

Self-efficacy beliefs van leraren

Marc Roosenbrand & Neda Mohammadi Fard

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, gamma,
februari 2012 - januari 2013

Inleiding

Leerlingen in het middelbaar onderwijs hebben uitgesproken meningen over de bekwaamheden van hun leraren. Sommige leraren staan te boek als 'goed in uitleggen', 'goed in motiveren' of 'goed in het enthousiasmeren van leerlingen'. Andere leraren worden om uiteenlopende redenen niet serieus genomen door hun leerlingen. Terwijl de ene leraar weinig waarde hecht aan de vraag hoe leerlingen hem percipiëren als persoon, laat de ander zich erg beïnvloeden door hoe hij denkt dat leerlingen zijn leraarbekwaamheden beoordelen. Hierbij hoeft de daadwerkelijke perceptie van leerlingen niet van belang te zijn. Wanneer beginnende leraren denken dat leerlingen hun lessen negatief beoordelen, kan dat een gevoel van onzekerheid teweegbrengen over hun competenties als leraar. Het besef dat zij die bekwaamheden kunnen leren door te oefenen in de praktijk, kan dan overschaduw worden door een gebrek aan vertrouwen in de eigen professionele groei. Andersom kan het idee dat leerlingen positief tegenover de lessen staan, beginnende leraren motiveren in hun vak.

Self-efficacy beliefs

Er zijn verscheidene studies verricht naar de *self-efficacy beliefs*; een term die moeilijk te vertalen is naar het Nederlands, maar die uitgelegd kan worden als 'een persoonlijke overtuiging dat iemand capabel is om te doen wat nodig is (plannen en handelen) om een taak te volbrengen op een bepaald kwaliteitsniveau' (Bandura, 1997).¹ Self-efficacy theorie gaat uit van een causaal model van interacties tussen een persoon en de samenleving (*triadic reciprocal causation*), dat gedrag, interne persoonlijke factoren (cognitieve, affectieve en biologische), en de externe omgeving in kaart brengt als elkaar beïnvloedende factoren. In andere woorden: persoonlijke factoren en de omgeving beïnvloeden gedragingen, terwijl de omgeving wordt beïnvloed door gedragingen en persoonlijke factoren. Persoonlijke factoren worden op hun beurt weer beïnvloed door gedragingen en de omgeving.

Self-efficacy wordt vaak verward met zelfbeeld en zelfvertrouwen, maar is een beduidend ander concept. Zelfbeeld is een algemener concept. Het komt voort uit externe en interne vergelijkingen. Dat betekent dat andere personen en aspecten van het zelf worden gebruikt als referentiekader voor de beoordeling van het zelf. Self-efficacy is daarentegen een contextspecifieke inschatting van de competenties die nodig zijn voor het uitvoeren van een specifieke taak (Pajares, 1997). Daarbij gaat het om de eigen capaciteiten om de taak succesvol te volbrengen, zonder dat daar vergelijking bij van pas komt. De vraag die hoort bij self-efficacy is 'kan ik het doen?' en niet 'zijn anderen daarin beter of slechter dan ik?'. Self-efficacy beliefs zijn tevens een goede voorspeller van het handelen, terwijl zelfbeeld dat niet is (Bandura, 1997). Tot slot verschilt self-efficacy van zelfvertrouwen: self-efficacy omvat het beoordelen van de persoonlijke bekwaamheden, terwijl zelfvertrouwen het beoordelen van de eigenwaarde omvat. Er is zelfs geen direct verband tussen self-efficacy beliefs en zelfvertrouwen. Het is goed mogelijk hoge self-efficacy beliefs te hebben, maar geen hoog zelfvertrouwen of vice versa (Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Echter, de beïnvloeding van de self-efficacy beliefs op het zelfvertrouwen kan afhankelijk zijn van hoe belangrijk de specifieke bekwaamheden zijn in je leven. Een boerenzoon kan bijvoorbeeld lage self-efficacy beliefs hebben als het gaat om dansen, omdat hij heeft ervaren dat hij dat niet zo goed kan. Zijn zelfvertrouwen zal daar

¹ De psycholoog Albert Bandura, bekend geworden als grondlegger van de sociaal-cognitieve leertheorie, definieert de term als volgt: 'beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments'.

hoogstwaarschijnlijk niet veel schade van oplopen (tenzij de boerenzoon ambities koestert om een danser te worden). Wanneer de boerenzoon enkele negatieve ervaringen heeft gehad met bijvoorbeeld het rijden op een tractor, zal zijn zelfvertrouwen daar wellicht wel onder kunnen lijden.

