



Driestar hogeschool

TALENT IN ONTWIKKELING



Universiteit Utrecht

Masterthesis

Christelijke leraren over onderwijsprofessionalisering

*Onderzoek over het belang van professionaliseringsactiviteiten,
participatie erin door christelijke leraren, behoeften aan activiteiten, en
de invloed van een tweetal persoonlijke kenmerken*

26 juni 2013

Student

Janneke de Kloe

3790460

Begeleiders

Marieke van der Schaaf – eerste beoordelaar

Laura Boele – tweede beoordelaar

Bram de Muijnck

Voorwoord

Na een aantal maanden hard werken, is dan echt het moment gekomen dat ik mijn masterthesis als afgerond beschouw. Afgerond, niet af. Er is namelijk nog zoveel te onderzoeken! In eerste instantie dacht ik dat een onderzoek waar ik maanden mee bezig zou zijn, mij alle kennis en antwoorden zou leveren op het desbetreffende, specifieke, vakgebied. Al doende leert men. Ik kwam erachter dat wanneer je meer kennis van een bepaald onderwerp opdoet, dit meteen nieuwe vragen opwerpt. Hoe meer ik weet en onderzoek, hoe meer ik mij realiseer hoe weinig ik weet en hoeveel er nog te onderzoeken valt. Al met al heeft dit onderzoek er wel voor gezorgd dat ik veel geleerd heb. Kennis, vaardigheden en attitude. En het besef dat een mens nooit uitgeleerd is. Ik niet, maar de christelijke leraren in dit onderzoek ook niet. Zij hebben hun eigen gedachten over activiteiten waarin zij geacht worden iets nieuws te leren: professionaliseringsactiviteiten. Deze activiteiten hebben één gezamenlijk kenmerk. Zij zijn bedoeld om het christelijke karakter van het werk als christelijke leraar te versterken. Niet alleen hebben de leraren hun eigen gedachten hierover, maar zij hebben ook hun eigen behoeften, wat mede afhankelijk is van hun huidige deelname aan deze professionaliseringsactiviteiten. Bovendien worden hun gedachten en hun participatie in professionaliseringsactiviteiten beïnvloed door een aantal factoren. Daarover meer in het vervolg van dit artikel.

Deze masterthesis zou niet tot stand zijn gekomen als een aantal personen mij hierin niet ondersteund en begeleid zouden hebben. In de eerste plaats wil ik Laura Boele - de Bruin van hogeschool Driestar hartelijk bedanken voor haar steun, begeleiding, kritische blik en belangstelling. Ik weet niet waar ik geëindigd was zonder jouw begeleiding, maar ik denk niet dat dit hier was. Daarnaast wil ik Marieke van der Schaaf van Universiteit Utrecht en Bram de Muynck van hogeschool Driestar bedanken voor hun begeleiding, constructieve feedback en ideeën. Last but *sure* not least, bedank ik alle leraren die meegewerkt hebben aan dit onderzoek, zowel in de pilot fase als in de 'echte' dataverzamelingsfase. Dank jullie wel.

Mijn wens is dat deze masterthesis tot nut zal zijn voor het lectoraat Christelijk leraarschap van hogeschool Driestar en daarmee van dienst zal zijn voor de christelijke leraren die het lectoraat hoopt te bereiken met haar toerustingsaanbod.

Zaltbommel, 26 juni 2013

Janneke de Kloe

Samenvatting

In november 2012 is in hogeschool Driestar het lectoraat Christelijk leraarschap gestart. Deze masterthesis maakt deel uit van een grootschalig onderzoek dat vanuit het lectoraat opgezet is.

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 zij zich professioneel ontwikkelen en hun opvattingen over en participatie in deze professionaliseringsactiviteiten zijn hierbij relevant om te weten. 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 zijn op opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten.

Er is onderzoek gedaan naar de opvattingen, participatie en behoeften van christelijke leraren ten aanzien van professionaliseringactiviteiten die het christelijk karakter van hun werk versterken. 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*.

Er zijn vragenlijsten uitgezet onder christelijke leraren in Nederland, waarin zij onder andere aan moesten geven hoe belangrijk zij een aantal professionaliseringsactiviteiten vinden. De data zijn geanalyseerd door middel van t-toetsen, multiële regressieanalyses en door verschillen uit te rekenen. Uit de resultaten blijkt dat de leraren gemiddeld alle activiteiten belangrijk vinden, maar dat informele professionaliseringactiviteiten 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) en internalisering twee factoren zijn die significant van invloed zijn op opvattingen over en participatie in professionaliseringsactiviteiten. De mate van *self-efficacy* van leraren heeft binnen het bestek van dit onderzoek geen invloed.

Inleiding

Probleemstelling

Aanleiding. In november 2012 startte hogeschool Driestar het lectoraat Christelijk leraarschap. Dit lectoraat 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 als doelstelling dat het bronnen uit de traditie toegankelijk wil maken, de reflectie op de christelijke belijdenis door leraren wil bevorderen, 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 toerustingmateriaal wil ontwikkelen (hogeschool Driestar lectoraat Christelijk leraarschap, z.d.).

Het lectoraat Christelijk leraarschap mist empirische gegevens over de opvattingen van christelijke leraren ten aanzien van het christelijke 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 (Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009). Er is door Geijssel et al. (2009) 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, genaamd *self-efficacy* en internalisering van de schooldoelen. Hier is voor gekozen omdat dit relevante factoren zijn voor het lectoraat Christelijk leraarschap. Daarnaast wordt aangenomen dat in deze psychologische factoren persoonlijke opvattingen een rol zullen spelen die van invloed zouden kunnen zijn op professionalisering van leraren. Volgens Kwakman (2003) wordt het leren van volwassenen namelijk beïnvloed door persoonlijke factoren. Geijssel et al. (2009) concluderen dat leraren die meer vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten (hogere mate van *self-efficacy*) meer betrokken zijn in

professionaliseringsactiviteiten. Het internaliseren van de schooldoelen zorgt er daarnaast voor 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. Daarom is door het lectoraat besloten dat er een grootschalig onderzoek nodig is. Op basis van dit onderzoek kan daarna toerustingmateriaal ontwikkeld worden voor de christelijke leraren dat hen zal helpen de verbinding te maken tussen hun identiteit en hun beroep. Deze masterthesis maakt deel uit van het grootschalige onderzoek naar opvattingen, participatie en behoeften van christelijke leraren ten aanzien van hun identiteit.

