotte blijkt dat er ook geen sprake is van een indirecte invloed van internalisering van de schooldoelen op opvattingen en participatie van leraren via de variabele *self-efficacy*, hoewel uit het onderzoek van Geijssel en collega's (2009) blijkt dat er wel sprake is van een indirecte invloed. Vanwege bovengenoemde verklaringen is het echter mogelijk dat in een vervolgonderzoek waarin andere factoren meegenomen worden of waarin de mate van *self-efficacy* specifiek en beter gemeten wordt, wel sprake kan zijn van een indirecte invloed van internalisering via *self-efficacy*.

#### **1.4.6 Relevantie**

Het doel van dit onderzoek is gerealiseerd. Er is een overzicht geschetst van de opvattingen van de leraren en het is bekend in welke mate leraren in professionaliseringsactiviteiten participeren. Het lectoraat kan praktisch aan de slag en nadenken over een manier om aan de behoeften van de leraren tegemoet te komen. Hierbij kunnen zij rekening houden met de opvattingen van de leraren en kunnen zij zich een beeld vormen van de huidige praktijk (mate van participatie). Het lectoraat Christelijk leraarschap miste empirische gegevens van christelijke leraren in het werkveld en dit onderzoek heeft deze empirische gegevens verstrekt met betrekking tot professionaliseringsactiviteiten, *self-efficacy* en internalisering. Daarnaast is het onderzoek relevant voor de christelijke scholen en leraren in Nederland die in de toekomst ondersteuning zullen ontvangen van het lectoraat Christelijk leraarschap. Uiteindelijk is dit onderzoek relevant voor de kinderen die les ontvangen op deze christelijke scholen van leraren die hen de weg willen wijzen naar een leven met God en hen op willen voeden tot verantwoorde burgers.

Daarnaast is de invloed van de mate van *self-efficacy* en internalisering van de schooldoelen op opvattingen en participatie gemeten. Wetenschappelijk gezien draagt dit onderzoek bij aan de kennis over de invloed van deze twee persoonlijke kenmerken op professionalisering. Het lectoraat Christelijk leraarschap kan specifiekere vervolgonderzoeken uitzetten, bijvoorbeeld wat betreft de factor *self-efficacy*. Tenslotte kan het lectoraat op basis van dit onderzoek en eventuele vervolgonderzoeken de christelijke leraren ondersteunen bij het maken van een verbinding tussen hun identiteit en hun beroep. Het lectoraat kan dan rekening houden met de (beoogde) mate van *self-efficacy* en mate van internalisering van de schooldoelen van de leraren.

In dit onderzoek is het PPT model van Schaap (2011) gebruikt. Er is meer kennis toegevoegd aan deze relatief onbekende theorie, met name met betrekking tot het object professionele ontwikkeling, binnen de context van leraren. Het blijkt bijvoorbeeld dat PPT ook in deze context (van leraren) relevant is en dat internalisering van de schooldoelen van invloed is op de opvattingen binnen de PPTs van leraren.

Zoals in de inleiding beschreven is, kunnen de resultaten van dit onderzoek vergeleken worden met een tweetal andere onderzoeken van het lectoraat Christelijk leraarschap. Ook kan het meetinstrument, de vragenlijst waarvan de betrouwbaarheid hoog is, in de internationale context gebruikt worden.

#### **1.4.7 Discussie**

Hoewel dit onderzoek aan de doelen heeft beantwoord, is er geen pretentie volledig te zijn. Denominatie en internalisering verklaarden respectievelijk 24% en 12% van de opvattingen van leraren over informele activiteiten en van hun participatie in samenwerkingsactiviteiten. Slechts een klein gedeelte van hun opvattingen en participatie kan dus in dit onderzoek verklaard worden. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op andere factoren die van invloed kunnen zijn op opvattingen en participatie van leraren. Geijssel en collega's (2009) hebben in hun onderzoek aangetoond dat ook leiderschapsfactoren en kenmerken van een schoolorganisatie van invloed zijn op participatie in professionaliseringsactiviteiten. Ook Kwakman (2003) heeft in haar onderzoek een aantal factoren beschreven die significant van invloed zijn op participatie van leraren in professionaliseringsactiviteiten, waarbij ze een verdeling maakt tussen persoonlijke, taak- en werkomgevingsfactoren. In een volgend onderzoek zouden deze verschillende factoren meegenomen kunnen worden.

Een beperkt aantal professionaliseringsactiviteiten is aan de leraren voorgelegd in dit onderzoek. Er zijn echter meer activiteiten mogelijk met als gevolg dat ook andere behoeften eruit afgeleid zouden kunnen worden en wellicht dat er ook nieuwe verbanden ontstaan met de twee gemeten persoonlijke kenmerken. Aanvullend onderzoek zou daarom andere activiteiten mee kunnen nemen, bijvoorbeeld de activiteiten die Desimone (2009) noemt. Deze activiteiten zijn gericht op het verzamelen van kennis, maar op een andere wijze dan door het lezen van professionele literatuur. Toch is het een sterk punt van dit onderzoek dat er bestaande vragenlijsten met professionaliseringsactiviteiten zijn gebruikt die alreeds gevalideerd waren en betrouwbaar bleken te zijn. De berekende betrouwbaarheid van de verschillende schalen in dit onderzoek was hoog, wat ervoor zorgt dat de uitspraken die gedaan werden als betrouwbaar beschouwd kunnen worden.

De steekproef van 93 leraren waarop de resultaten gebaseerd zijn is met een populatie van ruim 2000 protestants-christelijke en reformatorische scholen relatief klein, wat zorgt voor een kleinere externe validiteit. Het blijkt dat leraren van protestants-christelijke scholen ( $n = 35$ ) significant verschillen van leraren uit het reformatorisch onderwijs ( $n = 58$ ) op bepaalde schalen. De beschreven conclusies zijn echter gebaseerd op alle resultaten, dus er worden uitspraken gedaan over de protestants-christelijke en reformatorische leraren als zijnde één groep. Er zijn in Nederland veel meer protestants-christelijke ( $N = 2132$ ) dan reformatorische ( $N = 151$ ) scholen, dus in werkelijkheid zijn er in Nederland veel meer protestants-christelijke leraren dan reformatorische leraren. Deze verhouding is helaas in de steekproef niet terug te zien, hoewel dit in eerste instantie wel nagestreefd is middels een disproportionele gestratificeerde steekproef. Het is aannemelijk dat de niet representatieve verhouding tussen de beide denominaties de resultaten beïnvloed heeft. Daarnaast is het mogelijk dat alleen die leraren de vragenlijst hebben ingevuld die



affiniteit met Driestar hogeschool hebben, wat eveneens kan zorgen voor een vertekend beeld. Het is aan te bevelen om een aanvullend onderzoek te doen onder met name protestants-christelijke leraren zodat een grotere steekproef verkregen wordt en er ook uitspraken gedaan kunnen worden over de afzonderlijke denominaties. In een vervolgonderzoek kunnen ook de andere denominaties in Nederland meegenomen worden.

Een sterk punt van dit onderzoek betreft de behoeften die berekend zijn aan de hand van de verschijscores. Omdat leraren het onder woorden brengen van behoeften moeilijk vinden (Guskey, 2000) kan dat resultaten opleveren die minder betrouwbaar zijn. Door gebruik van gesloten vragen kwam het onderzoek hieraan tegemoet. Door de opvattingen van de leraren te meten en hun mate van participatie, zijn niet alleen de behoeften duidelijk geworden, maar kan ook een overzicht gegeven worden van wat er in de praktijk leeft. Het lectoraat Christelijk leraarschap kan dus zowel aansluiten op de behoeften en opvattingen van de leraren, als op de praktijk.

Het is voor het lectoraat belangrijk om te beseffen dat behoefte in dit onderzoek gedefinieerd is als het gat tussen de huidige situatie en de situatie waar je naar toe wilt (Knowles et al., 2011). Er wordt aangenomen dat de opvatting van een leraar over een professionaliseringsactiviteit laat zien wat zijn verlangde situatie is. Aanbevolen wordt om in een (kleinschalig) kwalitatief vervolgonderzoek leraren te vragen of zij de beschreven behoeften herkennen en of zij beseffen dat er een gat zit tussen hun huidige situatie en verlangde situatie. Dit besef is nodig, want het kan bijdragen aan een verandering (Avalos, 2010). Ook kan in een vervolgonderzoek onderzocht worden of de opvattingen van de leraren over professionaliseringsactiviteiten hun verlangde situatie laten zien, zodat deze aanname bevestigd kan worden. Daarnaast kunnen er andere factoren zijn die ervoor zorgen dat de leraren geen behoefte hebben aan professionaliseringsactiviteiten, wat in een vervolgonderzoek ook gevraagd kan worden. Tenslotte is het aan te raden in een vervolgonderzoek de daadwerkelijke participatie (huidige situatie) te meten, in plaats van de leraren zelf te laten aangeven hoe vaak zij een professionaliseringsactiviteit participeren. Het indirect meten van de participatie van leraren kan namelijk voor een vertekend beeld gezorgd hebben.

De twee persoonlijke kenmerken zijn gemeten door respectievelijk vijf vragen (internalisering) en vier vragen (*self-efficacy*). Vanwege een lage betrouwbaarheid zijn twee vragen van internalisering verwijderd, zodat deze schaal uiteindelijk slechts drie vragen betreft. De schalen van beide persoonlijke kenmerken zijn dus zeer klein, waardoor de inhoudsvaliditeit (representatieve afspiegeling van beide constructen) niet gewaarborgd kan worden. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat beide constructen uit verschillende categorieën bestaan en dat slechts één categorie gemeten is. Aan te raden is om in een ander onderzoek schalen te gebruiken die uit meer vragen bestaan. Voor de schaal die het construct *self-efficacy* meet, is het verder belangrijk dat er gevraagd wordt naar *self-efficacy* in een bepaalde taak, waarbij rekening gehouden moet worden met de beoogde spreiding. Een bijkomend nadeel van het verlengen van de vragenlijst is wel dat de aandacht van de participanten kan verslappen. Dit kan zorgen voor minder betrouwbare resultaten. De mogelijkheid is aanwezig dat om deze reden de antwoorden op de laatste vragen van de vragenlijst in dit onderzoek ook minder betrouwbaar zijn, aangezien er daaraan voorafgaand al meer dan zeventig gesloten vragen zijn gesteld. De berekende betrouwbaarheid is nu echter op alle schalen voldoende en daarom wordt er vanuit gegaan dat het verslappen van de aandacht geen grote invloed heeft op de betrouwbaarheid in dit onderzoek. Een ander minder sterk punt bij het invullen van de vragenlijst is dat de onafhankelijkheid van de respondenten niet helemaal zeker is. Van alle scholen die aangeschreven zijn, zijn meerdere e-mailadressen gevraagd en het is mogelijk dat er leraren zijn die met elkaar overlegd hebben over het invullen van de vragenlijst. In een vervolgonderzoek kan daarom beter in de invulinstructie genoemd worden dat de leraren niet met elkaar mogen overleggen.

In dit onderzoek is PPT het overkoepelend model. Schaap (2011) heeft PPT geïntroduceerd met betrekking tot MBO scholieren, maar in dit onderzoek blijkt dat PPT ook gebruikt kan worden in de context van lerende leraren en onderzoek naar opvattingen van leraren. Omdat opvattingen en kennis binnen PPT sterk aan elkaar zijn gerelateerd (Schaap et al., 2009), is het aan te bevelen in vervolgonderzoek niet alleen in te gaan op opvattingen van leraren, maar ook op hun kennis. Hier is in dit onderzoek namelijk niet op ingegaan. Als eerste kan een literatuuronderzoek gedaan

worden naar de overeenkomsten tussen de verschillende objecten die Schaap (2011) noemt en de kenniscategorieën die in onderzoeken over leraren genoemd worden. In dit onderzoek is een eerste aanzet hiertoe gegeven (Tabel 1.1). Daarnaast zou onderzocht kunnen worden in welke mate de opvattingen van leraren over een bepaald onderwerp (bijvoorbeeld professionaliseringsactiviteiten) gerelateerd zijn aan hun kennis over dit onderwerp. Een vraag is bijvoorbeeld of leraren meer kennis bezitten over een onderwerp als zij het belangrijk vinden en hoe groot het verschil is met leraren die een onderwerp niet belangrijk vinden. Andersom kan ook onderzocht worden welke invloed kennis heeft op de opvattingen van leraren, bijvoorbeeld of de opvattingen van leraren over een onderwerp veranderen naar mate zij meer kennis verkrijgen over het desbetreffende onderwerp. Toekomstig onderzoek kan zich specifiek op één object richten, maar kennis en opvattingen binnen verschillende objecten kunnen ook met elkaar vergeleken worden. Het meten van kennis en opvattingen in toekomstig onderzoek kan zowel kwantitatief als kwalitatief gebeuren (Borg, 2003). Het object professionele ontwikkeling van PPT staat centraal in dit onderzoek en er kunnen daarom alleen uitspraken gedaan worden over dit object. Vervolgonderzoek bij christelijke leraren zou zich ook kunnen richten op de andere objecten (inhoud PPT) of op de kwaliteiten van de PPTs (aard PPT) van leraren. Met betrekking tot PPT en christelijke leraren is het ook heel interessant om onderzoek te doen naar het CPT van christelijke leraren. Volgens Schaap (2011) heeft een PPT invloed op het CPT, maar andersom heeft het CPT ook invloed op het PPT. Welke invloed heeft de christelijke school op de PPTs van leraren? Hoe beïnvloeden (PPTs van) leraren de school (CPT)?