Self-efficacy beliefs in het onderwijs

In de context van scholen kunnen *teacher self-efficacy beliefs* gedefinieerd worden als 'de persoonlijke overtuigingen van een leraar ten aanzien van zijn capaciteiten om specifieke leraartaken uit te voeren op een bepaald kwaliteitsniveau, in de context van het klaslokaal'. Volgens Bandura zijn self-efficacy beliefs cruciaal voor het menselijk handelen, of beter gezegd 'het vermogen om op te treden'. Self-efficacy beliefs hebben een grote invloed op de motivatie die nodig is voor de uitvoering van taken en het behalen van doelen van personen. Hoge self-efficacy zal leiden tot het stellen van hogere (leer)doelen, minder angst voor falen en het proberen van andere strategieën als de vertrouwde geen effect lijken te hebben (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Een onderzoek naar de self-efficacy beliefs van leraren op tien Duitse scholen heeft laten zien dat de self-efficacy beliefs van leraren invloed hebben op effectief lesgeven. Hetzelfde onderzoek concludeert dat leraren met hoge self-efficacy beliefs veerkrachtiger zijn (Schwartz & Schmitz, 2005). Deze leraren lopen ook minder risico op een *burn-out* (Fives, Hamman & Olivares, 2005). Woolfolk waarschuwt echter voor (onrealistisch) hoge self-efficacy beliefs. Gezonde twijfel aan de self-efficacy is nodig voor goede zelfreflectie, bereidheid te leren, omgaan met diversiteit, samenwerken en motivatie om iets te veranderen (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

De vraag die wij ons stellen voor ons praktijkgerichte onderzoek is in welke mate leraren zich in hun self-efficacy beliefs laten beïnvloeden door hun gedachten en gevoelens over wat leerlingen van de effectiviteit van hun lessen vinden. De vraag wat leerlingen daadwerkelijk van de lessen van diezelfde leraren vinden is daarbij niet per se relevant, maar kennis hiervan bij de leraren, door middel van bijvoorbeeld enquêtes, kan natuurlijk wel een rol spelen. Echter, uit onderzoek is gebleken dat er een discrepantie bestaat tussen hoe leerlingen hun leraren percipiëren, en hoe leraren zichzelf percipiëren (Amiram, Daniel, Alona, Braha & Zvia, 2003). Voor de sfeer op school geldt ook een discrepantie tussen de perceptie van de leerling en de perceptie van de leraar (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010). De daadwerkelijke perceptie van leerlingen hoeft dus niet overeen te komen met die van de leraren, en kan om die reden niet worden meegewogen als het gaat om de self-efficacy beliefs van leraren.

Het gaat in ons onderzoek dus uitsluitend om wat leraren denken en voelen dat leerlingen van de effectiviteit van hun lessen vinden (gegrond of niet), en welke invloed dat heeft op de self-efficacy beliefs van diezelfde leraren. Bandura heeft vier factoren onderscheiden waar self-efficacy beliefs uit voortkomen en door worden beïnvloed. Deze vier factoren zijn: de grip op de eigen ervaringen (*mastery experiences*), psychologische en emotionele opwindning (*arousal*), ervaringen van personen met wie een persoon zich kan identificeren (*vicarious experiences*) en het geloof van anderen in een persoon (*social persuasion*). Wat leraren denken dat leerlingen vinden van hun lessen, behoort tot de vierde factor, *social persuasion*, ofwel het geloof van anderen in een persoon.

Voor zover wij weten is een dergelijk onderzoek nog niet eerder uitgevoerd. Wellicht komt dat doordat met name de eerste bron, de eigen ervaringen, een grotere invloed op de self-efficacy beliefs schijnt te hebben. Voor ons is een dergelijk onderzoek relevant, omdat wij in onze lespraktijk tegen deze kwestie aanlopen. De vraag of leerlingen onze lessen effectief vinden en onze eigen gedachten en gevoelens daarover houden ons wel degelijk bezig. We willen onderzoeken in hoeverre

dergelijke gedachten en gevoelens invloed kunnen hebben op de self-efficacy beliefs van leraren, om zo ook inzicht te ontwikkelen in onze eigen self-efficacy beliefs.

De vraag die centraal staat in dit praktijkgerichte onderzoek naar de self-efficacy beliefs van leraren luidt: in welke mate laten leraren zich beïnvloeden in hun self-efficacy beliefs door hun gedachten en gevoelens over wat leerlingen van de effectiviteit van hun lessen vinden? De volgende deelvragen gelden als leidraad in ons onderzoek: (1) wat zijn de self-efficacy beliefs van de leraren? (2) Wat zijn de gedachten en gevoelens van diezelfde leraren over hoe hun leerlingen de effectiviteit van hun lessen ervaren? (3) Hoeveel belang hechten leraren aan de vraag hoe leerlingen de effectiviteit van hun lessen ervaren? Met deze deelvragen trachten wij een antwoord te vinden op de hoofdvraag.