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 ook 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). De werkdruk van de leraren neemt daarnaast toe, omdat zij moeten concurreren met de sociale media die de leerlingen omringen en zij hebben te maken 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 en hen richtingbesef meegeven (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 worden alleen leraren benaderd die op een christelijke school werken. Bij de analyses van de resultaten zijn uiteindelijk alleen leraren betrokken die op een protestants christelijke of reformatorische school werken.

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.

Gelijktijdig met dit onderzoek wordt ook een kwalitatief onderzoek binnen het lectoraat verricht dat ingaat op de idealen van christelijke leraren op het gebied van identiteit. De uitkomsten van dat onderzoek zullen door het lectoraat vergeleken kunnen worden met de resultaten van dit onderzoek. Het is de verwachting dat beide invalshoeken (kwantitatief en kwalitatief) zullen zorgen voor een adequaat beeld van de werkelijkheid. Dit zal dan tevens leiden tot een relevante kennisbijdrage aan de wetenschap voor wat betreft de doelgroep 'christelijke leraren in Nederland'.

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 (Geijssel 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 gemaakt worden en het zal leiden tot, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde, kennisvermeerdering. Bij de ontwikkeling van het toerustingmateriaal kan ook rekening gehouden worden met de resultaten van dit onderzoek betreffend 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.

Het PPT-model is het overkoepelende model in dit onderzoek. Tot nu toe is er alleen nog maar onderzoek gedaan naar PPT bij 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 ook nog niet eerder gedaan, want Schaap (2011) heeft kwalitatief onderzoek gedaan naar PPTs. Het is daarom relevant om onderzoek te doen naar PPT in deze context. Dit kan leiden tot waardevolle inzichten op het gebied van (professionele ontwikkeling binnen) PPT en van leraren. Daarnaast zal onderzoek naar PPTs van christelijke leraren een bijdrage leveren aan het in kaart brengen van hun opvattingen over professionaliseren en over goed onderwijs (Beijaard & De Vries, 1997).

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 fungeert 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 te maken, dus te internaliseren. Deze gedeelde kennis, waarden, normen en opvattingen zijn onderdeel van een *Collective Professional Theory* (CPT) en reflecteert 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 et al. (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 et al. (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 et al. (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 deze 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 is 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 kennis over de 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 kenniscategorieën 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 et al. (2000) geven aan dat kennis over de context voor een leraar belangrijk is. Darling-Hammond (2006) gebruikt dezelfde indeling als Beijaard et al. (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 et al. (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 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

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 et al. (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.

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 (Geijsel 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).

Guskey (2002) zegt dat professionaliseringstrajecten tot doel hebben gesteld de opvattingen, het begrip van leraren en de praktijk in de klas te veranderen. In deze beschrijvingen komen de twee componenten waaruit een PPT bestaat, namelijk kennis en opvattingen, terug. Opvattingen van leraren binnen het object 'professionele ontwikkeling' van PPT met betrekking tot hun identiteit, zijn daarom niet los te zien van hun kennis binnen dit object (Schaap et al., 2009).

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 over 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). Omdat dit onderzoek ingaat op de opvattingen van leraren over activiteiten die het christelijk gehalte van hun werk versterken, wordt nu ingegaan op de religieuze opvattingen van leraren. Deze opvattingen nemen in het beroep van de leraar een belangrijke plaats in (Baurain, 2012; Mansour, 2008; White, 2010). Korthagen (2004) 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 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 zeggen 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 Muijnck (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 beïnvloeden hun professionele ontwikkeling (Beijaard et al., 2000). Deze percepties van leraren van hun eigen professionele identiteit waar religieuze opvattingen deel van uit maken, beïnvloeden dus ook hun professionele ontwikkeling.

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 van capaciteit 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 et al. (2001) onderscheiden, is de vorm van de activiteit. Kwakman (2003) verdeelt professionaliseringsactiviteiten in vier categorieën, namelijk individuele activiteiten (lezen, experimenteren en reflecteren) en collaboratieve activiteiten. Geijsel et al. (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 (verandering in de praktijk). 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' (Geijsel 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). Literatuur over professionalisering van leraren noemt daarnaast dat participatie de professionele ontwikkeling van leraren stimuleert, evenals de ontwikkeling van de school (Geijsel et al., 2009; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 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). Een onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten en behoeften onder christelijke leraren in Amerika beschrijft bijvoorbeeld dat bijna alle leraren die meededen aan het onderzoek, participeerden in professionaliseringsactiviteiten. Veel van hen zeggen echter dat deze activiteiten niet van betekenis zijn voor de praktijk (Finn, Swezey & Warren, 2010). Professionaliseringsactiviteiten moeten daarom aan een aantal voorwaarden voldoen, willen ze van invloed 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 ook een barrière zijn voor de participatie hierin (Goodall, Day, Lindsay, Muijs & Harris, 2005).

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). Ook Schaap (2011) stelt ten aanzien van leerlingen dat behoeften één van de uitgangspunten van het leren zijn. Het is belangrijk te diagnosticeren, zodat de begeleiding van de leraar aansluit bij de behoefte van de leerling (Schaap, 2011). Diagnosticeren wil zeggen dat er informatie wordt verzameld over bijvoorbeeld de huidige concepties of strategieën van de leerlingen. Deze diagnose is belangrijk voor het geven van contingente ondersteuning die tegemoet komt aan de behoeften van de leerlingen (Van de Pol, Volman & Beishuizen, in press). Met betrekking tot leraren, is een behoefteanalyse daarom een factor die bijdraagt aan hun professionele ontwikkeling (Avalos, 2010).

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 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 et al. (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. Er wordt aangenomen dat behoeften ook afgeleid kunnen worden als gevraagd wordt naar opvattingen en mate van participatie in professionaliseringsactiviteiten. Hierbij wordt tevens 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, zodat er een lijst gemaakt kan 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).

