

Bart Weustink

3131610

Master thesis

**Teacher efficacy belief van zij-instromers en reguliere docenten in het
middelbaar beroepsonderwijs.**

Scriptiebegeleider : mevrouw S. Werdmuller von Ellg.

Tweede beoordelaar :mevrouw E. de Bruijn.

Inhoud

Samenvatting.....	3
1. Inleiding.....	3
1.1 Doel van het onderzoek.....	3
2. Theoretisch kader.....	4
2.1 Self efficacy belief.....	4
2.2 Efficacy belief bij docenten.....	6
2.3 Zij-instromers.....	7
2.4 Zij-instromers in het middelbaar beroepsonderwijs.....	9
3. Onderzoeksvraag.....	11
4. Methoden.....	12
4.1 Onderzoeksinstrument.....	12
4.2 Betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoeksinstrument.....	14
4.3 onderzoeksprocedure.....	15
4.4 Participanten aan het onderzoek.....	16
4.5 Analyse methoden.....	17
5. Resultaten.....	18
5.1 Frequentieanalyse van onderwijservaring van reguliere docenten en zij- instromers en werkervaring in een eerdere carrière van zij-instromers.....	18
5.2 Toetsen van de begripsvaliditeit en betrouwbaarheid van het onderzoeksinstrument.....	20
5.3 Verschillen in gemiddelden van teacher efficacy belief tussen zij-instromers en reguliere docenten.....	21
5.4 Samenhang tussen teacher efficacy belief en onderwijs ervaring.....	22
5.5 Samenhang tussen teacher efficacy belief van zij-instromers en werkervaring in een eerdere carrière.....	23
6. Discussie en conclusie.....	23
Literatuur.....	30
Bijlage 1. Nederlandse vertaling TSES.....	34

Samenvatting.

Het self efficacy belief van docenten over hun bekwaamheid om het leren van studenten te bevorderen (teacher efficacy belief), lijkt bepalend voor hun eigen gedrag in de klas en beïnvloedt hun inzet en gestelde doelen. Self efficacy belief is een motivationeel construct, gebaseerd op de zelfperceptie van bekwaamheid in plaats van de daadwerkelijke bekwaamheid. Daardoor kan gedrag beter voorspeld worden door de overtuiging die iemand heeft over zijn of haar bekwaamheden dan door wat in werkelijkheid bereikt kan worden. Een Nederlandse vertaling van de 'Teacher sense of efficacy scale (TSES) is gebruikt om de mate van self efficacy belief te achterhalen bij docenten op het middelbaar beroepsonderwijs over hun bekwaamheid om het leren van studenten te bevorderen. Gemeten is of er verschil is in de mate van teacher efficacy belief tussen zij-instromers en reguliere docenten. Reguliere docenten scoren significant hoger al is er sprake van een klein effect.

1. Inleiding

1.1 Doel van het onderzoek

Self efficacy belief is het vertrouwen dat iemand heeft in het kunnen volbrengen van specifieke taken (Bandura, 1986; Pajares, 1992). Dit onderzoek richt zich op het self efficacy belief van docenten, reguliere zowel als zij-instromers, in het middelbaar beroepsonderwijs over hun vaardigheid om studenten te helpen leren. In de literatuur wordt hier naar gerefereerd als teacher efficacy belief (Pajares, 1992; Schunk, 1989, 1991; Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001).

Self efficacy belief is een complex proces van zelfovertuiging en beïnvloedt in hoge mate hoe mensen denken, zich voelen, zich motiveren en gedragen (Bandura, 1986). Volgens Bandura (1993) is self efficacy belief zelfs de belangrijkste factor die bijdraagt aan het eigen functioneren. Self efficacy belief beïnvloedt gedachten en emoties die leidend zijn bij het behalen van doelstellingen. Het self efficacy belief dat docenten hebben over hun vaardigheid om studenten te helpen leren is daardoor van invloed op het creëren van de leeromgeving van studenten en hun academisch niveau.

In hoofdstuk twee wordt het construct 'self efficacy belief' vanuit de literatuur beschreven en wordt de koppeling naar docenten en zij-instromers in het middelbaar beroepsonderwijs gemaakt. In hoofdstuk drie is de onderzoeksvraag en de mogelijke waarde van het onderzoek geformuleerd. Hoofdstuk vier behandelt de gebruikte

onderzoeksmethode, de participanten aan het onderzoek en de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoeksinstrument en de gebruikte analysemethoden. De resultaten van het onderzoek worden behandeld in hoofdstuk vijf en in hoofdstuk zes staan de conclusies en is er discussie over de verklaring en validiteit van de resultaten.