Hypothese

Wij verwachten dat er een correlatie bestaat tussen de gedachten en gevoelens van leraren over hoe hun leerlingen de effectiviteit van hun lessen percipiëren en de self-efficacy beliefs van diezelfde leraren. Wij denken dat als leraren denken dat hun leerlingen hun lessen als effectief ervaren, zij zekerder zijn in hun leraarbekwaamheden. Andersom verwachten wij dat als leraren denken dat leerlingen hun lessen als minder of niet effectief ervaren, zij ook minder zeker zijn in hun leraarbekwaamheden. Daarnaast denken wij dat de mate waarin de leraar zich bezighoudt met de vraag hoe leerlingen de effectiviteit van hun lessen ervaren, een negatieve invloed heeft op de self-efficacy beliefs. Houdt de leraar zich veel bezig met de vraag wat leerlingen vinden van zijn lessen, dan zal dit een negatieve invloed hebben op het vertrouwen in de eigen leraarbekwaamheden, en vice versa. Wij verwachten dat het aantal jaren ervaring van de leraar wellicht ook een rol speelt.

Selectie van de respondenten en de onderzoeksmethode

Wij hebben tien eerstegraads leraren van verschillende vakken benaderd voor medewerking aan ons onderzoek. De meeste van deze leraren doceren alfa- of gammavakken. Een van de leraren doceert een bètavak. De leraren variëren verder in het aantal jaar ervaring, in leeftijd en in geslacht. De leraren doceren op de scholen waar wij stage hebben gelopen.

Wij hebben persoonlijke diepte-interviews afgenomen op basis van een vragenlijst. De vragen die wij als richtlijn hebben gebruikt in de diepte-interviews zijn geselecteerd uit de vragenlijst van de *TEBS-Self* (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008), vanuit het Engels in het Nederlands vertaald. De *TEBS-Self* (Teacher Efficacy System-Self) is een meetinstrument voor het achterhalen van de self-efficacy beliefs van leraren en werkt dus volgens een vragenlijst. Omdat ons onderzoek niet kwantitatief, maar kwalitatief van aard is, hebben we ervoor gekozen om voor onze diepte-interviews een selectie te maken van de vragen uit de vragenlijst van de *TEBS-Self*. Deze interviewvragen zijn verdeeld in drie clusters die overeen komen met de deelvragen van het onderzoek. De vragenlijst (voor de interviews) is te vinden in de bijlage.

Belangrijk bij de *TEBS-Self* methode is dat vragen op een specifieke manier worden gesteld. In plaats van 'ben jij capabel als het gaat om...', of 'kan jij...', moet er worden gevraagd: 'geloof jij dat je capabel bent als het gaat om...', of 'heb jij er vertrouwen in dat je kan...'. Kortom, het gaat erom dat er gevraagd wordt naar zaken als gevoelens, geloof en vertrouwen. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat deze vragen verschillend kunnen worden beantwoord (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008). Antwoorden op vragen die op de 'TEBS-Self manier' zijn gesteld, laten vaker een negatief zelfbeeld zien als het gaat om de self-efficacy van leraren.

Resultaten en analyse diepte-interviews

De self-efficacy beliefs van de respondenten

De antwoorden op de vragen over de self-efficacy beliefs van de leraren zijn ingeschaald in drie classificaties: positief, ambivalent en negatief. We kunnen de tien respondenten op basis van hun antwoorden op het eerste cluster vragen indelen in drie verschillende categorieën:

- negatieve self-efficacy beliefs (2 respondenten): van de acht aspecten van hun lespraktijk schatten zij vier negatief in;
- gemiddelde self-efficacy beliefs (3 respondenten): van de acht aspecten schatten zij drie of vier positief in;
- positieve self-efficacy beliefs (5 respondenten): van de acht aspecten schatten zij minstens zes aspecten positief in.

Bij de analyse van de antwoorden zullen we de resultaten benaderen vanuit deze categorieën.

Eerste categorie: respondenten met negatieve self-efficacy beliefs

Er zijn twee zaken die meteen in het oog springen: het gaat om de twee respondenten met de minste jaren ervaring in het onderwijs (de een heeft 1,5 jaar ervaring, de ander is leraar-in-opleiding). Beide leraren zijn vrouw.