Het is aan te raden in een vervolgonderzoek de rol van *self-efficacy* nader te onderzoeken met betrekking tot opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten door leraren. Hierbij kunnen ook andere kenmerken gemeten worden, waarvan aangenomen wordt dat deze van invloed zijn op de opvattingen en behoeften, zoals de factor werkdruk (Kwakman, 2003). Er kan ook onderzocht worden welke factoren van invloed zijn op het niet participeren in professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast kan een mogelijk vervolgonderzoek naar opvattingen van leraren ook kwalitatief van aard zijn. Leraren kunnen dan hun PPT expliciteren en verbaliseren en op deze manier kan ook de ontwikkeling van een PPT onderzocht worden, waarbij alle objecten betrokken worden (Schaap, 2011).

## 1.5 REFERENTIES

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. Doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802\_3
- Baurain, B. (2012): Beliefs Into Practice: A Religious Inquiry Into Teacher Knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(5), 312-332. Doi: 10.1080/15348458.2012.723576
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderate - Mediate Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(6), 1173-1182. Doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1173
- Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997). Building Expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of teacher education*, 20(3), 243-255. Doi: 10.1080/0261976970200304
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, J.D. (2009). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. Doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16(7), 749-764. Doi: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. Doi: 10.1017/S0261444803001903
- Cannon, J. G., Kitchel, A., Duncan, D. W., & Arnett, S. E. (2011). Professional Development Needs of Idaho Technology Teachers: Teaching and Learning. *Journal of Career and Technical Education*, 26(2), 32-47. Geraadpleegd op 26 april 2013, via <http://scholar.lib.vt.edu.proxy.library.uu.nl/ejournals/JCTE/v26n1/cannon.html>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching & teacher education*, 16(1), 81-101. Doi: 10.1016/S0742-051X(99)00051-7
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. Doi: 10.1177/0022487105285962
- Deci, R. M., & Ryan, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp.85-107). Oxford: Oxford University Press. Geraadpleegd op 6 januari 2013, via <http://books.google.nl>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. Doi: 10.3102/0013189X08331140
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are Teachers Who Need Sustained, Content-Focused Professional Development Getting It? An Administrator's Dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179-215. Doi: 10.1177/0013161X04273848
- Dijkstra, A. B. & Miedema, S. (2003). Bijzonder gemotiveerd. Een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Driestar hogeschool lectoraat Christelijk leraarschap. (z.d.). *Missie en visie*. Geraadpleegd op 6 december 2012, via <http://www.driestar-hogeschool.nl/missie-en-visie>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd
- Finn, D., Swezey, J., & Warren, D. (2010). Perceived Professional Development Needs of Teachers and Administrators in PS-12 Christian Schools. *Journal of Research on Christian Education*, 19(1), 7-26. Doi: 10.1080/10656211003630166

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. Doi: 10.3102/00028312038004915.
- Garton, B. L., & Chung, N. (1996). The inservice needs of beginning teachers of agriculture as perceived by beginning teachers, teacher educators, and state supervisors. *Journal of Agricultural Education*, 37(3), 52-58. Doi: 10.5032/jae.1996.03052
- Geijsel, F. P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M.L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. Doi: 10.1086/593940
- Golverdingen, M. (2003). *Mens in beeld*. Heerenveen: Groen.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2005). *Evaluating the Impact of CPD*. Warwick: University of Warwick. Geraadpleegd op 3 januari 2013, via <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/cedar/projects/completed05/contprofdev/cpdfinalreport05.pdf>
- Guskey, R. G. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press. Geraadpleegd via <http://books.google.nl>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 8(3), 381-391. Doi: 10.1080/135406002100000512
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world* (pp.358-389). San Francisco: John Wiley & Sons. Geraadpleegd op 4 januari 2013, via <http://books.google.nl>
- Headley, S. (2003). Professional Development Policies and Practices in Schools Affiliated with the Association of Christian Schools International. *Journal of Research on Christian Education*, 12(2), 195-215. Doi: 10.1080/10656210309484952
- Huijts, P.M., Bruijn, E. de, & Schaap, H. (2011). Revealing personal professional theories. *Quality & Quantity*, 45(4), 783-800. Doi: 10.1007/s11135-010-9322-z
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs* (Onderwijsverslag 2009/2010). Geraadpleegd op 1 februari 2013, via <http://onderwijsinspectie.nl>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher' professional development. *Teaching & Education*, 9(5,6), 443-456. Doi: 10.1016/0742-051X(93)90029-G
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven. Geraadpleegd op 6 januari 2013, via <http://books.google.com/books>
- Kennedy, A., & McKay, J. (2010). Beyond induction: the continuing professional development needs of early-career teachers in Scotland. *Professional Development in Education*, 37(4). Doi: 10.1080/19415257.2010.533598
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. Doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Oxford: Elsevier Inc. Geraadpleegd op 25 april 2013, via <http://books.google.nl>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. (Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen). Verkregen op persoonlijke basis.
- Leithwood, L. K. & Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational leadership*, 49(5), 8-12. Geraadpleegd op 1 maart 2013, via <http://www.eric.ed.gov>
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal

- practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68. Doi: 10.1177/0022487107310749
- Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about science-technology-society (STS). *International journal of science education*, 30(12), 1605-1634. Doi: 10.1080/09500690701463303.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teacher profession* (EI onderzoeksrapport). Gedownload op 20 december 2012, via Education International Research Institute: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers's practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and teacher education*, 15(1), 59-84. Doi: 10.1016/S0742-051X(98)00045-6
- Muynck, A. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Groen.
- Muynck, A. de (2012, november). *Wees een gids*. Uitgave van lectorale rede die uitgesproken is bij de start van het lectoraat Christelijke leraarschap, Driestar hogeschool, Gouda.
- Muynck, A. de, Bruin, L. de, Klinken, L. van, Kloe, M. de, Mackay, E., Reijnoudt, W. ... Verwijs, A. (2012). *De gids in beeld*. Rapportage pilotonderzoek. Gouda: Driestar Educatief.
- Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When Moderation is Mediated and Mediation is Moderated. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 852-863. Doi: 10.1037/0022-3514.89.6.852
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding research*. Boston: Pearson Educational International.
- Onderwijscijfers. (z.d.). *Overzicht van denominaties*. Geraadpleegd op 30 november 2012, van <http://www.onderwijscijfers.nl/denominatie>
- Rauner, F. (2007). Practical knowledge and occupational competence. *European journal of vocational training*, 40(1), 52-66. Verkregen van <http://www.mmulder.nl>
- Runhaar, P. R. (2008). *Promoting teachers' professional development* (Proefschrift, Organisational Psychology and Human Resource Development). Geraadpleegd op 2 mei 2013, via <http://doc.utwente.nl/60129/>
- Saucier, P. R., & McKim, B. R. Assessing the Learning Needs of Student Teachers in Texas Regarding Management of the Agricultural Mechanics Laboratory: Implications for the Professional Development of Early Career Teachers in Agricultural Education. *Journal of Agricultural Education*, 52(4), 24-43. Doi: 10.5032/jae.2011.04024
- Schaap, H. (2011). *Students' Personal Professional Theories in Vocational Education: Developing a Knowledge Base* (ongepubliceerd proefschrift). Dutch Interuniversity Centre for Educational Research: Utrecht.
- Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M. F. van der, Baartman, L. K. J., & Kirschner, P.A. (2011b). Explicating Students' Personal Professional Theories in Vocational Education through Multi-method Triangulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 567-586. Doi: 10.1080/00313831.2011.555922
- Schaap, H., Schaaf, M. F. van der, & Bruijn, E. de (2011a). Development of students' personal professional theories in senior secondary vocational education. *Evaluation & Research in Education*, 24(2), 81-103. Doi: 10.1080/09500790.2010.550280
- Schaap, H., Bruijn, E. de, Schaaf, M. F. van der, & Kirschner, P. A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internationalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(4), 481-494. Doi: 10.1080/13636820903230999
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. Verkregen van <http://her.hepg.org>
- Sweeney, A. E., Bula, O. A., & Cornett, J. W. (2001). The Role of Personal Practice Theories in the Professional Development of a Beginning High School Chemistry Teacher. *Journal of research in science teaching*, 38(4), 408-441. Doi: 10.1002/tea.1012

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. Doi: 10.3102/00346543068002202
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices : The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 596-536. Doi: 10.1177/0013161X11400185
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (in press). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.10.004. Online first.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. Doi: 10.1016/S0883-0355(02)00003-4
- Wan, W. Y. (2011). *Teachers' Perceptions And Experiences Of Continuing Professional Development (CPD): Opportunities And Needs In Hong Kong Primary Schools* (gepubliceerd proefschrift, University of Nottingham, United Kingdom). Geraadpleegd op 17 januari 2013, via <http://etheses.nottingham.ac.uk/2250/>
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: the unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866. Doi: 10.1016/j.tate.2009.01.004
- White, K. R. (2010). Asking Sacred Questions: Understanding Religion's Impact on Teacher Belief and Action. *Religion & Education*, 37(1), 40-59. Doi: 10.1080/15507390903559103
- Wolff, A. J. C. de, Miedema, S., & Ruyter, D. de (2002). Identity of a Christian School: Conceptions and practical significance. A Reconstructive Comparison. *Educational Review*, 54(3), 239-247. Doi: 10.1080/0013191022000016301
- Wolff, A. J. C. de, Ruyter, D. J. de, & Miedema, S. (2003). Being a Christian school in the Netherlands: An analysis of 'identity' conceptions and their practical implications. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 24(2), 207-217. Doi: 10.1080/13617670305426
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Wolkup, W. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson

## **BIJLAGE 1. VRAGENLIJST**

*Er zijn vragen gesteld in deze vragenlijst waarvan de resultaten niet in dit onderzoek beschreven zijn, maar waar het lectoraat Christelijk leraarschap zich verder mee bezig zal houden.*

### **INTRODUCTIE**

Beste leraar,

Fijn dat u deze vragenlijst wilt invullen. Er wordt een aantal vragen gesteld die betrekking hebben op uw idealen, opvattingen en behoeften als leraar. We willen benadrukken dat uw antwoorden anoniem worden verwerkt.

De vragenlijst bestaat uit vier delen. Allereerst wordt een aantal algemene vragen gesteld (deel 1), bijvoorbeeld op welke school u werkt. Daarna wordt er een aantal open vragen gesteld (deel 2) en tot slot volgt een aantal gesloten vragen (deel 3 en deel 4).

Het invullen van de vragenlijst duurt gemiddeld 15 minuten. U kunt tussentijds de vragenlijst afbreken en op een later moment via de link in de e-mail verder gaan waar u gebleven was.

Veel succes met invullen.

Mw. H. L. (Laura) de Bruin MSc

Mw. J. W. (Janneke) de Kloet

## DEEL 1

1. De school waarop ik werk is
  - a) Evangelisch
  - b) Gereformeerd (vrijgemaakt)
  - c) Protestants Christelijk
  - d) Reformatorisch
  - e) Rooms Katholiek
  - f) Openbaar
  
2. Wat is uw geslacht?
  - a) Man
  - b) Vrouw
  
3. Wat is uw leeftijd?
  - a) 20-24
  - b) 25-29
  - c) 30-34
  - d) 35-39
  - e) 40-44
  - f) 45-49
  - g) 50-54
  - h) 55-59
  - i) 60 of ouder
  
4. Wat is uw hoogst genoten opleiding?
  - a) Hoger Beroepsonderwijs

Was deze opleiding een lerarenopleiding?

    - a. Ja, Pabo/KLOS/Kweekschool

Wat was de identiteit van deze opleiding?

      - a) Evangelisch
      - b) Gereformeerd (vrijgemaakt)
      - c) Protestants Christelijk
      - d) Reformatorisch
      - e) Rooms Katholiek
      - f) Openbaar
    - b. Ja, lerarenopleiding middelaar (beroeps)onderwijs

Wat was de identiteit van uw opleiding?