Internaliseren van doelen

De participatie van leraren in professionaliseringsactiviteiten wordt beïnvloed door persoonlijke factoren, waaronder het internaliseren van de doelen van de school (Geijssel 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, continue 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 (Geijssel et al., 2009). Ook vergroot het internaliseren van de doelstellingen en de missie van de school door leraren de motivatie van leraren om 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 (Geijssel et al., 2009). De opvattingen over en keuze voor professionaliseringsactiviteiten kunnen daarom beïnvloed worden door de mate waarin de doelstellingen van de school geïnternaliseerd zijn.

Self-efficacy

Een andere persoonlijke factor die van invloed is op participatie door leraren professionaliseringsactiviteiten is mate van *self-efficacy* ten aanzien van de eigen professionaliteit (Geijssel et al., 2009). *Self-efficacy* wordt ook gezien als een element van iemands motivatie (Thoonen et al., 2011) en is iemands 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, of ook wel *self-efficacy* genoemd. Competentie is, naast de behoefte aan autonomie en relatie, voor zowel de intrinsieke als de extrinsieke motivatie van belang (Deci & Ryan, 2000). Schaap et al. (2011a) geven aan dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om te leren als zij controle hebben over hun eigen leerproces, wat aan lijkt te sluiten bij de behoefte aan autonomie.

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 (Geijssel et al., 2009) en staan meer open voor nieuwe ideeën en het uitproberen van nieuwe methoden (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

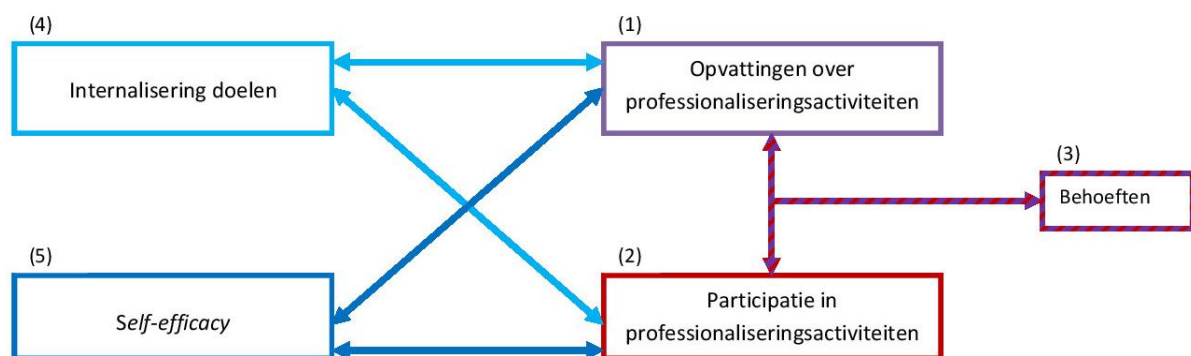
Verschillende factoren kunnen invloed uitoefenen op iemands mate van *self-efficacy* (Tschannen-Moran et al., 1998). Eén van deze factoren is de mate waarin leraren de schooldoelen

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 (Geijssel et al., 2009). Deze invloed geldt voornamelijk voor de professionaliseringsactiviteit die gericht is op het verzamelen van nieuwe kennis en informatie (Geijssel et al., 2009; Thoonen et al., 2011), welke overeenkomt met de activiteit 'lezen' van Kwakman (2003).

Onderzoeksvragen

Vanuit het literatuuronderzoek is de volgende onderzoeksvraag afgeleid: "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 (Figuur 1):

- 1) Wat zijn de opvattingen van christelijke leraren over professionaliseringsactiviteiten die hun christelijk leraarschap versterken?
- 2) In welke mate participeren leraren in professionaliseringsactiviteiten die hun 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. 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. De volgende hypothesen voor de laatste twee deelvragen zijn opgesteld aan de hand van het onderzoek van Geijssel et al. (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.

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek gaat vanuit het perspectief van het object 'professionele ontwikkeling' van PPT ten eerste in op opvattingen van leraren over, participatie in en behoefte aan professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast wordt onderzocht wat de relatie is van de opvattingen met een tweetal persoonlijke kenmerken. De data worden op een kwantitatieve wijze verzameld. In het verleden is al eerder onderzoek gedaan naar professionaliseringsactiviteiten van leraren en de factoren internalisering en *self-efficacy* met behulp van vragenlijsten en daarom worden deze data kwantitatief verzameld. Bovendien wil het lectoraat Christelijk leraarschap de uitkomsten van het onderzoek kunnen generaliseren naar alle christelijke leraren en dit is mogelijk bij kwantitatief onderzoek als de steekproef groot genoeg is en aan een aantal voorwaarden voldaan is (Neuman, 2012).

Omdat dit onderzoek in een geheel nieuwe context plaatsvindt betreft het een explorierend onderzoek. Daarnaast is het ook beschrijvend, want het doel van dit onderzoek is om de opvattingen, participatie en behoeften van leraren te beschrijven en weer te geven wat de relatie is met de onderzochte variabelen.

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 er (afgezien binnen de evangelische denominatie) minimaal 200 scholen van zijn in Nederland. De evangelische denominatie is gekozen omdat het lectoraat Christelijk leraarschap deze scholen graag bij het onderzoek wil 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 zijn 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 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. Er is gekozen voor een disproportionele steekproef omdat het lectoraat Christelijk leraarschap ook graag uitspraken wil doen over de reformatorische denominatie alleen en daarom zijn er naar verhouding meer reformatorische leraren gevraagd om de vragenlijst in te vullen. 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 2

Verdeling van scholen en denominaties in Nederland

Denominatie	Populatie scholen	%	Steekproef		Leraren		Scholen totaal	Leraren totaal
			PO	VO	PO	VO		
Protestants christelijke	2132	43.6	384	52	1152	260	436	1412
Rooms katholieke	2445	50.0	440	60	1320	300	500	1620
Gereformeerd (vrijgemaakt)	148	3.0	27	3	81	15	30	96
Reformatorisch	151	3.1	63	13	189	65	76	254
Evangelisch	18	0.04	3	1	9	5	4	14
Totaal	4894	100.1					1046	3396

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.