De twee respondenten voelen zich beide niet zeker over de volgende aspecten van hun leraarschap: differentiatie, het overbrengen van de zin en de bedoeling van hun lessen, hun inhoudelijke kennis en het enthousiasmeren van hun leerlingen. Differentiatie zien zij als iets waar zij zich later in hun loopbaan meer mee bezig willen houden. In de lesvoorbereiding en het geven van de les komt het duidelijk maken van de bedoeling van de les(sen) vaak in het gedrang. Voor beide leraren geldt dat zij hun eigen inhoudelijke vakkennis als onvoldoende beoordelen. Ze hebben er wel vertrouwen in dat zij hierin zullen groeien naarmate ze meer ervaring hebben opgedaan. Voor een van deze leraren hangt de onzekerheid rond het enthousiasmeren van de leerlingen samen met haar gebrek aan historische feitenkennis (ze geeft geschiedenis). Hierdoor meent zij dat ze minder goed meeslepende verhalen kan vertellen. Hierover zegt zij:

Mijn stagebegeleider zei: 'het is met verhalen vertellen heel moeilijk, daar heb je echt ervaring voor nodig.' Als je die verhalen voor het eerst vertelt, dan komt het niet over zoals je dat zelf zou willen, dus dat is een kwestie van tijd, denk ik.

Wat betreft het overbrengen van hun kennis over onderwerpen waar zij meer in thuis zijn, hebben deze respondenten meer vertrouwen in zichzelf. Over hun capaciteiten met betrekking tot het geven van feedback op maat zijn beide respondenten ook positiever. Ze zeggen hier zorgvuldig mee om te gaan, en proberen ervoor te zorgen dat ze opbouwende kritiek op de juiste manier brengen.

Tweede categorie: respondenten met gemiddelde self-efficacy beliefs

Deze drie respondenten variëren wat betreft het aantal jaren ervaring behoorlijk: 2 jaar, 7 jaar en 25 jaar ervaring. Zij zijn allen man. Alle drie zijn zij niet erg zeker over de mate waarin zij differentiëren. Over het duidelijk maken van de bedoeling en de zin van hun lessen zijn ze ambivalent: ze zeggen wel de vaardigheden te bezitten, maar maken hier niet altijd gebruik van. Twee van hen geven aan zich hier meer mee bezig te willen houden. Met het enthousiasmeren van leerlingen zeggen zij alle drie geen moeite te hebben. Een van hen, een leraar Nederlands, geeft aan dat hij soms zelfs enthousiasme veinst om de leerlingen mee te krijgen:

Ik probeer wel, ook als ik les spelling geef, mezelf op te peppen. Want als ik het al niks aan vind, dan hoef ik dat van de leerlingen al helemaal niet te verwachten, dus laat ik maar doen alsof het heel leuk is, en misschien gaan ze het dan geloven.

Twee van deze leraren schatten hun vakkennis hoog in; de derde is zich ervan bewust dat zijn vakkennis op bepaalde gebieden nog enigszins tekort schiet, maar omdat hij zich altijd grondig inleest in nieuwe onderwerpen, ziet hij dit niet als een belemmering. Wat ten slotte opvalt aan deze categorie respondenten, is dat zij alle drie bewust bezig zijn om leerlingen aan het denken te zetten. Zij schatten deze vaardigheid bij zichzelf allemaal hoog in.

Derde categorie: respondenten met positieve self-efficacy beliefs

Deze vijf respondenten variëren in het aantal jaren ervaring: 2,5 jaar, 4 jaar, 11 jaar, 20 jaar en 25 jaar. Het gemiddelde aantal jaren ervaring is ruim een jaar hoger dan in de vorige categorie. Het betreft hier twee mannen en één vrouw.

De respondenten in deze categorie zijn zonder uitzondering positief over het niveau van hun vakkennis. Ook hun vaardigheid in het overbrengen van hun vakkennis wordt door hen positief ingeschat. Aan het denken zetten en enthousiasmeren van hun leerlingen gaat hen gemakkelijk af. Een van hen, een leraar natuurkunde, merkt hierbij op dat het enthousiasmeren van de leerlingen de ene les beter gaat dan de andere. Hij vertelt ook hoe hij de leerlingen enthousiast probeert te houden:

Natuurkunde is een beeldend vak, dus als je altijd goede voorbeelden erbij blijft halen, dan gaat het wel leven bij de leerlingen, dan zorg je wel dat ze er enthousiast over worden. De ene keer zet ik in op het ene type leerling, en de andere keer meer op het andere type leerling, zodat iedereen enthousiast blijft.

Het geven van feedback wordt door vier van deze respondenten positief ingeschat. Degene die hier ambivalent over is, vindt het, ondanks dat hij de capaciteiten heeft, niet altijd even makkelijk om feedback op maat te geven. Verder zijn vier van de respondenten positief over het structureren van hun lessen. Degene die dit ambivalent inschat geeft aan dat hij zijn lesactiviteiten inmiddels bijna nooit meer van tevoren plant, omdat hij genoeg lesopdrachten in de kast heeft liggen.