      - a) Evangelisch
      - b) Gereformeerd (vrijgemaakt)
      - c) Protestants Christelijk
      - d) Reformatorisch
      - e) Rooms Katholiek
      - f) Openbaar
    - c. Ja, HBO master op educatief gebied

Wat was de identiteit van uw opleiding?

      - a) Evangelisch
      - b) Gereformeerd (vrijgemaakt)
      - c) Protestants Christelijk
      - d) Reformatorisch
      - e) Rooms Katholiek
      - f) Openbaar
    - d. Nee
  - b) Wetenschappelijk onderwijs

Was (een deel van) deze studie gericht op het onderwijs?



- a. Ja, educatieve minor (of een daaraan gelijkgesteld traject)
  - b. Ja, educatieve master (of een daaraan gelijkgesteld traject)
  - c. Nee
- c) Overig

5. Wat is uw benoemingsomvang als leraar in fte?

- a) 0,1 – 0,2
- b) 0,3 – 0,4
- c) 0,5 – 0,6
- d) 0,7 – 0,8
- e) 0,9 – 1,0

6. Hoeveel jaren werkt u als leraar in het onderwijs (dit jaar meegerekend)?

- a) 0-4
- b) 5-9
- c) 10-14
- d) 15-19
- e) 20-24
- f) 25-29
- g) 30-34
- h) 35-39
- i) 40 of meer

7. In welke onderwijssector geeft u voornamelijk les? Kies in het geval van een combinatieklas de hoogste groep.

Sector	Type	Vak	
(Speciaal) basisonderwijs → Aan welke groep geeft u voornamelijk les? Noem bij een combinatieklas de hoogste groep.	Groep 1	-	
	Groep 2		
	Groep 3		
	Groep 4		
	Groep 5		
	Groep 6		
	Groep 7		
	Groep 8		
Voortgezet onderwijs → Aan welke leerlingen geeft u voornamelijk les?	PRO	→ In welk vak geeft u voornamelijk les?	-Een beroepsgerichte vak -Een algemeen vormende vak
	VMBO BB, LWOO		
	VMBO KB, GL, TL		
	Havo	→ In welk vak geeft u voornamelijk les?	-Aardrijkskunde -Biologie -Economie/M&O -Engels -Filosofie -Geschiedenis/staatsinrichting -Godsdienst -Kunstvakken -Lichamelijke opvoeding -Maatschappijleer -Natuurkunde -Nederlands
	Vwo		

			-Overige talen -Persoonlijke vorming, bv. mentoraat -Scheikunde -Techniek -Wiskunde -Anders
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8. Bent u lid van een kerk?

- a) Ja, ik ben lid
- b) Nee, ik ben geen lid

9. Hoe belangrijk is uw levensbeschouwing of uw geloof voor de volgende onderwerpen?  
*(onbelangrijk – belangrijk – erg belangrijk – n.v.t.)*

- a) De richting die het geeft aan mijn leven
- b) Mijn sociale contacten
- c) De opvoeding van mijn kinderen
- d) Mijn vrijetijdsbesteding
- e) Houding tegenover anderen
- f) Nadenken over mijzelf
- g) De speciale kerkelijke taken die ik vervul
- h) Schoolkeuze van mijn kinderen

10. Beschouwt u uzelf als een 'christelijke leraar'?

- a) Ja
- b) Nee (vragenlijst wordt beëindigd na vraag 1 deel 2)

Bij antwoord 'Nee' komt na vraag 1 deel 2 het volgende scherm:

Hartelijk bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Aangezien u hebt aangegeven dat u zich niet als christelijke leraar beschouwt, eindigt de vragenlijst voor u op dit punt.

## DEEL 2

Nu volgt een aantal open vragen. U mag deze vragen met steekwoorden beantwoorden en er zijn geen goede of foute antwoorden. Als u geen antwoord weet op een vraag, dan vragen wij u dat te vermelden, zo mogelijk ook met een reden ervoor. U kunt de vragen het beste beantwoorden met uw eigen lespraktijk als uitgangspunt.

1. Wanneer is een leraar een christelijke leraar volgens u?
  2. Wat vindt u als christelijke leraar de belangrijkste onderwijsdoelen?  
*(Noem maximaal 3 doelen, te beginnen met de belangrijkste)*
  3. Wat wilt u tijdens de lessen het liefst meegeven aan uw leerlingen?  
*(Denk aan kennis, vaardigheden en / of waarden. Noem maximaal 3 zaken, te beginnen met de belangrijkste)*
  4. Wat is uw ideale manier van lesgeven? U kunt dit eventueel aangeven met een voorbeeld(situatie).
  5. Stelt u zich voor: er wordt een (nascholings)activiteit georganiseerd en de inhoud van deze activiteit gaat specifiek in op de christelijke identiteit in de lessen.  
Wat zijn essentiële elementen die volgens u zeker in een dergelijke activiteit voor christelijke leraren aan bod moeten komen? Noem bijvoorbeeld een pedagogisch, een didactisch en een vakinhoudelijk element.
- b. Als deze activiteit voor u wordt georganiseerd, wat zou u dan zelf nog willen leren?

### **DEEL 3**

*K staat voor items van Kwakman (2003) en G voor items van Geijssel et al. (2009).*

#### **Lezen en experimenteren/reflecteren belangrijk**

Schaal: (1) onbelangrijk (2) beetje belangrijk (3) belangrijk (4) zeer belangrijk

Hieronder staan elf activiteiten die betrekking hebben op uw ontwikkeling als christelijke leraar. Geef aan hoe belangrijk u elke activiteit vindt. Hierbij maakt het niet uit of de activiteit in uw lespraktijk ook daadwerkelijk plaatsvindt of niet, het gaat erom wat u belangrijk vindt.

- K 1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.
- K 2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.
- K 3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.
- G 4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.
- G 5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.
- K 6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.
- K 7. Zelf lesmateriaal maken / aanpassen voor een christelijke toespitsing in de les.
- K 8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.
- K 9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.
- K 10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten
- K 11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.

#### **Lezen en experimenteren/reflecteren praktijk**

Schaal: (1) (bijna) nooit (2) soms (3) nogal eens (4) vaak

Hieronder staan elf activiteiten. Geef aan hoe vaak u elke activiteit verricht.

- 1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.
- 2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.
- 3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.
- 4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.
- 5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.
- 6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.
- 7. Zelf lesmateriaal maken / aanpassen voor een christelijke toespitsing in de les.
- 8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.
- 9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.
- 10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten
- 11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.

#### **Samenwerken belangrijk**

Schaal: (1) onbelangrijk (2) beetje belangrijk (3) belangrijk (4) zeer belangrijk

Hieronder staan elf activiteiten die betrekking hebben op samenwerking. Geef aan hoe belangrijk u elke activiteit vindt. Hierbij maakt het niet uit of deze activiteit in uw lespraktijk ook daadwerkelijk plaatsvindt of niet, het gaat erom wat u belangrijk vindt.

- K 12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.
- K 13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.

- K 14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.
- K 15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.
- K 16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.
- K 17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.
- K 18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.
- K 19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.
- K 20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.
- K 21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.
- K 22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.

### **Samenwerken praktijk**

Schaal: (1) (bijna) nooit (2) soms (3) nogal eens (4) vaak

Hieronder staan elf activiteiten. Geef aan hoe vaak u elke activiteit verricht.

- K 12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.
- K 13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.
- K 14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.
- K 15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.
- K 16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.
- K 17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.
- K 18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.
- K 19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.
- K 20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.
- K 21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.
- K 22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.

## **DEEL 4**

Schaal: (1) oneens (2) beetje oneens (3) beetje eens (4) eens

### **Internaliseren van de doelen van de school**

De volgende stellingen hebben betrekking op de visie van de school ten aanzien van de christelijke identiteit.

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stellingen.

1. Ik span mij in om de onderwijsvisie van mijn school ten aanzien van de christelijke identiteit in praktijk te brengen.
2. Om de visie van mijn school te kunnen realiseren, zal ik mijn manier van werken moeten veranderen.
3. Ik denk bewust na over de gevolgen van de visie van de school voor mijn manier van lesgeven.
4. Ik weet precies wat er met de visie van onze school bedoeld wordt.
5. Ik weet wat de volgende stappen zijn die ik moet ondernemen zodat de visie van de school in praktijk wordt gebracht.

### **Self-efficacy**

De volgende stellingen hebben betrekking op uw zelfvertrouwen als leraar. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stellingen.

1. Ik heb het gevoel dat ik in staat ben effectief te werken.
2. Ik ben tevreden met de kwaliteit van mijn werk.
3. Ik heb het gevoel dat ik succesvol ben in mijn werk.
4. Ik heb genoeg zelfvertrouwen om mijn standpunten over het werk te uiten.

## **SLOT**

### **Scherf 1**

U bent aan het einde van de vragenlijst gekomen. Wij danken u hartelijk voor uw medewerking!

Hieronder kunt u eventueel uw opmerkingen en suggesties noteren.

### **Scherf 2**

Wilt u geïnformeerd worden over de uitkomsten van het onderzoek?

- a) Ja
- b) Nee

Op de hoogte blijven van de activiteiten van het lectoraat Christelijk leraarschap? Kijk dan op de website [www.christelijkleraarschap.nl](http://www.christelijkleraarschap.nl) en abonneer u op de nieuwsbrief.

### **Scherf 3**

Einde van de vragenlijst. Dank voor uw medewerking.

## BIJLAGE 2. GEMIDDELDEN OP PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN, INTERNALISERING EN SELF-EFFICACY

Tabel 1. Gemiddelden van opvattingen en participatie, resultaten t-toetsen en berekende effectgroottes.

Activiteit	Opvatting M en SD	Participatie M en SD	T-toets
1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.	M = 2.44, SD = 0.71	M = 1.81 SD = 0.76	t(92) = 8.51, p <.05, r = .66.
2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.	M = 2.55 SD = 0.79	M = 2.06 SD = 0.94	t(92) = 5.38, p <.05, r = .49
3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	M = 2.58 SD = 0.79	M = 1.96 SD = 0.90	t(92) = 7.86, p <.05, r = .63
4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	M = 2.98 SD = 0.86	M = 2.56 SD = 0.94	t(92) = 4.90, p<.05, r = .45
5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	M = 2.42 SD = 0.80	M = 1.69 SD = 0.82	t(92) = 8.19, p<.05, r = .65
6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	M = 2.75 SD = 0.83	M = 2.56 SD = 0.83	t(92) = 2.13, p<.05, r = .22
7. Zelf maken/aanpassen van lesmateriaal voor een christelijke toespitsing in de les.	M = 2.67 SD = 0.90	M = 2.32 SD = 1.07	t(92) = 3.83, p<.05, r = .37
8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	M = 2.63 SD = 0.79	M = 1.59 SD = 0.86	t(92) = 9.34, p<.05, r = .70
9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	M = 2.65 SD = 0.82	M = 1.77 SD = 0.80	t(92) = 8.77, p<.05, r = .67
10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	M = 3.06 SD = 0.78	M = 2.29 SD = 0.90	t(92) = 8.20, p<.05, r = .65
11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	M = 2.83 SD = 0.71	M = 2.15 SD = 0.86	t(92) = 9.21, p<.05, r = .69
12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	M = 2.94 SD = 0.70	M = 2.18 SD = 0.81	t(92) = 9.92, p<.05, r = .72
13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	M = 3.09 SD = 0.58	M = 2.04 SD = 0.73	t(92) = 13.40, p<.05, r = .81
14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	M = 2.63 SD = 0.75	M = 2.02 SD = 0.81	t(92) = 7.44, p<.05, r = .61
15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	M = 2.90 SD = 0.74	M = 2.16 SD = 0.86	t(92) = 7.88, p<.05, r = .63
16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	M = 2.77 SD = 0.71	M = 2.19 SD = 0.78	t(92) = 6.68, p<.05, r = .57
17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	M = 2.88 SD = 0.69	M = 2.09 SD = 0.82	t(92) = 9.57, p<.05, r = .71
18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	M = 3.15 SD = 0.63	M = 2.55 SD = 0.75	t(92) = 8.78, p<.05, r = .68
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	M = 2.47 SD = 0.69	M = 1.43 SD = 0.73	t(92) = 10.94, p<.05, r = .75
20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	M = 2.71 SD = 0.65	M = 1.95 SD = 0.82	t(92) = 8.28, p<.05, r = .65
21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	M = 2.49 SD = 0.75	M = 1.70 SD = 0.78	t(92) = 8.28, p<.05, r = .65
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	M = 2.68 SD = 0.73	M = 1.88 SD = 0.86	t(92) = 8.17, p<.05, r = .65

*Noot.* Effectgrootte is berekend met de volgende formule:  $r = \sqrt{(t^2 / (t^2 + df))}$ . Hierbij geldt  $r = .5$  als een groot effect en  $r = .3$  als een klein effect.