Deelnemers

Helaas was de response 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 zijn 484 e-mails verzonden met de link van de vragenlijst. 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. Na overleg met het lectoraat is besloten 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 grootste deel 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 $r = .36$.

Instrumenten

Vragenlijst. Er is een vragenlijst gebruikt die bestaat uit vier delen: 1) vragen naar algemene gegevens; 2) gesloten vragen over opvattingen ten aanzien van professionaliseringsactiviteiten; 3) gesloten vragen over 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 vragen zijn allen afgeleid van bestaande vragenlijsten (Kwakman, 2003; Geijssel et al., 2009), wat ten goede komt aan de validiteit. De vragenlijst kon op internet ingevuld worden via een link die naar een e-mailadres was gestuurd.

De algemene kenmerken die gevraagd worden, zijn denominatie, leeftijd, geslacht, opleiding, onderwijssector, vakken of groepen, kerklidmaatschap, religieuze saillantie en of de leraar zichzelf als christelijke leraar beschouwt. De religieuze saillantie wordt gemeten met de vragen die Dijkstra en Miedema (2003) gebruiken. Er worden acht uitspraken gedaan waarbij de leraren aan kunnen geven hoe belangrijk zij deze uitspraak vinden. Er wordt een vierpuntsschaal gebruikt, waarbij gekozen kan worden uit onbelangrijk, belangrijk, zeer belangrijk en niet van toepassing. De religieuze saillantie betreft de gemiddelde somscore op de acht uitspraken over het belang dat een leraar hecht aan een levensbeschouwing of geloof.

In het tweede deel van de vragenlijst worden gesloten vragen gesteld over opvattingen van leraren ten aanzien van een viertal categorieën van professionaliseringsactiviteiten die Kwakman (2003) onderscheidt, namelijk lezen, experimenteren, reflecteren en samenwerken. De vragenlijst van Kwakman is gebruikt en twee aanvullende items van de vragenlijst van Geijssel et al. (2009) zijn eraan toegevoegd in overleg met het lectoraat Christelijk leraarschap. Dit zijn de items vier en vijf van zowel deel drie als vier. Eén activiteit van Kwakman (2003) is niet gebruikt, omdat dit niet relevant is voor het lectoraat; dit is "*Help students to learn study skills*". In totaal worden 22 vragen gesteld. Voor de activiteit lezen worden vijf vragen gesteld. Er zijn zes vragen voor de activiteiten experimenteren en reflecteren. Deze twee activiteiten worden niet afzonderlijk van elkaar gevraagd, omdat blijkt dat leraren vinden dat reflectie onderdeel is van de activiteit experimenteren (Geijssel et al., 2009). Er zijn elf vragen voor de activiteit samenwerking. 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.

In het derde deel van de vragenlijst worden gesloten vragen gesteld naar de mate van participatie van leraren in professionaliseringsactiviteiten. Dezelfde stellingen als in deel twee zijn weergegeven en er wordt ook een vierpuntsschaal gebruikt. De leraren kunnen aangeven hoe vaak zij participeren in de genoemde activiteiten en kunnen kiezen uit (bijna) nooit, soms, nogal eens en vaak (Kwakman, 2003).

Het vierde deel van de vragenlijst gaat in op de variabelen 'internaliseren van de doelen van de school' en '*self-efficacy* ten aanzien van de professionaliteit' aan de hand van de vragen van Geijssel et al. (2009). Er worden vijf vragen gesteld die de mate meten waarin de leraren de doelen van de school hebben geïnternaliseerd. Tenslotte worden er vier vragen gesteld die de mate van *self-efficacy* van de leraren meten. 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. In overleg met het lectoraat is besloten 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. Ook kunnen de resultaten dan niet vergeleken worden met andere onderzoeken naar *self-efficacy*. Alle vragen in deel vier kunnen beantwoord worden aan de hand van een vierpuntsschaal, waarbij gekozen kan worden uit de antwoordmogelijkheden oneens, beetje oneens, beetje eens en eens (Geijssel et al., 2009).

Pilot. Voorafgaand aan de dataverzameling is een pilot gedaan. 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 en dat de schalen daardoor betrouwbaar bevonden konden worden.

De volgende aanpassingen zijn gedaan op basis van de resultaten van de pilot. De stellingen zijn anders geformuleerd, waarbij de stellingen van Kwakman (2003) als voorbeeld genomen zijn. Tevens is een tweetal stellingen directiever geformuleerd; in plaats dat gevraagd wordt naar 'kunnen doen' wordt gevraagd naar 'doen'. Een aantal stellingen die een lage betrouwbaarheid hadden, of op meerdere factoren laadden, zijn opnieuw bekeken en vier stellingen zijn aangepast. Ook zijn de introducties bij de verschillende delen opnieuw bekeken en waar nodig concreter gemaakt. In de vragenlijst die gebruikt is 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 Geijsel et al. (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. Er zijn factoren gekozen waarbij de volgende criteria leidend waren: 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 zijn groter dan .3 en of er geen correlaties zijn groter dan .9. Aan beide voorwaarden is 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). De eerste factor verklaart het grootste deel van de variantie, namelijk 36%. Deze factor bestaat uit dertien items uit alle