Het meest gemengde beeld zien we in deze categorie respondenten wanneer het over differentiatie gaat. Vooral de sterkere leerlingen schieten er wel eens bij in. Een van de twee leraren die dit punt positief inschatten, geeft aan dat leerlingen aan een volgende opdracht kunnen beginnen als ze klaar zijn. Het is wel de vraag of de mogelijkheid tot vooruit werken door kan gaan voor differentiatie.

De ideeën over de ervaring van de leerlingen

Eerste categorie: respondenten met negatieve self-efficacy beliefs

Deze twee respondenten denken beide dat de intelligentere leerlingen van mening zijn dat zij niet genoeg geprikkeld worden in hun lessen. Dit komt overeen met de eigen inschatting van hun bekwaamheden op het gebied van differentiatie. Ze denken wel dat de zwakkere leerlingen vinden dat zij voldoende begeleiding krijgen om hun leerprestaties te verbeteren.

Beide leraren denken dat hun leerlingen hun leeractiviteiten lang niet altijd als zinvol ervaren. Volgens een van hen willen de meeste leerlingen alleen het noodzakelijke doen om een voldoende te krijgen, waaruit ze opmaakt dat leerlingen haar leeractiviteiten vaak niet als zinvol ervaren. Waar beide leraren hadden aangegeven zich onzeker te voelen over hun eigen vakkennis, hebben ze verschillende ideeën over hoe hun leerlingen dit zien. Een van hen denkt dat leerlingen haar vakkennis als voldoende inschatten, de ander denkt dat haar leerlingen dit laag inschatten. Op de vraag of leerlingen enthousiast zijn over hun vak, zijn ze allebei ambivalent. Het verschilt volgens hen per leerling, maar beide leraren kunnen het wel goed merken wanneer leerlingen enthousiast zijn over hun vak.

Tweede categorie: respondenten met gemiddelde self-efficacy beliefs

Over de ervaringen van slimmere leerlingen zijn twee van de drie respondenten ambivalent. Alle drie geven ze aan dat het bij zeer intelligente leerlingen lastig is om ze te blijven uitdagen. Van zwakke leerlingen denken zij echter wel dat zij hen genoeg extra begeleiding bieden.

De leraren in deze categorie schatten in dat sommige leerlingen wel enthousiast zijn over hun vak, maar dat dit sterk verschilt per jaarlaag. Verder denkt een van hen dat veel leerlingen hun enthousiasme tegenover hem verbergen:

Soms hoor ik op een ouderavond dat een leerling aardrijkskunde het leukste vak vindt, of dat ze mijn lessen zo leuk vinden. Ik geef soms ook enquêtes om erachter te komen wat ze van de lessen vinden, en dan zie ik dat soms ook wel terug. In de les krijg je de negatieve geluiden meer te horen. (...) Soms hoor je het via een omweg, via de ouders, of via mentoren bijvoorbeeld. Want ik weet ook wel hoe het gaat: één op één zeggen leerlingen wel wat ze leuk vinden aan de lessen, maar in de les gaan ze dat niet uitspreken.

Terwijl de eigen vakkennis niet door alle drie hoog werd ingeschat, denken zij allemaal wel dat hun leerlingen hun kennis hoog inschatten. Degene die zijn eigen kennis nog niet voldoende vond, vertelt dat hij zich goed inleest bij onderwerpen waar hij minder goed in thuis is. Hierdoor hebben leerlingen volgens hem niet door dat zijn vakkennis op sommige gebieden enigszins tekortschiet.

Derde categorie respondenten met positieve self-efficacy beliefs

Op de vraag of intelligentere leerlingen voldoende geprikkeld worden in hun lessen, komt bij deze categorie een wisselend beeld naar voren. Twee van deze leraren denken van wel, terwijl drie van hen hier minder zeker over zijn. Ze denken dat deze leerlingen soms tekort komen en zich gaan vervelen. Dit lijkt overeen te komen met hun ideeën over de differentiatie in hun lessen, waar zij ook gemengde meningen over hebben. Over zwakke leerlingen denken ze alle vijf dat deze leerlingen vinden dat ze genoeg begeleiding krijgen. Dit lijkt samen te hangen met het beeld dat zij denken dat hun leerlingen hebben van de feedback in hun lessen: ze hebben er vertrouwen in dat hun leerlingen dit voldoende vinden. Hierover zegt een van hen:

Ik merk dat ze oplichten en verder kunnen. En ik blijf vaak net zo lang bij een leerling hangen totdat hij of zij het begrijpt en verder kan. En ik toets het later door te kijken of ze echt verder zijn.