Tabel 2. Gemiddelde opvattingen over professionaliseringsactiviteiten van onbelangrijk tot zeer belangrijk.

Activiteit	Opvatting
5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	M = 2.42
1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.	M = 2.44
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	M = 2.47

21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	M = 2.49
2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.	M = 2.55
3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	M = 2.58
8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	M = 2.63
14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	M = 2.63
9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	M = 2.65
7. Zelf maken/aanpassen van lesmateriaal voor een christelijke toespitsing in de les.	M = 2.67
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	M = 2.68
20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	M = 2.71
6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	M = 2.75
16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	M = 2.77
11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	M = 2.83
17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	M = 2.88
15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	M = 2.90
12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	M = 2.94
4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	M = 2.98
10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	M = 3.06
13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	M = 3.09
18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	M = 3.15

Tabel 3. *Gemiddelde participatie in professionaliseringsactiviteiten van (bijna) nooit tot vaak.*

Activiteit	Participatie
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	M = 1.43
8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	M = 1.59
5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	M = 1.69
21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	M = 1.70
9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	M = 1.77
1. Iets lezen over de christelijke identiteit in docenthandleidingen.	M = 1.81
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	M = 1.88
20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	M = 1.95
3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	M = 1.96
14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	M = 2.02
13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	M = 2.04
2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.	M = 2.06
17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	M = 2.09
11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	M = 2.15
15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	M = 2.16



12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	M = 2.18
16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	M = 2.19
10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	M = 2.29
7. Zelf maken/aanpassen van lesmateriaal voor een christelijke toespitsing in de les.	M = 2.32
18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	M = 2.55
4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	M = 2.56
6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	M = 2.56

Tabel 4. *Gemiddelden van internalisering.*

Stelling	M en SD
1. Ik span mij in om de onderwijsvisie van mijn school ten aanzien van de christelijke identiteit in praktijk te brengen.	M = 3.74 SD = 0.53
2. Om de visie van mijn school te kunnen realiseren, zal ik mijn manier van werken moeten veranderen.	M = 1.48 SD = 0.79
3. Ik denk bewust na over de gevolgen van de visie van de school voor mijn manier van lesgeven.	M = 3.33 SD = 0.86
4. Ik weet precies wat er met de visie van onze school bedoeld wordt.	M = 3.49 SD = 0.72
5. Ik weet wat de volgende stappen zijn die ik moet ondernemen zodat de visie van de school in praktijk wordt gebracht.	M = 3.12 SD = 0.87

Tabel 5. *Gemiddelden van self-efficacy.*

Stelling	M en SD
1. Ik heb het gevoel dat ik in staat ben effectief te werken.	M = 3.70 SD = 0.51
2. Ik ben tevreden met de kwaliteit van mijn werk.	M = 3.51 SD = 0.64
3. Ik heb het gevoel dat ik succesvol ben in mijn werk.	M = 3.56 SD = 0.60
4. Ik heb genoeg zelfvertrouwen om mijn standpunten over het werk te uiten.	M = 3.63 SD = 0.51

**DEEL 2. OPVATTINGEN EN BEHOEFTE TEN AANZIEN VAN DE INHOUD VAN  
PROFESSIONALISERINGACTIVITEITEN TER VERSTERKING VAN CHRISTELIJK LERAARSHIP**

## **2.1 INLEIDING**

Door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool worden diverse onderzoeken verricht onder christelijke leraren. Het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek naar de professionaliseringsbehoeften van christelijke leraren is in het eerste deel van deze publicatie beschreven. Middels een vragenlijst met gesloten vragen is nagegaan hoe belangrijk christelijke leraren professionaliseringsactiviteiten vinden ter versterking van christelijk leraarschap (hun opvattingen), in welke mate zij in deze activiteiten participeren, welke behoefte hieruit blijkt en welke factoren invloed hebben op hun opvattingen en mate van participatie. In dit kwantitatieve onderzoek is ingegaan op de vorm van de activiteiten. Dat is één van de structuurkenmerken van professionaliseringsactiviteiten die Garet, Porter, Desimone, Birman en Yoon (2003) onderscheiden.

Naast structuurkenmerken hebben professionaliseringsactiviteiten ook inhoudelijke kenmerken (Garet et al., 2003). Dit tweede deel van deze publicatie gaat in op de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten. Er wordt onderzocht wat de opvattingen van christelijke leraren zijn over de inhoud van professionaliseringsactiviteiten die het christelijk leraarschap versterken en welke behoeften christelijk leraren hebben als zij zich willen ontwikkelen als christelijke leraar.

Opvattingen spelen een belangrijke rol bij de professionalisering van leraren. Naast ervaringen zijn opvattingen namelijk van invloed op de manier waarop leraren reageren op mogelijkheden om te leren (Clement & Vandenberghe, 1999). De opvattingen functioneren als filters bij het verwerven van nieuwe kennis (Beijaard & De Vries, 1997; Schaap, 2011). Religieuze opvattingen nemen hierbij een belangrijk plaats in (Baurain, 2012; Mansour, 2008; White, 2010).

Een professionaliseringsactiviteit kan pas effectief genoemd worden als hij voldoet aan de behoeften van de leraar en deze behoeften dienen daarom eerste geanalyseerd te worden (Goodall, Day, Lindsay, Muijs, Harris, 2005; Wan, 2011; Guskey, 2002). In het kwantitatieve onderzoek, beschreven in het eerste deel van deze publicatie, werd een behoefte in navolging van Knowles, Holton en Swanson (2011) gedefinieerd als het gat tussen een opvatting van een leraar over het belang van een activiteit en zijn mate van participatie in een bepaalde professionaliseringsactiviteit. Omdat de opvattingen en behoeften van christelijke leraren ten aanzien van de inhoud van professionaliseringsactiviteiten niet eerder zijn onderzocht, wordt de inhoud van de opvattingen en behoeften in dit deelonderzoek op kwalitatieve wijze verkend.

Een tweetal vragen is in dit exploratieve onderzoek richtinggevend, namelijk:

1. Wat zijn de opvattingen van christelijke leraren over de inhoud van een nascholingsactiviteit waarbij de christelijke identiteit in de les centraal staat?
2. Welke behoeften hebben christelijke leraren zelf met betrekking tot de christelijke identiteit in de les?

## **2.2 METHODE**

### **2.2.1 Onderzoeksdesign**

Via een tweetal open vragen in een online vragenlijst zijn data verkregen die informatie geven over de opvattingen en behoeften van de leraren. De vragen zijn opgenomen in de vragenlijst die ook gebruikt is bij het kwantitatieve onderzoek. Alhoewel de data verkregen zijn middels een vragenlijst, is het onderzoeksdesign toch kwalitatief te noemen, omdat het twee open vragen betreffen die veel aan de eigen interpretatie van de leraren overlaten. Het onderzoek is tevens explorerend, omdat nog niet eerder onder deze doelgroep een dergelijk onderzoek heeft plaats gevonden. Het onderzoek kan input geven aan een vervolgonderzoek, of vergelijkend onderzoek.

### **2.2.2 Deelnemers**

In Deel 1 van deze publicatie is beschreven op welke wijze de deelnemers geselecteerd zijn en welke keuzes hierin gemaakt zijn. Uiteindelijk zijn alleen de data gebruikt die afkomstig zijn van leraren die op een reformatorische of protestants-christelijke school werken. Zowel leraren uit het voortgezet onderwijs als het basisonderwijs hebben de vragenlijst ingevuld. Nadat de leraren die niets hadden ingevuld bij de twee open vragen eruit geselecteerd zijn, zijn er data van 92 leraren overgebleven, waarvan 30 leraren vanuit het protestants-christelijke onderwijs en 62 vanuit het reformatorisch onderwijs.

### 2.2.3 Vragenlijst

Zoals genoemd is een tweetal vragen aan de leraren gesteld met het doel informatie te verkrijgen over hun opvattingen over een professionaliseringsactiviteiten die het christelijk leraarschap versterken en hun behoeften eraan. De volgende tekst en vragen kregen de leraren te zien:

*Stelt u zich voor: er wordt een (nascholings)activiteit georganiseerd en de inhoud van deze activiteit gaat specifiek in op de christelijke identiteit in de lessen.*

*a. Wat zijn essentiële elementen die volgens u zeker in een dergelijke activiteit voor christelijke leraren aan bod moeten komen? Noem bijvoorbeeld een pedagogisch, een didactisch en een vakinhoudelijk element.*

*b. Als deze activiteit voor u wordt georganiseerd, wat zou u dan zelf nog willen leren?*

De eerste vraag betreft de opvattingen van leraren over elementen in een nascholing die van belang zijn voor hen. Er wordt vanuit gegaan dat de elementen die de leraren noemen, iets van hun opvattingen over 'christelijke identiteit in de les' weerspiegelen. Schaap (2011) heeft namelijk ook in zijn onderzoek waarin hij de PPTs van leerlingen ging meten, aan de leerlingen gevraagd welke kennis zij belangrijk vinden. De PPTs van de leerlingen konden geëxpliciteerd worden aan de hand van de belangrijke elementen die zij noemden.

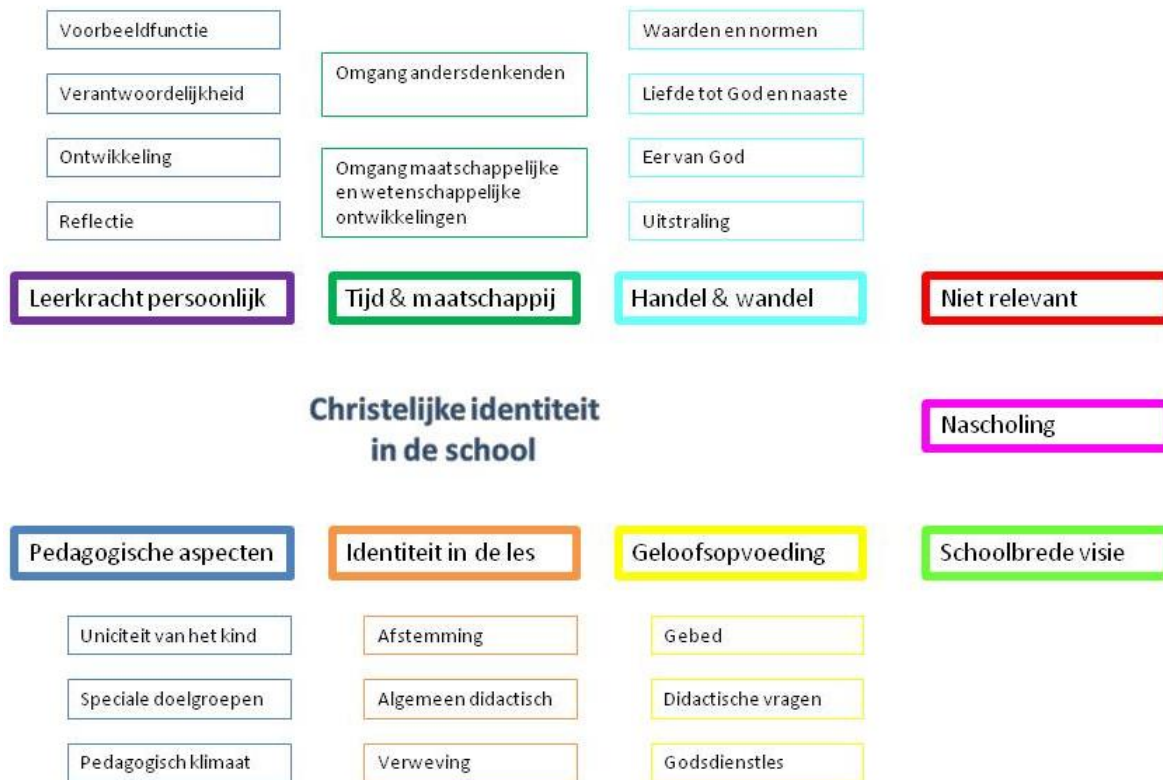
Bij het beantwoorden van de eerste vraag is het niet zo dat de leraren ook behoefte hebben aan de elementen die zij noemen. Het is mogelijk dat zij deze elementen belangrijk vinden, maar dat zij hier zelf al voldoende kennis over hebben, of hier voldoende vaardig in zijn. Als voorzetje wordt genoemd dat de leraren een pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk element kunnen noemen (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2002). Deze voorstructurering wordt gegeven omdat uit het onderzoek van Schaap (2011) blijkt dat een gestructureerde methode bij het meten van een *Personal Professional Theory* zorgt voor een beter inzicht in het PPT (zie Deel 1 van deze publicatie).