categorieën (lezen, experimenteren/reflecteren, samenwerken). Het betreffen activiteiten die door de leraar op eigen initiatief buiten de les om ondernomen worden en die niet formeel zijn vastgelegd. Deze factor wordt daarom *informele activiteiten* genoemd. De tweede factor bestaat uit vier activiteiten die buiten de les om plaats vinden en waarbij het nodig is afspraken te maken. Deze factor wordt *formele activiteiten* genoemd. De derde factor bestaat uit vijf activiteiten en die horen bij de categorie experimenteren van Kwakman (2003). Het betreffen activiteiten die de leraar in de (eigen) les onderneemt, of die sterk gerelateerd zijn aan de lespraktijk. Deze factor wordt *klassenactiviteiten* genoemd. Item één laadt lager dan .4 op alle factoren, maar laadt op factor één en factor drie hoger dan .3. Inhoudelijk gezien past dit item beter bij factor één, want het betreft een informele activiteit buiten de les om en daarom wordt dit item aan factor één toegeschreven. Een tweetal items laden hoger dan .4 op twee factoren, waarbij er geen noemenswaardig verschil is tussen beide factorladingen. Item zes laadt hoog op factor één en drie. Dit item staat niet rechtstreeks in verbinding met de (eigen) lespraktijk, maar betreft een informele activiteit buiten de les om, dus wordt aan factor één toegeschreven. Item zeven laadt hoog op zowel factor één als twee, maar het betreft geen activiteit waarbij het nodig is om afspraken te maken, dus wordt ook aan factor één toegeschreven. De correlaties tussen de factoren zijn berekend (Tabel 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 de betrouwbaarheid toenam. Zoals te zien in Tabel 3 is de betrouwbaarheid van de drie factoren goed.

Tabel 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.	.34	.14	.37
2. Het lezen van onderwijskundige/vakdidactische tijdschriften over christelijke leraarschap.	.80	-.15	-.04
3. Het bestuderen van christelijke literatuur over vakinhoud/leerstof.	.62	.01	.21
4. Zelf het initiatief nemen bij mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar.	.72	.06	-.07
5. Het deelnemen aan trainingen en scholingen die gaan over het leraarschap, ook al zijn ze niet verplicht.	.60	.18	.07
6. Uitproberen van nieuwe werkvormen.	-.19	-.05	.73
7. Zelf lesmateriaal maken / aanpassen voor een christelijke toespitsing in de les.	.36	-.04	.44
8. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar lessen van collega's bijwonen.	-.07	.20	.67
9. Voor mijn verdere ontwikkeling als christelijke leraar aan de leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	.39	-.02	.53

10. De christelijke invulling van mijn les evalueren op goede en zwakke punten	.50	.12	.35
11. Mijn handelen als christelijke leraar aanpassen naar aanleiding van de reacties van mijn leerlingen.	.12	.03	.59
12. Het bespreken van mijn onderwijsproblemen ten aanzien van mijn christelijk leraarschap met collega's.	.79	-.10	-.15
13. Collega's helpen als zij het moeilijk vinden invulling te geven aan christelijk leraarschap.	.63	.30	-.28
14. Lesmaterialen van christelijke leraren gebruiken.	.46	.14	.21
15. Ideeën uitwisselen die gaan over het verbeteren en vernieuwen van het christelijk onderwijs.	.62	.30	-.28
16. Ideeën uitwisselen over mijn christelijke manier van lesgeven.	.48	.22	.25
17. Meedenken over de manier waarop het christelijk leraarschap tot uiting kan komen in het begeleiden van leerlingen.	.42	.12	.46
18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	.43	.46	-.14
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	.03	.72	-.01
20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	.23	.77	-.04
21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	-.13	.78	.14
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	-.03	.83	-.00
Eigenwaarden	7.85	1.89	1.76
% van de variantie	35.69	8.59	8.01
α	.90	.79	.70

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

Tabel 4

Correlaties tussen factoren deel 2 (opvattingen).

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

Na de factoranalyse van deel drie (participatie) 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 3). Ook in de resultaten van deze factoranalyse is te zien dat factor één het grootste deel van de variantie verklaart, 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 *kennisverzamelingactiviteiten* genoemd. Item acht heeft factorladingen < .4, maar laadt > .3 op factor twee. Inhoudelijk gezien past dit items ook bij factor twee en wordt daarom aan deze factor toegeschreven. De correlaties tussen de factoren zijn berekend (Tabel 6). Ook hier blijkt dat factor één met zowel factor twee als factor drie redelijk hoog correleert.

Er is ook een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op deze drie factoren. Er waren geen items waar bij verwijdering de betrouwbaarheid toenam. Zoals te zien in Tabel 5 is de betrouwbaarheid van de drie factoren goed.

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

18. Met collega's praten over dat wat ik belangrijk vind in het christelijk onderwijs.	.52	-.29	.00
19. Deelnemen aan een werkgroep binnen de school die zich bezint op christelijk onderwijs.	.72	.32	.02
20. Het vertellen van mijn mening aangaande het christelijk onderwijs aan het managementteam.	.69	.10	.02
21. Samen met collega's lessen voorbereiden die betrekking hebben op (een aspect van) het christelijk geloof.	.51	.05	-.13
22. Met collega's afspraken te maken over hoe je als christelijke leraar lesgeeft.	.69	-.19	.08
Eigenwaarden	7.24	1.89	1.65
% van de variantie	32.92	8.60	7.49
α	.85	.78	.78

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

Tabel 6

Correlaties tussen factoren deel 3 (participatie).

	Factor 1: Samenwerkings activiteiten	Factor 2: Experimentele activiteiten	Factor 3: Kennis- verzamelings- activiteiten
Factor 1: Samenwerkingsactiviteiten	1	.53	.53
Factor 2: Experimentele activiteiten	.53	1	.47
Factor 3: Kennis- verzamelingsactiviteiten	.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 (Tabel 7).

Tabel 7

Samenvatting van de factoranalyse resultaten voor de gemeten persoonlijke kenmerken van de leraren.

Item	Geroteerde factorladingen		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Ik span mij in om de onderwijsvisie van mijn school ten aanzien van de christelijke identiteit in praktijk te brengen.	-.07	-.35	-.63
2. Om de visie van mijn school te kunnen realiseren, zal ik mijn manier van werken moeten veranderen.	.02	-.16	.86
3. Ik denk bewust na over de gevolgen van de visie van de school voor mijn manier van lesgeven.	-.09	-.82	.14
4. Ik weet precies wat er met de visie van onze school bedoeld wordt.	.25	-.56	-.26
5. Ik weet wat de volgende stappen zijn die ik moet ondernemen zodat de visie van de school in praktijk wordt gebracht.	.09	-.84	-.04
6. Ik heb het gevoel dat ik in staat ben effectief te werken.	.78	.13	.15
7. Ik ben tevreden met de kwaliteit van mijn werk.	.82	.13	-.05
8. Ik heb het gevoel dat ik succesvol ben in mijn werk.	.81	-.15	.16
9. Ik heb genoeg zelfvertrouwen om mijn standpunten over het werk te uiten.	.64	.05	-.28
Eigenwaarde	3.03	1.66	1.14
% van de variantie	33.70	18.42	12.62
α	.78	.71	-.58

Noot. Factorladingen > .40 zijn dikgedrukt.