De vraag of leerlingen enthousiast zijn over hun vak, levert behoorlijk positieve antwoorden op. Het beeld lijkt hier positiever dan bij de andere twee categorieën. Zoals te verwachten valt, denken al deze leraren dat hun leerlingen hun vakkennis hoog inschatten.

De mate waarin leraren belang hechten aan de meningen van hun leerlingen

Eerste categorie: respondenten met negatieve self-efficacy beliefs

Beide leraren in deze categorie hechten veel belang aan de vraag wat leerlingen van hun lessen vinden. Een van hen geeft aan dat ze het erg belangrijk vindt hoe zij overkomt op de leerlingen. Dit hangt volgens haar in grote mate samen met hoe de leerlingen haar lessen beoordelen. De andere leraar vertelt dat de leerlingen op haar school veel invloed hebben en dat de schoolleiding veel belang hecht aan de mening van leerlingen. Hierdoor staat zij er meer bij stil wat leerlingen van haar lessen vinden. Het belangrijkste aspect hiervan is voor haar dat leerlingen het idee moeten hebben dat ze echt iets leren. Beiden zijn in de voorbereiding van hun lessen regelmatig bezig met de vraag wat de leerlingen ervan zullen vinden, maar een van deze leraren relativeert dit:

Soms denk je: dit werkt, dit prikkelt de leerlingen, dit komt beter aan, maar ik doe het niet ten koste van alles. Het is niet iedere dag De wereld draait door.

Tweede categorie: respondenten met gemiddelde self-efficacy beliefs

Deze respondenten vinden het alle drie belangrijk wat de leerlingen van hun lessen vinden. Welke aspecten ze hierbij van belang achten, verschilt wel. Twee van hen zeggen dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen hun lessen leuk vinden en met plezier naar hun lessen gaan. De andere leraar relativeert dit juist:

Ze hoeven mijn lessen niet leuk te vinden. De les is geen cabaretshow. Ik vind het wel belangrijk dat ze het gevoel hebben dat ze iets leren in mijn lessen. Als een leerling tegen me zegt: 'vandaag hebben we niks gedaan', dan vind ik het erg dat ze dat zo heeft ervaren.

De andere twee leraren sluiten zich bij dit laatste punt aan: ook zij vinden het erg belangrijk dat leerlingen de stof zinvol vinden en het idee hebben dat ze echt iets leren. Twee van de leraren in deze categorie zijn in de voorbereiding veel bezig met de vraag wat hun leerlingen ervan zullen vinden. Hierbij gaat het hen dan om de vraag of het op hun leefwereld aansluit, of er genoeg afwisseling in zit en of de opdrachten wel zullen aanslaan. Een van de leraren houdt zich hier tijdens de voorbereiding veel minder mee bezig, omdat hij zich meer inhoudelijk op de stof concentreert.

Derde categorie: respondenten met positieve self-efficacy beliefs

Deze leraren hechten er redelijk veel belang aan wat hun leerlingen van hun lessen vinden. Een van hen merkt in dit verband op dat dit 'wel snor' zit. Een ander legt uit dat hij het van belang vindt dat leerlingen zijn lessen leuk vinden, omdat dit een voorwaarde is voor een goede les. Als de leerlingen het leuk en interessant vinden, dan steken ze volgens hem meer op in de les. Een andere leraar legt uit waarom hij belang hecht aan deze vraag:

Ik zou het heel vervelend vinden als ik het gevoel had dat ik uitgekotst wordt. Ik probeer leerlingen wel altijd duidelijk te maken dat ik een coöperatieve sfeer wil.

Toch is de beoordeling van de leerlingen voor hem niet doorslaggevend. Een van de leraren relativeert het belang hiervan:

Dat vind ik wel belangrijk, maar tot een bepaalde grens. Ik vind het namelijk ook belangrijk wat ik zelf van mijn eigen lessen vind. Het moet ook zo zijn dat ik me er zelf prettig bij voel. Dat kunnen de leerlingen namelijk waarnemen; het heeft dus weer invloed op wat de leerlingen vinden. Naar mijn ervaring ligt meer dan de helft bij hoe je het overbrengt. Leerlingen zijn erg gevoelig voor de vorm. De inhoud moet je verkopen. Ik bepaal de inhoud en ik verkoop het in een vorm die leerlingen kunnen begrijpen. Maar ik moet me wel prettig voelen bij die vorm. Ik houd bijvoorbeeld niet van werkvormen waarbij je veel materiaal nodig hebt. Veel te veel gedoe en gerommel. Ik word er gestrest van. Dan is het beter als je dat niet te vaak doet, ook al vinden leerlingen het op dat moment leuk.