In tweede vraag wordt gevraagd waar de leraren behoefte aan hebben. Hierbij kunnen dezelfde elementen genoemd worden als bij de eerste vraag, maar het kunnen ook andere behoeften zijn. De twee vragen zijn op één pagina gezet, zodat de leraren kunnen zien wat ze bij de vorige vraag hebben ingevuld.

### 2.2.4 Analyse

De data zijn geanalyseerd door de antwoorden te verdelen in verschillende fragmenten met elk een eigen betekenis en aan elk fragment een code toe te kennen. Bij het analyseren is de volgorde aangehouden de Boeije (2010) beschrijft, namelijk open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Er zijn in totaal ongeveer 300 fragmenten, waarbij 200 fragmenten als antwoord op de eerste vraag gegeven zijn en de overige 100 als antwoord op de tweede vraag. In eerste instantie is uitgegaan van een bestaande indeling (pedagogiek, didactiek, vakinhoud; zie Beijaard et al. 2002), maar dit bleek niet van toepassing te zijn in de data. Het verschil tussen pedagogisch en didactiek met betrekking tot christelijke identiteit is daarvoor te onduidelijk. Daarom is gekozen om codes te formuleren vanuit de data zelf, dus dit betreft een proces van open coderen (Boeije, 2010). De volgende stap is het axiaal coderen. Dit is gedaan door de data nogmaals grondig te lezen, te vergelijken, overeenkomsten te zoeken en te groeperen. Aan elke groep fragmenten die bij elkaar horen is een code toegekend, wat de zogenaamde hoofdcode is. Nadat alle fragmenten op deze manier een hoofdcode hebben gekregen (Figuur 2.1), zijn er per groep subcodes gemaakt. Niet voor alle groepen was dit relevant. Tenslotte zijn in de fase van het selectief coderen de codes en fragmenten met elkaar vergeleken, zodat er een conclusie geschreven kon worden.

In totaal zijn alle fragmenten gecodeerd met negen hoofdcodes (Figuur 2.1). Daarvan hebben de fragmenten van zes hoofdcodes ook subcodes gekregen. Alle subcodes die onder één hoofdcode vallen, dekken alle fragmenten die deze hoofdcode gekregen hebben.. De overige drie hoofdcodes hebben geen subcodes, omdat deze fragmenten slechts op één manier uit te leggen zijn. Zie Tabel 2.1 voor een verklaring van alle codes. De grootste groepen fragmenten hebben de hoofdcodes 'tijd & maatschappij', 'pedagogische aspecten', 'identiteit in de les' 'leraar persoonlijk' en 'geloofsoopvoeding' gekregen. De hoofdcodes 'handel & wandel', 'niet relevant', 'nascholing' en 'schoolbrede visie' zijn beduidend minder vaak toegekend aan de fragmenten.



Figuur 2.1. Codes en subcodes die gebruikt zijn bij het coderen van de data. Drie groepen hebben geen subcodes gekregen (rechts in de figuur).

Nadat alle fragmenten een code hebben gekregen, zijn de fragmenten opnieuw gecodeerd. Het blijkt namelijk dat de leraren het verschil niet goed weten tussen behoeften en opvattingen. Vaak beschrijven ze hun behoeften bij de eerste vraag. Bij de vraag naar hun behoeften verwijzen ze dan naar hun antwoord op de vorige vraag, of geven daarnaast nog een behoefte aan. De fragmenten zijn daarom opnieuw bekeken en elke fragment heeft als code 'behoefte' of 'opvatting' gekregen. Hierbij is gelet op het antwoord op beide vragen en dit is onafhankelijk gedaan van de codes die de fragmenten eerder gekregen hadden. Fragmenten krijgen de code 'behoefte' als er een vraag geformuleerd is in plaats van dat leraren belangrijke elementen opsommen als antwoord op de eerste vraag. Vaak beginnen deze vragen met het woord 'hoe'. Als blijkt dat leraren heel goed weten waar ze het over hebben, doordat zij bijvoorbeeld een aantal kernelementen noemen, dan wordt dat gezien als opvatting.

Tabel 2.1. Betekenissen van de (sub)codes die aan de fragmenten toegekend zijn.

Code	Label code	Subcode	Label subcode
Leraar persoonlijk	Persoonlijke ontwikkeling en reflectie van leraar staat centraal. Bijvoorbeeld reflectie op mensbeeld, of het vermeerderen van de eigen Bijbelkennis.	Reflectie	Reflectie op eigen kennis, vaardigheden, houding.
		Ontwikkeling	Ontwikkeling van nieuwe kennis, vaardigheden, houding.
		Verantwoordelijkheid	Verantwoordelijkheid van de leraar met betrekking tot kwaliteit en geloofsoverdracht.
		Voorbeeldfunctie	Voorbeeldfunctie van de leraar.

Tijd maatschappij	& Dit betreffen actuele, maatschappelijke en/of wetenschappelijke elementen. Bijvoorbeeld omgang met andersdenkenden, of kennis over andere godsdiensten.	Omgang met andersdenkenden  Omgang met maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen	Betreft omgang met andere godsdiensten en seculiere en andersdenkende mensen. Dit laatste geldt ook voor mensen binnen de eigen gezindte.  Betreft omgang met (actuele) maatschappelijke thema's, de media en moderne wetenschappelijke gedachten.
Handel wandel	& Het uitstralen en doorgeven van het christen-zijn in de hele handel en wandel van de leraar. Dit betreffen <u>geen</u> specifieke aspecten. Bijvoorbeeld het leven tot eer van God en de overdracht van waarden en normen.		
Pedagogische aspecten	De manier waarop de christelijke identiteit volgens de leraar in diverse pedagogische aspecten naar voren komt. Bijvoorbeeld respect voor elkaar, of omgang met verschillen tussen kinderen.	Uniciteit  Speciale doelgroepen	Betreft uniciteit van het kind. Het kind moet in waarde gelaten worden, een leraar en kinderen moeten elkaar respecteren/accepteren, en leraar moet omgaan met de verschillen tussen de kinderen.  Er wordt in de antwoorden onderscheid gemaakt voor wat betreft leeftijd (pubers/jongeren, kleuters), beperkingen (autistisch, zwak milieu, andere etiketten) en vragen van de leraar zelf (leerlingen die niet willen leren, die eigen fouten niet zien, pestklimaat op school).
		Pedagogisch klimaat	Dit zijn belangrijke waarden van de leraar die nodig zijn voor een goed pedagogisch klimaat in de klas. De meeste waarden betreffen aspecten van de omgang met leerlingen, zoals geduld, betrokkenheid, of aspecten betreffende het gezag van de leraar.
Identiteit in de les	Allerlei didactische opvattingen en vraagstukken, waarbij de christelijke identiteit een rol speelt. Dit betreffen <u>geen</u> fragmenten die specifiek ingaan op de godsdienstles. Bijvoorbeeld de verweving van de christelijke identiteit in alle vakken, of	Afstemming  Algemeen didactisch	Betreft de afstemming van de leraar op de kinderen, hun harten raken en de lesstof overbrengen op hen.  Didactische opvattingen en vragen waarbij op het eerste gezicht lijkt dat een niet-christelijke leraar hetzelfde zou antwoorden. Bijvoorbeeld: interactie, werkvormen. Mogelijk kan dit echter wel beïnvloed worden door de christelijke identiteit. Een aantal opvattingen zou ook voor de godsdienstles van toepassing kunnen zijn, maar dat is niet met zekerheid

	werkvormen.		vast te stellen.
		Verweving	Gaat over de verweving van de lessen met de christelijke identiteit en over christelijke didactiek. Er zijn ook een aantal fragmenten die ingaan op de christelijke identiteit in de methode.
Geloofsopvoeding	Gaat specifiek over de godsdienstlessen, dagopening, het gebed of gesprekken over het christelijk geloof (of aan geloof gerelateerde zaken). Bijvoorbeeld eerbied van kinderen tijdens het gebed, of het Bijbelverhaal.	Gebed	Gaat over het gebed in de klas.
		Didactische vragen	(Overige) didactische vragen van de leraar betreffend de geloofsopvoeding van de kinderen.
		Godsdienstles	Dit zijn opvattingen over of behoeften aangaande de godsdienstles, dagopeningen, Bijbelverhalen, of het geloofsgesprek.
Niet relevant	Fragmenten die niet te interpreteren zijn, of waarbij geen antwoord op de vraag gegeven is, of waarbij de leraars niets heeft ingevuld.		
Nascholing	Betreft opmerkingen over de vorm van de nascholing, of opvattingen over de nascholing zelf. Gaat <u>niet</u> over de inhoud van de nascholing. Bijvoorbeeld opmerkingen wanneer de nascholing de moeite waard is, of het niveau dat verwacht wordt.		
Schoolbrede visie	In het antwoord van de leraar wordt de nadruk gelegd op een schoolbrede visie. Bijvoorbeeld de waarden die het team belangrijk vindt, of het uitdragen van de schoolbrede identiteit door de persoonlijkheid van leraren.		

**Betrouwbaarheid.** De betrouwbaarheid van de hoofdcodes en van het coderen of het om een behoefte of opvatting gaat, is berekend door een tweede beoordelaar een deel van de fragmenten te laten coderen. Met behulp van het programma SPSS is Cohen's kappia uitgerekend. Van de hoofdcodes van de antwoorden op vraag 5A is Cohen's kappia .68, dus dat is voldoende tot goed (.61 tot .80). Dit is gebaseerd op 58 fragmenten, dat is 29 % van het totaal aantal antwoorden op de eerste vraag (ongeveer 200 fragmenten).

Cohen's kappa van de antwoorden op vraag 5b is .56, dus het betreft een redelijke betrouwbaarheid (.41-.60). Dit is gebaseerd op 39 fragmenten; dat is 39% van het totaal aantal antwoorden op de tweede vraag (ongeveer 100 fragmenten).

Als alle fragmenten die opnieuw gecodeerd zijn door een tweede beoordelaar bij elkaar genomen worden, is dit ruim 30% van het totaal. Cohen's kappa van de hoofdcodes is dan .64 en dit is voldoende tot goed. Over het algemeen is de betrouwbaarheid van het coderen van de hoofdcodes dus voldoende tot goed te noemen.

De betrouwbaarheid van het coderen of een fragment een behoefte of opvatting weergeeft, kan voldoende tot goed genoemd worden. Cohen's kappa is namelijk .72. Dit is gebaseerd op 77 fragmenten die opnieuw zijn gecodeerd door een tweede beoordelaar (30% van het geheel). Hierbij zijn de fragmenten die de code 'niet relevant' door beide (of door één van beide) onderzoekers heeft gekregen niet meegenomen. Dit is gedaan omdat uit deze fragmenten meestal niet blijkt of het om een opvatting of behoefte gaat.

## **2.3 RESULTATEN**

Verschillende categorieën antwoorden laten zien welke opvattingen en behoeften de leraren hebben. Deze categorieën zijn niet allen even groot, want de categorieën 'pedagogische aspecten', 'leraar persoonlijk', 'tijd en maatschappij', 'geloofsopvoeding' en 'identiteit in de les' zijn veel groter dan de andere categorieën. Dit betekent dat de leraren vaker antwoorden geven die in deze categorieën horen, dan in de andere categorieën. De grootste categorieën worden als eerste beschreven. Eerst wordt ingegaan op de opvattingen van de leraren en daarna op hun behoeften.

### **2.3.1 Opvattingen**

De eerste vraag is gesteld betreffend de opvattingen van de leraren, namelijk: "Wat zijn de opvattingen van christelijke leraren over de inhoud van een nascholingsactiviteit waarbij de christelijke identiteit in de les centraal staat?" De eerste twee categorieën die hieronder beschreven worden, vertegenwoordigen het merendeel van de opvattingen van de leraren. De overige categorieën bestaan uit enkele fragmenten.

**Pedagogische aspecten.** Ongeveer 45% van de fragmenten waarin opvattingen van leraren duidelijk worden, bevat pedagogische aspecten. De helft van deze fragmenten, gaat in op de uniciteit van het kind. Hier valt onder dat de leraar om moet gaan met verschillen tussen kinderen, dat respect en acceptatie belangrijk is en dat elk kind in zijn waarde gelaten moet worden.

Daarnaast noemen de leraren diverse waarden die zij blijkbaar belangrijk vinden en die van invloed zijn op het pedagogisch klimaat. Enkele voorbeelden van waarden zijn geduld, betrokkenheid, positiviteit en samenwerking. Verder vinden de leraren dat de omgang met kinderen een belangrijk element is en de gezagsverhouding tussen kinderen en leraren wordt ook genoemd. De meeste waarden die de leraren noemen hebben betrekking op zichzelf. De leraren leggen niet uit waarom zij bepaalde waarden belangrijk vinden.