Hierbij bestaat factor drie slechts uit twee items waarbij Cronbach's α negatief is. Voor de hele schaal internalisering (5 items) is de betrouwbaarheid zeer laag, want Cronbach's $\alpha = .50$. Door item twee te verwijderen wordt de betrouwbaarheid beter, want dan is Cronbach's $\alpha = .70$. Inhoudelijk gezien past dit item niet bij de schaal, want het gaat 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 wijkt qua inhoud af van de andere items, omdat dit een handelingsactiviteit betreft en de andere items betreffen mentale activiteiten. Door dit item te verwijderen stijgt Cronbach's α naar $.71$. Op basis van deze inhoudelijke en statistische redenen is daarom besloten ook dit item te verwijderen. Met de overige 7 items is opnieuw een factoranalyse uitgevoerd, waarbij twee factoren geselecteerd zijn op basis van het eigenwaardecriterium die samen 63% van de variantie verklaren (Tabel 8). Factor één wordt *internalisering* genoemd en factor twee wordt *self-efficacy* genoemd. De betrouwbaarheid van beide factoren is goed. De correlatie tussen beide factoren is niet sterk ($r = .29$).

Tabel 8

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	.81
4. Ik weet precies wat er met de visie van onze school bedoeld wordt.	.22	.67
5. Ik weet wat de volgende stappen zijn die ik moet ondernemen zodat de visie van de school in praktijk wordt gebracht.	.05	.86
6. Ik heb het gevoel dat ik in staat ben effectief te werken.	.78	-.16
7. Ik ben tevreden met de kwaliteit van mijn werk.	.82	.12
8. Ik heb het gevoel dat ik succesvol ben in mijn werk.	.79	.11
9. Ik heb genoeg zelfvertrouwen om mijn standpunten over het werk te uiten.	.67	.02
Eigenwaarde	2.91	1.47
% van de variantie	41.60	20.95
α	.71	.78

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

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 bleek dat dit was, zijn twee multiple regressieanalyses uitgevoerd. Het doel van deze analyses is aan te tonen of er een significante invloed uitgaat van de mate waarin de leraren de schooldoelen geïnternaliseerd hebben en de mate van hun *self-efficacy* op de mate waarin zij participeren in professionaliseringsactiviteiten en hun opvattingen over deze professionaliseringsactiviteiten (Figuur

1). Omdat er mogelijk een indirect effect is van internalisering via *self-efficacy* op de mate van participatie in professionaliseringsactiviteiten (Geijssel et al., 2009), is bekeken of er sprake is 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 multiële regressieanalyses uit te voeren.

De multiële regressieanalyses zijn niet uitgevoerd met betrekking tot alle gevonden (zes in totaal) factoren, omdat dan het risico op kanskapitalisatie te groot zal 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 worden, zijn onafhankelijke t-toetsen uitgevoerd met als afhankelijke variabelen opvattingen over informele activiteiten en participatie in samenwerkingsactiviteiten. De onafhankelijke variabelen zijn onderwijssector, geslacht en denominatie en deze zijn gekozen omdat het lectoraat hier benieuwd naar is.

De beide multiële 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 (Geijssel et al., 2009) en daarom is ervoor gekozen internalisering als eerste predictor in blok twee op te nemen. *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 wordt 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 beschrijven in welke mate zij bepaalde competenties beheersen en geven daarnaast aan hoe belangrijk zij deze competenties achten. Op basis van de vershilscores worden de groottes 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 vershilscores 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 staan voor de grootste behoeften.

Resultaten

Beschrijvende statistiek

De leraren die op een protestants christelijke en reformatorische school werken, vinden over het algemeen de 22 genoemde professionaliseringsactiviteiten belangrijk ($M = 2.73$; $SD = 0.44$). Daarbij vinden 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 blijkt 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 vinden betreffen activiteiten waarin samengewerkt wordt met collega's. De twee professionaliseringsactiviteiten die de leraren het minst belangrijk vinden, zijn 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, is lager dan het gemiddelde van hun opvattingen ($M = 2.05$; $SD = 0.47$). De leraren nemen gemiddeld soms deel aan de professionaliseringsactiviteiten. Zij participeren 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 is een significant verschil tussen participatie in samenwerkingsactiviteiten en kennisverzamelingsactiviteiten, $t(92) = 5.98$, $p < .00$. Tevens is 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 zijn uitproberen van nieuwe werkvormen en initiatief nemen bij de verdere ontwikkeling als christelijke leraar. De twee professionaliseringsactiviteiten waar leraren het minst vaak in participeren zijn 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, zijn zij het gemiddeld een (beetje) eens met de stellingen ($M = 3.32$; $SD = 0.65$). Ook het gemiddelde van de schaal *self-efficacy* is hoog ($M = 3.60$; $SD = 0.44$). Zie bijlage 2 Tabel 4 en 5 voor een overzicht van de gemiddelde scores op de stellingen met betrekking tot internalisering en *self-efficacy*.

Multipale regressieanalyses

Er is gecontroleerd of aan de aannamen voldaan is en dit blijkt zo te zijn. De predictoren hebben variantie en alle betrokken variabelen zijn van interval meetniveau. Er zijn geen uitschieters. Aangenomen wordt dat de twee belangrijkste variabelen (*self-efficacy* en internalisering) in het model zijn opgenomen, omdat blijkt dat deze twee variabelen in eerder onderzoek met betrekking tot participatie in professionaliseringsactiviteiten de belangrijkste verklarende factoren waren (Geijssel et al., 2009). Tevens wordt 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 is van een lineaire relatie en dit blijkt zo te zijn. Bij beide afhankelijke variabelen is de spreiding van de residuen op de x-waarden ongeveer gelijk en zijn de residuen per x-waarde normaal verdeeld. De correlatie tussen beide predictoren is niet te hoog ($r = .29$), dus er is geen sprake van multicollineariteit. De Variance Inflation Factors (VIF) en de Dubin Watson testen in beide multipale regressieanalyse bevestigen dat er geen multicollineariteit is.