Wat duidelijk opvalt aan deze categorie leraren is dat vier van hen tijdens hun lesvoorbereiding weinig bezig zijn met de vraag wat de leerlingen van de les zullen vinden. Een van deze leraren zegt dat hij dan vooral bezig is met de vraag hoe hij optimaal les kan geven en minder met de vraag wat de leerlingen ervan zullen vinden, want daar maakt hij zich geen zorgen over.

De samenhang tussen de drie dimensies

Wanneer we de resultaten in de drie verschillende dimensies (zelfbeeld; veronderstelde perceptie van leerlingen; belang van leerlingperceptie) naast elkaar leggen, dan vallen de volgende aspecten op. In de categorie *negatieve self-efficacy beliefs* blijkt de zelfperceptie in beide gevallen positiever te

zijn dan de veronderstelde leerlingperceptie. In de categorie *gemiddelde self-efficacy beliefs* geldt dat ook voor twee leraren. Bij de derde leraar in deze categorie blijkt de zelfperceptie echter positiever dan de veronderstelde leerlingperceptie. In de categorie *positieve self-efficacy beliefs* is in drie gevallen de zelfperceptie positiever dan de veronderstelde leerlingperceptie, in één geval zijn beide gelijk en in één geval is de veronderstelde leerlingperceptie positiever. In andere woorden, wanneer de self-efficacy beliefs van de respondenten relatief positief zijn, dan zien we dat de zelfperceptie gemiddeld positiever is dan de veronderstelde leerlingperceptie. Omgekeerd geldt bij relatief negatieve self-efficacy beliefs dat de zelfperceptie gemiddeld negatiever is dan de veronderstelde leerlingperceptie. Ten slotte constateren we dat het belang dat de respondenten hechten aan de mening van leerlingen over hun lessen, gemiddeld omgekeerd evenredig is aan de positiviteit van hun self-efficacy beliefs. Oftewel, hoe positiever de self-efficacy beliefs van een leraar zijn, hoe minder het hem uitmaakt wat leerlingen vinden van zijn lessen.

Conclusies en aanbevelingen

Uit de resultaten van dit onderzoek trekken wij de volgende conclusies:

- het aantal jaren ervaring in het onderwijs speelt een rol bij de overgang van de eerste (negatieve self-efficacy beliefs) naar de tweede categorie (gemiddelde self-efficacy beliefs), maar niet bij de overgang naar de derde categorie (positieve self-efficacy beliefs);
- de bekwaamheden die nodig zijn voor adequate differentiatie worden door bijna alle leraren in alle drie de categorieën laag ingeschat. De meeste docenten vinden dat ze met name de intelligentere leerlingen niet genoeg kunnen uitdagen, waardoor deze leerlingen geregeld verveling tonen;
- relatief positieve self-efficacy beliefs van leraren gaan gepaard met een gemiddeld positievere zelfperceptie dan de veronderstelde leerlingperceptie. Andersom gaan relatief negatieve self-efficacy beliefs gepaard met een gemiddeld negatievere zelfperceptie dan de veronderstelde leerlingperceptie;
- hoe positiever de self-efficacy beliefs van leraren, hoe minder het hen uitmaakt wat leerlingen vinden van hun lessen. Hierin wordt de hypothese van dit onderzoek bevestigd.

We hebben gezien dat de beginnende docenten in dit onderzoek de meeste onzekerheid uitten aangaande hun self-efficacy. Voor ons als leraren-in-opleiding is dit een herkenbare situatie en wij putten dan ook vertrouwen uit de conclusie dat de self-efficacy beliefs groeien naarmate leraren meer ervaring opdoen. Wij raden beginnende docenten aan zich te blijven ontwikkelen, in de wetenschap dat het vertrouwen in de eigen bekwaamheden zal groeien naarmate zij meer ervaring opdoen. Vanuit onze eigen ervaringen herkennen wij ook de laatste conclusie. Wanneer we veel stilstaan bij de vraag hoe onze leerlingen ons beoordelen, dan lijkt dit een negatieve invloed te hebben op ons functioneren als leraar. Hierin zien wij ook een bevestiging van de theorie: leraren met hoge self-efficacy functioneren beter.

Een tweede aanbeveling voor beginnende leraren is om niet alleen stil te staan bij de vraag hoe leerlingen hun lessen beoordelen. Het is verstandiger om zich te richten op het verbeteren van de eigen competenties, door het eigen functioneren te analyseren vanuit de persoonlijke ervaring. Een laatste praktische implicatie van dit onderzoek betreft differentiatie. Differentiëren 'naar beneden' is voor veel leraren geen probleem, maar 'naar boven' is, zelfs voor veel ervaren leraren, nog steeds een obstakel. Wij bevelen lerarenopleidingen daarom aan om leraren-in-opleiding meer

vaardigheden bij te brengen op het gebied van het aanpassen van de lesstof aan hoger begaafde leerlingen.