**Identiteit in de les.** Naast opvattingen die specifiek over geloofsopvoeding gaan, hebben de leraren allerlei didactische opvattingen waarbij christelijke identiteit een rol speelt, maar die niet specifiek ingaan op de godsdienstles (dit is een andere hoofdcode). De leraren geven ten eerste aan dat afstemming op de kinderen belangrijk is. Hier worden veel meer behoeften over geformuleerd dan opvattingen.

Daarnaast gaan de leraren in op de verweving van de christelijke identiteit met de inhoud van de lessen. Zij vinden over het algemeen dat dit eigenlijk wel zou moeten, maar dat het bij de zaakvakken veel gemakkelijker is dan bij de kernvakken. Wel is het zo dat dan christelijke elementen gebruikt kunnen worden, bijvoorbeeld een gebeurtenis uit de geschiedenis aanhalen bij het vak Engels, of aanknopingspunten grijpen om een gesprek te voeren over wezenlijke zaken die met het geloof te maken hebben. Twee leraren vinden het niet nodig de christelijke identiteit in de lessen te betrekken. Eén opvatting geeft weer dat de methode in overeenstemming moet zijn met de christelijke identiteit. Tenslotte worden een aantal elementen genoemd, waarbij het op het eerste gezicht lijkt dat een niet-christelijke leraar hetzelfde zou antwoorden. Enkele voorbeelden zijn, interactie, werkvormen, instructie en maatschappelijke relevantie aanbrengen. Onduidelijk is



of deze elementen van de leraren voor alle lessen van toepassing zijn, of dat zij de godsdienstles bedoelen. Er zijn meer behoeften die deze hoofdcategorie gekregen hebben.

**Leraar persoonlijk.** Een aantal opvattingen van de leraren heeft niet direct betrekking op het lesgeven, of op (omgang met) kinderen, maar op de leraar als persoon. Er zijn leraren die spreken over reflectie op hun eigen kennis, vaardigheden of houding en daarnaast wordt de voorbeeldfunctie van de leraar genoemd. Verder wordt aan de verantwoordelijkheid van de leraar gerefereerd en tenslotte geven een aantal leraren opvattingen weer die hun eigen persoonlijke ontwikkeling benadrukken, bijvoorbeeld 'onderbouwing kunnen geven bij activiteiten', of 'door in gesprek te gaan met anderen leer ik altijd'. Hierbij wordt niet direct verwezen naar de klassenpraktijk. De meeste fragmenten in deze categorie betreffen persoonlijke reflectie, of persoonlijke ontwikkeling.

**Tijd en maatschappij.** Enkele opvattingen verwijzen naar omgang met andersdenkenden. De leraren geven aan dat er kennis moet zijn hieromtrent, dat respect van belang is en dat kinderen moeten leren niet direct te oordelen. Er zijn veel behoeften en weinig opvattingen in deze categorie.

**Geloofsopvoeding.** Twee fragmenten geven opvattingen weer van leraren over de geloofsopvoeding van kinderen. In deze fragmenten wordt genoemd dat gebed noodzakelijk en belangrijk is en dat er veel tijd besteed moet worden aan het vertellen en inscherpen. Ook in deze categorie zijn veel behoeften en weinig opvattingen waar te nemen.

**Handel en wandel.** Enkele opvattingen van de leraren betreffen het uitstralen en doorgeven van het christen-zijn in hun hele handel en wandel. Als eerste wordt genoemd dat het 'christelijke' verweven is met je persoon en dat je dit uit moet stralen. Ook wordt aandacht besteed aan het liefhebben van God en je naaste. Overdracht van normen en waarden wordt als opvatting één keer genoemd en dit geldt ook voor de opvatting dat talenten gebruikt moeten worden tot eer van God. Deze categorie betreft dus opvattingen van leraren die niet specifiek over één onderwerp gaan, maar een helicopterview laten zien.

**Nascholing.** Een aantal leraren heeft aangegeven wat zij van een nascholing verwachten, dus dit betreffen opvattingen over een nascholing. Zij geven bijvoorbeeld aan dat dit niveau moet hebben, aan moet sluiten op de vragen die leven en dat alleen al de gesprekken met andere leraren de moeite waard zouden zijn.

**Schoolbrede visie.** Drie leraren denken na over de christelijke identiteit in de school. Zij denken dus breed na en noemen dat de school zijn identiteit uitdraagt door de persoonlijkheden van de leraar, dat duidelijk moet zijn welke waarden de school belangrijk vindt en welke identiteit de school heeft.

**Niet relevant.** Tenslotte zijn er veel fragmenten die niet te interpreteren zijn, of waarin de leraren aangeven dat zij geen antwoord weten. Ook zijn er leraren die geen antwoord geven op de vraag, maar een ander, niet relevant antwoord geven.

### 2.3.2 Behoeften

De tweede vraag betreft de behoeften van de christelijke leraren, namelijk: "Welke behoeften hebben christelijke leraren zelf met betrekking tot de christelijke identiteit in de les?" Dezelfde categorieën als bij de beschrijving van hun opvattingen, zijn van toepassing op de beschrijving van hun behoeften.

**Pedagogische aspecten.** Een grote groep behoeften binnen de categorie pedagogische aspecten betreft vragen over speciale doelgroepen, zoals kinderen die autistisch zijn of uit een zwak milieu komen. Ook vragen over specifieke leeftijdsgroepen zijn opgeschreven, zoals vragen over wat pubers gemiddeld aan kunnen, welke overdrachtsmethode bij elke leeftijdsgroep past en hoe te zorgen voor het welbevinden van kleuters die veel van elkaar verschillen. Tenslotte zijn er nog een aantal vragen geformuleerd die specifieke situaties betreffen, zoals hoe om te gaan met kinderen die niet voelen dat ze iets fout doen, of die niets willen leren, of hoe een onverschillig pestklimaat weer een gezond klimaat kan worden. Er zijn twee behoeften geformuleerd ten aanzien van de uniciteit van het kind. Enkele behoeften laten belangrijke waarden van de leraar ten aanzien van het pedagogisch klimaat zien, bijvoorbeeld een vraag over het aanleren van positief gedrag, enkele vragen over het gezag van de leraar en een aantal vragen die de omgang van de leraar met de kinderen betreft.

**Leraar persoonlijk.** Persoonlijke behoeften van de leraren betreffen bijna allemaal reflectie en ontwikkeling. De leraren willen bijvoorbeeld graag reflecteren op hun eigen houding, gedrag, geloofsleven, kind-, zelf-, en Godsbeeld. Daarnaast willen ze bijvoorbeeld graag leren *open minded* en toch kritisch te zijn en willen zij gesprekstechnieken en meer over de leefwereld van jongeren leren. Ook noemen ze algemene zaken zoals 'meer kennis verkrijgen', of willen ze graag meer kennis over de Bijbel of Bijbelse zaken verkrijgen. Twee fragmenten hebben betrekking op de verantwoordelijkheid als leraar en zijn voorbeeldfunctie.

**Tijd en maatschappij.** De leraren hebben veel vragen over zowel actuele maatschappelijke als wetenschappelijke thema's. Zij vragen zich bijvoorbeeld af hoe bepaalde thema's aan de kinderen uit te leggen zijn die heel actueel zijn, zoals homoseksualiteit, burgerschap en evolutietheorie. Ook hebben zij behoefte aan ondersteuning met betrekking tot omgang met media, ontwikkelingen op het gebied van internet en prikkels vanuit de wereld. Zij vragen zich ook af hoe de vertaalslag gemaakt kan worden van de Bijbel naar de hedendaagse maatschappij.

Daarnaast hebben de leraren veel vragen die de omgang met andersdenkenden betreffen. Hier worden voornamelijk niet-christelijke mensen en mensen met een andere godsdienst mee bedoeld. De leraren willen graag meer kennis verkrijgen over andere godsdiensten. Ook vragen zij zich af hoe zij om moeten gaan met mensen die niet christelijk zijn en hoe zij kinderen kunnen leren respect voor hen te hebben en toch hun eigen identiteit te behouden.

**Geloofsopvoeding.** Een aantal behoeften van de leraren betreft de godsdienstles of dagopening, bijvoorbeeld hoe jongeren aangeleerd kan worden de Bijbel te lezen en hoe een psalm aan te leren is. Ook zijn er vragen over de Bijbelverhalen. De leraren vragen zich af hoe de Bijbelse boodschap praktisch vertaald kan worden en hoe een Bijbelverhaal actueel gemaakt kan worden. Er zijn daarnaast vragen rondom gesprekken met kinderen over het geloof. De leraren vragen zich af hoe ze tot een open gesprek kunnen komen waarin diepgang te bemerken is en hoe om te gaan met bepaalde geloofsvragen. Twee leraren hebben er behoefte aan dat er aandacht besteed wordt aan het gebed in de klas. Hoe bid je en hoe krijg je de kinderen eerbiedig? Tenslotte stellen de leraren nog een aantal overige vragen die betrekking hebben op geloofsopvoeding, zoals omgang met verschillen tussen geloof, het stellen van doelen vanuit de christelijke identiteit en het bereiken van kinderen die 'verzadigd' zijn met een heleboel andere dingen.

**Identiteit in de les.** De leraren hebben met betrekking tot de overige lessen vragen over het afstemmen van de leerstof op de kinderen, zodat hun harten geraakt kunnen worden. Hoe kan de stof in het hart landen en niet alleen in het hoofd? Ook hebben de leraren algemeen didactische behoeften, die niet direct 'christelijk' te duiden zijn. Ze vragen bijvoorbeeld om uitdagende werkvormen, voorbeeldlessen en gereedschap om leerlingen te betrekken. Naast dat de leraren allerlei opvattingen hebben over de verweving van de christelijke identiteit met de lessen, hebben ze ook veel vragen hierover. De leraren vragen zich af hoe zij dit vorm moeten geven, en een aantal leraren noemt hierbij speciaal de kernvakken. Een vraag is bijvoorbeeld wat een christelijke didactiek is. Ook vragen twee leraren zich af welke methoden verantwoord zijn en wat het belang van een eigen methode is.

**Handel en wandel.** Met betrekking tot de categorie handel en wandel, vragen de leraren zich af hoe de ze hele dag een christelijke leraar kunnen zijn en hoe ze kunnen laten zien dat het goed is om tot Gods eer te leven. Ook stellen ze vragen over het overdragen van normen en waarden en het creëren van een pedagogische sfeer waarin de kinderen oog hebben voor de naasten.

**Nascholing.** Enkele leraren geven specifieke wensen aan met betrekking tot de nascholing, bijvoorbeeld het op hart niveau willen spreken met andere leraren, kennisoverdracht en onderwerpen aanbieden die er toe doen.

**Schoolbrede visie.** Eén leraar wil graag bezinning op de richting die zijn school inslaat.

**Niet relevant.** De meeste antwoorden in deze categorie geven aan dat de leraren geen behoeften hebben, of niet weten wat ze op moeten schrijven.

### 2.3.3 Opvattingen of behoeften?

Bij het analyseren van de data komt naar voren dat de meeste opvattingen pedagogische aspecten betreffen en de tweede grote groep betreft allerlei didactische opvattingen die niet specifiek de

godsdienstles op het oog hebben. De overige categorieën bevatten slechts enkele fragmenten waarin (elementen van) opvattingen duidelijk worden.

Bij het beschrijven van hun behoeften, gaan de leraren ook in op pedagogische aspecten en allerlei didactische behoeften. Vier andere categorieën bevatten echter ook veel behoeften, namelijk 'leraar als persoon', 'handel en wandel' 'tijd en maatschappij' en 'geloofsopvoeding'.

De categorieën 'nascholing', 'niet relevant' en 'schoolbrede visie' bevatten zowel de opvattingen als de behoeften de minste fragmenten.

## **2.4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE**

Naar verhouding worden er veel minder opvattingen dan behoeften door de leraren beschreven. Zoals eerder opgemerkt zijn er vier categorieën die veelvuldig bij de behoeften van de leraren naar voren komen, maar niet bij de beschrijving van hun opvattingen. Over de elementen die in deze categorieën genoemd worden, hebben de leraren dus meer vragen dan dat zij kunnen vertellen wat er zo belangrijk aan is.

Hieronder worden conclusies beschreven aangaande de opvattingen en behoeften van de leraren. Deze conclusies geven antwoord op de eerder genoemde tweeledige vraagstelling, namelijk:

1. Wat zijn de opvattingen van christelijke leraren over de inhoud van een nascholingsactiviteit waarbij de christelijke identiteit in de les centraal staat?
2. Welke behoeften hebben christelijke leraren zelf met betrekking tot de christelijke identiteit in de les?