Tabel 9

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 christelijke Reformatorisch	2.64 (0.56) 2.90 (0.43)			
Participatie: samenwerkingsactiviteiten	Denominatie		-2.16 (91)	p = .03*	.22
	Protestants christelijke Reformatorisch	2.11 (0.62) 2.37 (0.52)			
Opvattingen: informele activiteiten	Geslacht		1.08 (91)	p = .29	.11
	Man Vrouw	2.86 (0.44) 2.75 (0.54)			
Participatie: samenwerkingsactiviteiten	Geslacht		1.41 (91)	p = .16	.15
	Man Vrouw	2.37 (0.61) 2.20 (0.53)			
Opvattingen: informele activiteiten	Onderwijssector		-0.22 (91)	p = .82	0.02
	Basisonderwijs Middelbaar onderwijs	2.79 (0.50) 2.82 (0.49)			
Participatie: samenwerkingsactiviteiten	Onderwijssector		-0.40 (91)	p = .70	0.04
	Basisonderwijs Middelbaar onderwijs	2.26 (0.56) 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 is tussen de religieuze saillantie van protestants christelijke leraren en reformatorische leraren (zie beschrijving deelnemers). Ook in hun opvattingen en participatie verschillen deze leraren van elkaar. Het blijkt namelijk dat reformatorische leraren informele activiteiten significant belangrijker vinden dan protestants christelijke leraren. Daarnaast participeren deze leraren vaker in samenwerkingsactiviteiten (Tabel 9). Omdat de denominatie voor zowel de opvattingen over de informele activiteiten als de participatie in samenwerkingsactiviteiten

een significant verschil maakt, wordt deze variabele als covariaat in de multiële regressieanalyse meegenomen. Er is geen significant verschil tussen de kenmerken geslacht en onderwijssector (Tabel 9) en daarom zijn 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 is het gemiddelde van de opvattingen van leraren over informele activiteiten (factor één opvattingen). De afhankelijke variabele van de tweede multiële regressieanalyse is het gemiddelde van de participatie van leraren in samenwerkingsactiviteiten (factor één participatie). Het blijkt dat de denominatie en de mate waarin de leraren de schooldoelen geïnternaliseerd hebben significant van invloed zijn op de opvattingen van leraren over informele activiteiten en op hun mate van participatie in samenwerkingsactiviteiten (Tabel 10). Opvattingen over informele activiteiten worden voor 24% verklaard door denominatie en mate van internalisering ($R^2 = .24$). Hierbij verklaart denominatie 7% van de variantie en internalisering 17%. Participatie in samenwerkingsactiviteiten wordt voor 12% verklaard door denominatie en mate van internalisering ($R^2 = .12$), waarbij denominatie 5% verklaart en internalisering 7%. Wat betreft denominatie vinden 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 vinden alle leraren professionaliseringsactiviteiten belangrijker en participeren zij er vaker in, naar mate zij de schooldoelen meer geïnternaliseerd hebben. De mate van *self-efficacy* heeft geen significante invloed op de genoemde opvattingen en participatie (Tabel 10).

Tabel 10

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	β	R^2	B	β	R^2
Blok 1			.07			.05
Constante	1.84			1.34		
Denominatie ^a	0.26	0.26*		0.26	0.22*	
Blok 2			.24			.12
Contante	0.79			0.55		
Denominatie ^a	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 ^a	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^2			.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 10). 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 10). 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.

Verschilcores

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

De gewogen verschilcores zijn van groot naar klein gezet (Tabel 11). 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 item niveau.

Tabel 11

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.

Conclusie en discussie

In de volgende paragrafen wordt antwoord op de onderzoeksvragen gegeven (Figuur 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 is 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.

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 komen een drietal activiteiten, genaamd informele, formele en klassenactiviteiten. Er was uitgegaan van drie categorieën, namelijk lezen, experimenteren/reflecteren en samenwerken (Kwakman, 2003). Deze categorieën zijn echter niet in de factoren terug te vinden. Ook in de resultaten van de factoranalyse van Kwakman (2003) zijn de drie categorieën niet te zien waar zij vanuit was gegaan. Zij onderscheidt in haar onderzoek naar participatie in professionaliseringsactiviteiten collaboratieve, individuele en instructieactiviteiten. Klassenactiviteiten zijn enigszins te vergelijken met instructieactiviteiten, want beide activiteiten zijn gerelateerd aan de lespraktijk. Als het gaat om opvattingen over professionaliseringsactiviteiten zien de christelijke leraren verder blijkbaar een verschil tussen informele en formele activiteiten. Bij de formele activiteiten lijkt het erop dat het initiatief en de verantwoordelijkheid niet in de eerste plaats bij de leraren ligt, want het betreffen activiteiten waarbij vaak afspraken gemaakt moeten worden waar het management in betrokken is. Kwakman (2003) concludeert in haar onderzoek echter dat volwassenen vaak zelf initiatief nemen in hun eigen leerproces en verantwoordelijkheid dragen voor

hun eigen leeractiviteiten. Dit kan de reden zijn dat er verschil wordt gemaakt tussen de informele activiteiten waarbij het initiatief en de verantwoordelijkheid bij de leraren ligt en formele activiteiten waar initiatief en verantwoordelijkheid minder bij de leraren lijkt te liggen, maar meer bij het management.

Het blijkt dat de leraren de genoemde activiteiten gemiddeld allemaal belangrijk vinden. Er is 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 vinden 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, worden 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. 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.