Het is van belang om enkele kanttekeningen te maken bij de bovenstaande conclusies. In dit onderzoek hebben wij ons niet gericht op de daadwerkelijke kwaliteit van het functioneren van de geïnterviewde leraren. Wanneer een leraar positieve self-efficacy beliefs heeft, dan betekent dit niet automatisch dat hij een goede leraar is. Uit onderzoek is echter gebleken dat leraren met positieve self-efficacy beliefs vaker effectief lesgeven. Verder biedt onderzoek onder tien respondenten niet de statistische significantie om definitief uitsluitel te geven aangaande de vragen die wij ons hebben gesteld. Wellicht kan een kwantitatief onderzoek hier een verdere bijdrage aan leveren. Wij zien dit onderzoek dan ook als een mooie aanzet tot verdere verkenning van de samenhang tussen self-efficacy beliefs en veronderstelde leerlingperceptie.

Het uitvoeren van dit onderzoek is erg leerzaam voor ons geweest. In de interviews, zowel met de meer als minder ervaren leraren, zaten erg veel herkenbare zaken, maar ook nieuwe en verfrissende perspectieven. Omdat dit onderwerp dicht bij onze beleving als beginnende leraren staat, zijn de conclusies van dit onderzoek voor onszelf zeer relevant. Wij raden andere studenten die een praktijkgericht onderzoek gaan uitvoeren, daarom van harte aan om een onderwerp te kiezen dat nauw aansluit op hun eigen praktijk als beginnende leraren.

Literatuur

Amiram, R., Daniel B-T., Alona, R., Braha, B. & Zvia, S. (2003). Teachers' epistemic authority: perceptions of students and teachers. *Social psychology of education, 6*, 17-42.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education, 24*, 751-761.

Fives, H. R., Hamman, D. & Olivarez, A. (2005). *Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, CA.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health, 6*, 271-279.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In Maehr, M. L. and Pintrich, P. R. (1997). *Achievement goal theory: Past results, future directions*. Greenwich: JAI Press.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burn-out: a longitudinal study in ten schools*. Research paper. Freie Universität Berlin, Germany.

Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: a systematic review. *Educational Psychologist, 39*, 111-133.

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. White Plains: Pearson Longman.

Bijlage: interviewvragen

Vragen bij deelvraag 1:

- Heb je er vertrouwen in dat je ertoe in staat bent om bij het plannen van lesactiviteiten te differentiëren?
- Geloof je dat je de capaciteiten bezit om feedback op maat te geven?
- Heb je het gevoel dat je bij het gebruik van leermateriaal goed rekening kan houden met de verschillen tussen leerlingen?
- Geloof je dat je je lessen zodanig kunt structureren dat je leerdoelen behaald worden?
- Heb je er vertrouwen in dat je de bedoeling en de zin van leeractiviteiten kunt overbrengen aan leerlingen?
- Geloof je dat je genoeg inhoudelijke kennis hebt over je vak?
- Geloof je dat je je vakkennis goed kunt overbrengen op je leerlingen?
- Heb je er vertrouwen in dat je je leerlingen kunt enthousiasmeren voor je vak?
- Heb je het gevoel dat je in staat bent om leerlingen aan het denken te zetten?

Vragen bij deelvraag 2:

- Denk je dat intelligentere leerlingen vinden dat zij voldoende geprikkeld worden in jouw lessen?
- Denk je dat zwakkere leerlingen vinden dat ze voldoende begeleiding van jou krijgen om hun leerprestaties te verbeteren?
- Denk je dat jouw leerlingen jouw feedback bruikbaar vinden?
- Denk je dat jouw leerlingen jouw leeractiviteiten als zinvol ervaren?
- Hoe denk je dat jouw leerlingen jouw vakkennis inschatten?
- Merk je dat jouw leerlingen enthousiast zijn over je vak?

Vragen bij deelvraag 3:

- Hoe belangrijk vind je het wat leerlingen van jouw lessen vinden?
- Van welke aspecten vind je het het meest belangrijk dat leerlingen deze positief beoordelen?
- Ben je er in de voorbereiding van je lessen veel mee bezig wat je leerlingen ervan zullen vinden?

Marc Roosenbrand en Neda Mohammadi Fard zijn leraren-in-opleiding, respectievelijk voor de schoolvakken godsdienst en geschiedenis, aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerstegraadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de self-efficacy beliefs van leraren over de effectiviteit van hun lessen. De resultaten van dit praktijkgerichte onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.