De indeling in categorieën zoals te zien in Figuur 2.1 en zoals beschreven bij de resultaten wordt aangehouden bij het beschrijven van de conclusies. Er worden ook enkele opvallende punten benoemd die naar voren komen bij het vergelijken van de behoeften en opvattingen van de leraren en bij het vergelijken van protestants-christelijke en reformatorische leraren.

### **2.4.1 Pedagogische aspecten**

Bij de eerste vraag die gesteld werd in de vragenlijst, is vermeld dat de leraren bijvoorbeeld een pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk element kunnen noemen (Beijaard et al., 2000). De meeste leraren gebruiken deze indeling niet in hun antwoord. Het is daarbij opvallend dat er veel pedagogische aspecten genoemd worden als de leraren essentiële elementen beschrijven. Bijna de helft van deze fragmenten waarin opvattingen van de leraren duidelijk worden, bevatten namelijk pedagogische elementen. Blijkbaar weten de leraren meer te vertellen over belangrijke pedagogische elementen met betrekking tot de christelijke identiteit in de les, dan over didactische, of vakinhoudelijke elementen. Of de leraren vinden deze pedagogische elementen het meest belangrijk, zodat dit een verklaring kan zijn voor het naar verhouding grote aantal genoemde pedagogische elementen. De leraren noemen ten eerste pedagogische elementen die betrekking hebben op de uniciteit van het kind. Daarnaast noemen ze belangrijke waarden met betrekking tot het pedagogisch klimaat. Bijvoorbeeld voor wat betreft het element 'gezag' of elementen die de persoonlijke omgang van de leraar met het kind betreft.

Bij het beschrijven van de behoeften nemen pedagogische aspecten slechts ongeveer tien procent in. Deze behoeften verschillen sterk van elkaar en de relatie met het onderwerp 'christelijke identiteit' is vaak niet expliciet aanwezig. Bijvoorbeeld als gevraagd wordt hoe er met kinderen omgegaan moet worden die een stoornis hebben in het autistisch spectrum, of hoe je moet omgaan met verschillen tussen kinderen. De indruk wordt hierdoor gewekt dat sommige leraren in hun antwoord laten zien wat hun grootste behoefte op dat moment is en dat zij hierbij niet nagedacht hebben over het onderwerp van de nascholing (christelijke identiteit in de les). Het is ook mogelijk dat de leraren de vraag niet goed gelezen hebben.

Bij het vergelijken van de opvattingen en behoeften van leraren waarbij pedagogische aspecten genoemd worden, valt het op dat er relatief veel behoeften zijn van leraren waarbij een speciale doelgroep genoemd wordt. Bijvoorbeeld de doelgroep 'kleuters', of 'kinderen uit een zwak milieu', of 'kinderen die autisme hebben'. Er zijn geen opvattingen waarbij speciale doelgroepen genoemd worden. Kennelijk hebben de leraren er behoefte aan hun specifieke vragen op te schrijven, maar vinden ze het niet belangrijk genoeg hun opvattingen over deze specifieke doelgroepen te beschrijven. Het tegenovergestelde geldt voor opvattingen van leraren waarbij de

uniciteit van het kind centraal staat. Er zijn hier relatief veel opvattingen over, maar slechts twee behoeften op dit terrein. Blijkbaar weten de leraren hier genoeg over te vertellen en hebben zij er geen behoefte aan hier meer over te leren. Dat de christelijke leraren de uniciteit van het kind belangrijk vinden, komt ook in de literatuur over christelijke leraren naar voren. Baurain (2012) schrijft bijvoorbeeld dat de christelijke leraren in zijn onderzoek respect voor alle kinderen heel belangrijk vinden en dat zij dit ook verklaren door deze overtuiging te verbinden aan hun persoonlijk geloof.

Als gekeken wordt naar de antwoorden van leraren die op een reformatorische school werken en leraren die op een protestants-christelijke school werken, is er een verschil te bemerken. De reformatorische leraren noemen naar verhouding veel meer behoeften die pedagogische aspecten inhouden, dan protestants-christelijke leraren. Protestants-christelijke leraren formuleren echter meer opvattingen met pedagogische aspecten dan reformatorische leraren. Het kan zijn dat reformatorische leraren daadwerkelijk meer behoeften hebben op dit gebied en dat protestants-christelijke leraren echt meer bekwaam zijn op dit gebied. Dit onderzoek is echter te kleinschalig om hier uitspraken over te kunnen doen. Wel is het zo dat De Wolff, Miedema en De Ruyter (2002) in hun onderzoek onder verschillende soorten christelijke scholen in Nederland, concluderen dat verschillende visies op de christelijke identiteit van de school niet van invloed zijn op het pedagogisch domein. Dat zou betekenen dat de opvattingen van protestants-christelijke en reformatorische leraren niet zouden verschillen op pedagogisch gebied, maar voor hun behoeften hoeft dit natuurlijk niet hetzelfde te betekenen.

#### **2.4.2 Identiteit in de les**

Voor wat betreft de didactische opvattingen van de leraren die gaan over identiteit in de les (niet specifiek over de geloofsopvoeding) verschillen de leraren van mening. Sommigen vinden dat de christelijke identiteit verweven moet zijn met alle vakken, maar anderen vinden dat de christelijke identiteit vooral in de omgang met elkaar te zien moet zijn, of dat bepaalde elementen in de les de christelijke identiteit zouden kunnen benadrukken. Over het algemeen vinden de leraren dat de christelijke identiteit beter in de zaakvakken naar voren kan komen, dan in de kernvakken. Er zijn echter veel vragen over de verweving van de christelijke identiteit in de les. Deze vragen zijn niet nieuw. Door Finn, Swezey en Warren (2010) in hun artikel over professionaliseringsbehoeften van christelijke leraren wordt namelijk ook genoemd dat de leraren behoefte hebben aan ondersteuning bij het integreren van het christelijk geloof in het onderwijs. Verder blijkt ook in de literatuur dat er verschillende visies zijn op de verweving van de christelijke identiteit met alle vakken. Zo schrijft De Kock (2009) over een natuurkunde leraar die soms ethische vragen bespreekt met zijn leerlingen, maar verder vindt deze leraar dat het vak natuurkunde haast niet op een 'christelijke' manier gegeven kan worden. White (2010) geeft echter aan dat het vakgebied waarin een christelijke leraar lesgeeft, zijn eigen (religieuze) standpunt zal reflecteren. De conclusie dat er verschillend gedacht wordt over de verweving van de les met de christelijke identiteit, wordt daarom ondersteund door de literatuur.

Evenals bij de behoeften in de categorie pedagogische aspecten, worden ook in deze categorie behoeften opgesomd waarbij de relatie met de christelijke identiteit niet duidelijk is. Dit is zo bijvoorbeeld als de leraren om uitdagende werkvormen vragen, of om ondersteuning bij de afstemming op de kinderen. Mogelijk hebben de leraren hier echter de godsdienstles op het oog, maar dit benoemen zij niet.

Bij het vergelijken van de opvattingen en de behoeften van de leraren in de categorie 'identiteit in de les' valt het op dat de leraren wel behoeften hebben die de afstemming van de lesinhoud op de kinderen betreffen, maar geen opvattingen. Mogelijk vinden ze dit niet de moeite waard om op te schrijven, maar is hun behoefte zo groot, dat ze die wel opschrijven.

#### **2.4.3 Geloofsopvoeding**

Er zijn veel behoeften op het terrein van geloofsopvoeding en veel minder opvattingen. De leraren hebben vooral vragen over de godsdienstles en het gebed in de klas. Wat het eerste betreft (de godsdienstles) stellen ze vragen over het Bijbelverhaal, de dagopening, of gesprekken over het geloof met kinderen. De meeste behoeften zijn hierbij zeer concreet: de leraren vragen over het algemeen om handvatten waar ze mee aan de slag kunnen, bijvoorbeeld hoe een Bijbelverhaal actueel gemaakt kan worden en op welke manier een open gesprek over het geloof aangegaan kan

worden. Aansluitend op een van de conclusies uit Deel 1 van deze publicatie, namelijk dat de leraren meer behoefte hebben aan informele activiteiten dan aan formele activiteiten, zou het voor een nascholingsactiviteit betekenen dat de leraren graag van gedachten willen wisselen over deze verschillende vraagstukken, maar dat zij geen behoefte hebben aan een 'officiële' manier van werken die van bovenaf opgelegd wordt.

#### **2.4.4 Leraar persoonlijk**

Ook in deze categorie worden voornamelijk behoeften beschreven en worden essentiële elementen minder genoemd. De leraren noemen vooral elementen en behoeften waarbij gesproken wordt over reflectie op zichzelf of ontwikkeling van zichzelf. Bijvoorbeeld reflectie op eigen kennis of ontwikkeling van eigen kennis. Sommige leraren noemen hierbij ook hun verantwoordelijkheid als leraar of hun voorbeeldfunctie. Blijkbaar zien deze leraren professionele ontwikkeling door middel van een nascholingsactiviteit niet los van persoonlijke reflectie en ontwikkeling. Door Geijssel, Slegers, Stoel en Krüger (2009) wordt genoemd dat het goed is als leraren initiatief tonen in hun eigen professionele ontwikkeling en het is daarom positief te noemen dat de leraren behoeften hebben aan persoonlijke reflectie en persoonlijke ontwikkeling. Dit betekent namelijk dat zij graag zelf willen leren. Kwakman (2003) noemt bovendien reflectie de hoeksteen van professionele ontwikkeling en daarom is het positief dat de leraren reflectieve behoeften hebben genoemd. Ook concludeert Kwakman (2003) dat persoonlijke factoren van invloed zijn op professionele ontwikkeling van leraren. Het is aannemelijk dat persoonlijke ontwikkeling van leraren van invloed is op hun professionele ontwikkeling. Nader onderzoek zou moeten aan tonen of dit van toepassing is in dit verband.

#### **2.4.5 Tijd en maatschappij**

Ook in deze categorie worden veel meer behoeften dan opvattingen genoemd. Ten eerste betreffen de vragen van de leraren actuele maatschappelijke en wetenschappelijke thema's. Blijkbaar vinden de leraren het lastig om hier een op de Bijbel gefundeerd antwoord op te geven. Opvallend is hierbij ook het aantal behoeften voor wat de omgang met andersdenkenden betreft. Bij de meeste behoeften wordt gevraagd naar meer kennis. In Deel 1 van deze publicatie werd echter geconcludeerd dat de leraren minder vaak in kennisverzamelingsactiviteiten participeren, dan in experimentele en samenwerkingsactiviteiten. Met kennisverzamelingsactiviteiten worden echter voornamelijk activiteiten bedoeld waarin het lezen centraal staat. Het is daarom mogelijk dat er geen behoefte is aan activiteiten waarin de activiteit 'lezen' centraal staat, maar dat er wel behoefte is aan kennis verzamelen op een andere manier of via een ander medium.

#### **2.4.6 Handel en wandel**

Er zijn leraren die elementen en behoeften noemen die te maken hebben met de hele handel en wandel van de leraar. Blijkbaar zien zij de christelijke identiteit als fundament en richtinggevend voor het lesgeven en de omgang met kinderen en hebben zij er behoefte aan hier meer over te leren. De grote invloed van de religieuze identiteit wordt ook in diverse onderzoeken beschreven. Zo schrijft Korthagen (2004) bijvoorbeeld dat wanneer de missie van een leraar een christelijke grondslag heeft, dit van invloed is op de professionele ontwikkeling van leraren. Ook Baurain (2012), Mansour (2008) en White (2010) benoemen de rol die religieuze opvattingen spelen in het professionele leven van de leraar. Zie Deel 1 van deze publicatie voor een volledig theoretisch kader.

Opvallend is dat de behoeften die in deze categorie geformuleerd zijn, van de reformatorische leraren afkomstig zijn. Slechts één protestants-christelijke leraar heeft een behoefte op dit gebied beschreven. Het lijkt er dus op dat de reformatorische leraren meer behoeften hebben aan bezinning op de christelijke identiteit als fundament en richtinggevend voor het lesgeven, dan protestants-christelijke leraren. Dit onderzoek is hier echter te kleinschalig voor om er uitspraken over te kunnen doen. Vergelijkend (kwantitatief) onderzoek tussen beide groepen zou hier meer over kunnen concluderen.

#### **2.4.7 Nascholing**

Deze categorie bevat een aantal zeer uiteenlopende antwoorden die ingaan op de vorm van de activiteit. Vergeleken met een van de conclusies uit Deel 1 van deze publicatie, namelijk de

conclusie die ingaat op de vorm van professionaliseringsactiviteiten, is een overeenkomst te ontdekken. Zij beschrijft namelijk dat de leraren graag een activiteit willen ondernemen waarbij andere collega's nodig zijn. Dit is positief te noemen, omdat samenwerking van positieve invloed is op hun professionele ontwikkeling (Geijssel et al., 2009). In drie fragmenten in de categorie 'nascholing' geven leraren ook aan dat zij een graag een goed gesprek zouden willen met andere collega's. Dit bevestigt dus de conclusie aangaande de behoefte aan samenwerking zoals beschreven in Deel 1 van deze publicatie.