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 laten een drietal activiteiten zien, namelijk samenwerkingsactiviteiten, experimentele activiteiten en kennisverzamelingsactiviteiten. Bij de experimentele activiteiten zijn reflectie activiteiten inbegrepen, omdat leraren reflectie niet als aparte activiteit beschouwen, maar als onderdeel van experimentele activiteiten (Geijsel et al., 2009). In deze drie activiteiten zijn de drie categorieën die als uitgangspunt genomen werden terug te zien (lezen, experimenteren/reflecteren, samenwerken). De categorie lezen is bij Kwakman (2003) gericht op het lezen van literatuur, maar Geijsel et al., (2009) geven aan dat deze categorie gericht is op het verzamelen van nieuwe kennis, wat ook door middel van andere activiteiten kan plaatsvinden. Geijsel et al. (2009) noemen deze activiteiten zodoende geen leesactiviteiten, maar kennisverzamelingsactiviteiten en dit wordt daarom in dit onderzoek ook gedaan. De leraren nemen gemiddeld 'soms' deel 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 participeren 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 participeren 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 participeren 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 participeren in activiteiten waarin professionele literatuur gelezen wordt. Geijsel et al., (2009) noemen 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 continue, dynamisch proces van internalisering van kennis en opvattingen (Schaap et al., 2009).

Behoeften

Gemiddeld genomen scoren 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 is 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 et al. (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 9). 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 (Geijssel 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 werken in het onderzoek van Schaap (2011) samen zodat ze samen tot betekenisvolle kennisontwikkeling 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).

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 et al. (2009) geen samenwerkingsactiviteiten in hun onderzoek opnemen, 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 10). 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).

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 et al. (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 et al. (2009) blijkt dat er meer factoren zijn die van invloed zijn op participatie in professionaliseringsactiviteiten en die 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 hebben 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 kan 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 pilot situatie 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 et al. (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*.

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). Dit onderzoek is daarom maatschappelijk relevant: in de eerste plaats is het relevant voor het lectoraat Christelijk

leraarschap. Zij misten 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 (hogeschool Driestar lectoraat Christelijk leraarschap, z.d.).

Daarnaast is de invloed van de mate van *self-efficacy* en internalisering van de schooldoelen op opvattingen en participatie gemeten. Dit is in de eerste plaats wetenschappelijk relevant. Het draagt 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.

Het gebruik van het PPT model van Schaap (2011) in dit onderzoek zorgt tevens voor een wetenschappelijke relevantie. 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 onderzoekers binnen het lectoraat Christelijk leraarschap. Ook kan het onderzoek in de internationale context gebruik maken van het meetinstrument dat gebruikt is en waarvan de betrouwbaarheid hoog is.

Discussie

Alhoewel dit onderzoek aan de doelen heeft beantwoord, is er geen pretentie volledig te zijn. Denominatie en internalisering verklaren respectievelijk slechts 24% en 12% van opvattingen van leraren over informele activiteiten en participatie in samenwerkingsactiviteiten, dus een klein gedeelte van hun opvattingen en participatie kan 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 et al. (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 volgende 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. De twee gemeten persoonlijke kenmerken kunnen ook een andere invloed uitoefenen op andere professionaliseringsactiviteiten. 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. Anderzijds 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 is ook hoog, wat ervoor zorgt dat de uitspraken die gedaan worden als betrouwbaar beschouwd kunnen worden.

De steekproef ($n = 93$) waarop de resultaten gebaseerd zijn is groot te noemen voor een masterthesis. Met een populatie van ruim 2000 protestants christelijke en reformatorische scholen is de steekproef echter 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. Dit is gedaan omdat met name de protestants christelijke leraren niet representatief zijn, zodat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de afzonderlijke denominaties. 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, alhoewel dit in eerste instantie wel nagestreefd is middels een disproportionele gestratificeerde steekproef. Het is aannemelijk te veronderstellen dat de niet representatieve verhouding tussen de beide denominaties de resultaten beïnvloed heeft. Daarnaast is het mogelijk dat de leraren die de vragenlijst hebben ingevuld affiniteit met hogeschool Driestar 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 verschillen. Het onder woorden brengen van de behoeften vinden leraren moeilijk (Guskey, 2000)

en dit kan resultaten opleveren die minder betrouwbaar zijn. 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. Hierbij is het 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 alleen 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). 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 PPT's 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).

Voor het lectoraat Christelijk leraarschap zijn een aantal analyses uitgevoerd die niet in deze masterthesis beschreven zijn. Dit zijn multiële regressieanalyses op de overige factoren en op de behoeften (gewogen vershilscores) van leraren, regressieanalyses met *self-efficacy* als predictor en de afzonderlijke items als afhankelijke variabelen, multiële regressieanalyses met twee covariaten, onafhankelijke t-toetsen op de verschillende factoren met verschillende groepen (parttime of fulltime, man of vrouw) en een ANOVA op de verschillende factoren met verschillende leeftijdscategorieën. Deze analyses zijn niet genoemd met betrekking tot een vervolgonderzoek, omdat deze alreeds plaatsgevonden hebben.

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, B. 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., & Geijssel, 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	Groep 1	-
	Groep 2	
	Groep 3	
	Groep 4	
	Groep 5	
	Groep 6	
	Groep 7	
	Groep 8	

de hoogste groep.			
Voortgezet onderwijs	PRO	→ In welk vak geeft u voornamelijk les?	-Een beroepsgerichte vak -Een algemeen vormende vak
	VMBO BB, LWOO		
→ Aan welke leerlingen geeft u voornamelijk les?	VMBO KB, GL, TL	→ In welk vak geeft u voornamelijk les?	-Aardrijkskunde -Biologie -Economie/M&O -Engels -Filosofie -Geschiedenis/staatsinrichting -Godsdienst -Kunstvakken -Lichamelijke opvoeding -Maatschappijleer -Natuurkunde -Nederlands -Overige talen -Persoonlijke vorming, bv. mentoraat -Scheikunde -Techniek -Wiskunde -Anders
	Havo		
	Vwo		

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.

Doorsturen naar de opmerkingen en suggesties pagina.

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) Wat is uw ideale manier van lesgeven?

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. *Tekstvak*

Tekstvak

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

Tekstvak

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: *tekstvak*

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 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 SE = 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