#### **2.4.8 Schoolbrede visie**

De schoolbrede visie op de christelijke identiteit is volgens drie leraren van belang en één leraar formuleert een behoefte in deze categorie. Het betreft dus een zeer klein aantal fragmenten die ingaan op de schoolbrede christelijke identiteit. Vergelijkend, of vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of dit daadwerkelijk een categorie is waar meerdere leraren opvattingen of behoeften over hebben. In ieder geval is het vanuit de literatuur wel aannemelijk dat dit zo is. Headley (2003) noemt bijvoorbeeld dat professionaliseringsactiviteiten van christelijke leraren niet alleen op het individu gericht hoeven te zijn, maar ook gericht kunnen zijn op de hele groep. De activiteiten zijn dan gericht op het bouwen van capaciteit van de hele school. Verder blijkt uit het onderzoek van De Wolff en collega's (2002) dat er verschillende soorten christelijke scholen in Nederland zijn die elk hun eigen identiteit hebben. Deze verschillende identiteiten kunnen voornamelijk in het religieuze domein voor verschillende visies zorgen. Bezinning op de identiteit van de school zou dan zeker van belang zijn. Tenslotte noemt Schaap (2011) het belang van socialisatie, waarbij een leraar in een gemeenschap groeit met collectieve kennis, waarden, normen en opvattingen. Daar komt nog bij dat hoe meer een leraar de schooldoelen eigen gemaakt heeft (dus geïnternaliseerd en daarom ook gesocialiseerd heeft), hoe belangrijker hij bepaalde professionaliseringsactiviteiten vindt en hoe vaker hij in bepaalde professionaliseringsactiviteiten participeert (zie Deel 1 van deze publicatie).

#### **2.4.9 Reflectie op methode en aanbevelingen vervolgonderzoek**

Op de vraag naar de opvattingen van de leraren, kan geen volledig antwoord gegeven worden, maar er kunnen slechts elementen genoemd worden die de leraren belangrijk vinden. Waarom de leraren dit belangrijke elementen vinden, wat zij er precies mee bedoelen en wat de relatie is met het christelijk leraarschap, kan niet verklaard worden aan de hand van hun antwoorden. Deze genoemde elementen zijn echter wel van belang, want ze laten zien wat de leraren daadwerkelijk de moeite waard vinden om op te schrijven en wat bij hen als eerste te binnen schiet als zij denken aan nascholing op het gebied van christelijk leraarschap. Voor een volledig beeld van hun opvattingen is echter vervolgonderzoek nodig en dan met name vervolgonderzoek waarbij op een andere manier de opvattingen van de leraren gemeten wordt. De antwoorden op twee open vragen in een online enquête zijn namelijk oppervlakkig en in de vorm van losse kreten. De reden waarom een bepaald antwoord voor de leraren belangrijk is en wat zij precies bedoelen met hun antwoord blijft onduidelijk. In vervolgonderzoek zouden interviews ingezet kunnen worden, zoals Schaap (2011) deed bij het meten van PPTs. Daarnaast gebruikte Schaap (2011) ook zelfrapportages en *concept maps*. De verwachting is dat deze triangulatie van methoden en instrumenten voor een vollediger en meer verdiepend overzicht zorgt van de opvattingen van de leraren ten aanzien van de inhoud van een nascholingsactiviteit waarbij de christelijke identiteit in de les centraal staat.

Het blijkt dat de leraren hun behoeften goed onder woorden kunnen brengen. Het betreffen meestal heel concrete behoeften, hoewel er ook een aantal 'overkoepelende' of meer fundamentele behoeften geformuleerd zijn. In tegenstelling tot wat Guskey (2000) zegt over dat leraren hun behoeften niet goed onder woorden kunnen brengen, lijkt het er in eerste instantie dus op dat de leraren in dit onderzoek heel goed weten wat hun behoeften zijn. Bij nader inzien kan het echter zijn dat de behoeften van de leraren niet echt hun behoeften kunnen zijn, maar symptomen van behoeften, waar Guskey (2000) ook over spreekt. Ook Knowles en collega's (2000) noemen dat wensen verward kunnen worden met behoeften. Omdat veel behoeften van de leraren heel concreet zijn, zou het kunnen zijn dat er een diepere laag onder deze concrete behoeften zit, wat eigenlijk de daadwerkelijke behoefte is. Aan te bevelen is daarom dat vervolgonderzoek gedaan wordt naar de exacte behoeften van de leraren, waarbij gebruikt gemaakt wordt van een *needs assessment* (Guskey, 2000). Hierbij kan de methode gebruikt worden die in Deel 1 van deze

publicatie beschreven is, waarbij de behoefte afgeleid wordt uit het gat tussen de praktijk en de opvatting van de leraar (Saucier & McKin, 2011).

Leraren geven in hun antwoorden allerlei didactische opvattingen en behoeften weer, die niet direct in relatie staan met de christelijke identiteit. In dit onderzoek zijn deze opvattingen en behoeften in de categorie 'identiteit in de les' gegroepeerd. Het is echter mogelijk dat de leraren hiermee echter de godsdienstles op het oog hebben. Het is niet mogelijk na te gaan wat de leraren bedoelen, maar de kans is dus aanwezig dat er veel meer opvattingen en behoeften zijn die de geloofsopvoeding van de kinderen op het oog hebben.

Een ander discussiepunt betreft het kader dat de vragen in de vragenlijst schetsen, door het woord '(nascholings)activiteit' te noemen. Hierdoor worden de leraren al een bepaalde richting op gestuurd, want hun opvattingen en behoeften betreffen alleen maar onderwerpen die in een nascholingsactiviteit aan bod zouden kunnen komen. Er zijn echter talloze andere professionaliseringsactiviteiten te bedenken waarbij leraren zichzelf professionaliseren, bijvoorbeeld activiteiten die ingebed zijn in het dagelijkse werk, een boekenclub, mentorsysteem, of groepsdiscussies (Desimone, 2009). De kans is daarom groot dat de hier beschreven resultaten niet de volle breedte van de opvattingen en behoeften van de leraren weergeven, maar slechts een (grote) selectie.

De categorie 'niet relevant' bevat allerlei antwoorden, waarin de leraren geen antwoord op de vraag geven, of waarbij hun antwoorden niet relevant zijn voor de beantwoording van de vraagstelling in dit onderzoek. Bij elkaar gaat het hierbij om ongeveer 15 procent van het totaal aantal fragmenten. Aan te raden is daarom om in vervolgonderzoek op een andere manier te werk te gaan, namelijk door middel van persoonlijk contact met de leraren. Dan kan uitgelegd worden wat met de vraag bedoeld wordt, zodat deze goed geïnterpreteerd wordt en kunnen vervolgvragen gesteld worden als het antwoord van de leraar onduidelijk blijkt te zijn. Enkele leraren geven in deze categorie interessante antwoorden die voor het lectoraat Christelijk leraarschap van belang kunnen zijn. Een paar leraren geven bijvoorbeeld aan dat zij geen behoeften hebben aan een nascholingsactiviteit op dit gebied, maar een andere leraar geeft juist aan voor de meeste dingen open te staan. Voor vervolgonderzoek kan het voor het lectoraat daarom relevant zijn te vragen of leraren naar een nascholing op dit gebied zouden gaan als het niet verplicht is en waarom wel of niet. Daarnaast vraagt een schoolleider zich af hoe hij anderen kan motiveren tot betrokken onderwijs en formuleren leraren ook opvattingen en behoeften waarin zij schoolbrede elementen noemen. Daarom is het aan te bevelen onderzoek te doen onder de schoolleiders, want het is mogelijk dat zij andere opvattingen en behoeften hebben dan de leraren.

Vervolgonderzoek zou ook plaats kunnen vinden naar verschillen tussen protestants-christelijke en reformatorische leraren. Er kan dan bijvoorbeeld onderzocht worden of de protestants

-christelijke leraren daadwerkelijk meer bekwaam zijn of zich meer bekwaam voelen voor wat betreft de pedagogische aspecten in hun werk. Ook kan onderzoek gedaan worden naar de schoolbrede opvattingen van deze leraren. Dit zijn twee voorbeelden die afgeleid zijn van de opgemerkte kleine verschillen tussen beide groepen in dit onderzoek. Uiteraard is het echter ook mogelijk onderzoek te doen naar verschillen tussen beide groepen bij de andere categorieën, ook al zijn in dit onderzoek deze verschillen niet waargenomen.

#### **2.4.10 Tot slot**

Dit onderzoek is zeker relevant voor het lectoraat christelijk leraarschap, ook al was het kleinschalig van opzet en explorerend van aard. Het geeft waardevolle inzichten in wat de leraren belangrijke elementen vinden die bij een nascholingsactiviteit voor christelijke leraren aan bod moeten komen en wat hun concrete behoeften zijn ten aanzien van de inhoud van nascholingsactiviteiten. De verschillende categorieën geven aan rond welke thema's het toerustingsaanbod van het lectoraat ontwikkeld kan worden.

## 2.5 REFERENTIES

- Baurain, B. (2012). Beliefs Into Practice: A Religious Inquiry Into Teacher Knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(5), 312-332. Doi: 10.1080/15348458.2012.723576
- Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997). Building Expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of teacher education*, 20(3), 243-255. Doi: 10.1080/0261976970200304
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16(7), 749-764. Doi: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching & teacher education*, 16(1), 81-101. Doi: 10.1016/S0742-051X(99)00051-7
- De Kock, A. (2009). Educational Change and Christian Ideology: How Identity Shapes Educational Innovation, *Christian Higher Education*, 8(4), 304 - 326. Doi: 10.1080/15363750902821254
- De Wolff, A., Miedema, S. & De Ruyter, D. (2002). Identity of a Christian School: Conceptions and practical significance. A Reconstructive Comparison. *Educational Review*, 54(3), 239-247. Doi: 10.1080/0013191022000016301
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. Doi: 10.3102/0013189X08331140
- Driestar hogeschool lectoraat Christelijk leraarschap. (z.d.). *Missie en visie*. Geraadpleegd op 23 september 2013, via <http://www.driestar-hogeschool.nl/missie-en-visie>
- Finn, D., Swezey, J., & Warren, D. (2010). Perceived Professional Development Needs of Teachers and Administrators in PS-12 Christian Schools. *Journal of Research on Christian Education*, 19(1), 7-26. Doi: 10.1080/10656211003630166
- Geijsel, F. P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M.L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. Doi: 10.1086/593940
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2005). *Evaluating the Impact of CPD*. Warwick: University of Warwick. Geraadpleegd op 3 januari 2013, via <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/cedar/projects/completed05/contprofdev/cpdfinalreport05.pdf>
- Guskey, R. G. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press. Geraadpleegd via <http://books.google.nl>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. Doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Oxford: Elsevier Inc. Geraadpleegd op 25 april 2013, via <http://books.google.nl>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about science-technology-society (STS). *International journal of science education*, 30(12), 1605-1634. Doi: 10.1080/09500690701463303.
- Muynck, A. de, Bruin, L. de, Klinken, L. van, Kloe, M. de, Mackay, E., Reijnoudt, W., Vermeulen, H., Verwijs, A. (2012). *De gids in beeld*. Rapportage pilotonderzoek. Gouda: Driestar Educatief.
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding research*. Boston: Pearson Educational International.
- Saucier, P. R., & McKim, B. R. Assessing the Learning Needs of Student Teachers in Texas Regarding Management of the Agricultural Mechanics Laboratory: Implications for the



- Professional Development of Early Career Teachers in Agricultural Education. *Journal of Agricultural Education*, 52(4), 24–43. Doi: 10.5032/jae.2011.04024
- Schaap, H. (2011). *Students' Personal Professional Theories in Vocational Education: Developing a Knowledge Base* (ongepubliceerd proefschrift). Dutch Interuniversity Centre for Educational Research: Utrecht.
- Wan, W. Y. (2011). *Teachers' Perceptions And Experiences Of Continuing Professional Development (CPD): Opportunities And Needs In Hong Kong Primary Schools* (gepubliceerd proefschrift, University of Nottingham, United Kingdom). Geraadpleegd op 17 januari 2013, via <http://etheses.nottingham.ac.uk/2250/>
- White, K. R. (2010). Asking Sacred Questions: Understanding Religion's Impact on Teacher Belief and Action. *Religion & Education*, 37(1), 40-59. Doi: 10.1080/15507390903559103