2. Theoretisch kader

2.1 Self efficacy belief.

Self efficacy belief vormt het hart van Bandura's (1986) sociaal cognitieve theorie die stelt dat cognitieve, modellerende, zelf regulerende en zelf reflecterende processen een centrale rol spelen in het aanpassingsvermogen van mensen. Vanuit dit theoretische perspectief is menselijk functioneren het product van het samenspel van persoonlijke, omgevings en gedragsinvloeden.

Pajares (1992) stelt dat om docentengedrag beter te kunnen begrijpen er een focus nodig is op de beliefs die docenten er op na houden. Hij ondersteunt de aanname van Bandura (1993) dat beliefs de beste indicatoren zijn van de beslissingen die mensen nemen gedurende hun leven.

Het begrip "beliefs" komt in vele benamingen voor in de literatuur. Genoemd worden; attitudes, waarden, oordelen (Lortie, 1975), opinies, ideologieën (van Driel, Bulte & Verloop, 2007), percepties (Chambers, 2002), concepties, conceptuele systemen (Mathijssen, 2006) preconcepties, wereldbeeld (Pajares, 1992; Wubbels, 1992), interne mentale processen, sociale strategieën en perspectieven (Zeichner & Tabachnick, 1981).

Ondanks dat een breed begrip van opvattingen invloed uitoefent op onderwijs wordt er een onderscheid gemaakt tussen opvattingen in het algemeen, en onderwijskundige opvattingen, opvattingen die docenten hebben over studenten, leren, onderwijzen en onderwijssystemen. Onderwijskundige opvattingen onderscheidt Pajares (1992) in de literatuur in opvattingen over: de aard van kennis (epistemological beliefs), toeschrijven van prestaties van docenten en studenten (attributional beliefs), hoe docenten/studenten over zich zelf denken en zelfrespect (self-concept, self-esteem), opvattingen over specifieke onderwerpen zoals wiskunde of talen (subject matter beliefs), en het vertrouwen dat iemand heeft in het volbrengen van specifieke onderwijstaken (teacher-efficacy beliefs).

In essentie is self efficacy belief het vertrouwen dat iemand heeft in de eigen bekwaamheid om de taken uit te voeren die men probeert te doen (Pajares, 2002). Self efficacy belief vormt de basis voor motivatie, welbevinden en het bereiken van persoonlijke doelen. Wanneer iemand niet gelooft dat de zichzelf gestelde doelen bereikt kunnen worden is de kans klein dat er actie ondernomen wordt, of doorgezet wordt in het geval van obstakels of problemen. Daarmee beïnvloedt het self efficacy belief de keuzes die iemand maakt en de doelen die nagestreefd worden (Schunk, 1991).

Mensen hebben de neiging taken en activiteiten te kiezen waarbij ze zich competent en zelfverzekerd voelen. Self efficacy beliefs zijn dan ook gerelateerd aan uitkomstverwachtingen. Negatieve uitkomstverwachtingen zullen niet motiveren om actie te ondernemen (Schunk, 1991). Taken waarover iemand zich onzeker voelt worden zoveel mogelijk ontweken. Dit betekent niet dat iemand een taak kan uitvoeren waarvoor de benodigde capaciteiten ontbreken, simpelweg door te geloven dat het kan, maar moet er een evenwicht zijn tussen het self efficacy belief enerzijds, en de benodigde kennis en vaardigheden anderzijds. Het Self efficacy belief helpt bepalen wat gedaan wordt met de aanwezige kennis en vaardigheden, maar bepaalt ook grotendeels hoe goed kennis en vaardigheden verworven worden. Self efficacy belief leidt tot het gebruik van meer cognitieve strategieën om de kennis en vaardigheden te verkrijgen en daarmee tot betere resultaten (Bandura, 1986, 1993; Pajares, 2002)

Bandura (1993) stelt dat het niveau van motivatie, affectieve gevoelens, daden en gedrag, meer gebaseerd is op wat men gelooft dan op objectieve waarnemingen. Dit komt omdat self efficacy belief een motivationeel construct is, gebaseerd op de zelfperceptie van bekwaamheid in plaats van de daadwerkelijke bekwaamheid. Vandaar dat self efficacy belief en realiteit meestal niet perfect in overeenstemming zijn omdat het gedrag grotendeels gestuurd wordt door persoonlijke overtuiging. Daardoor kan gedrag beter voorspeld worden door de overtuiging die iemand heeft over zijn of haar bekwaamheden dan door wat in werkelijkheid bereikt kan worden. Self efficacy belief helpt immers bepalen wat ondernomen wordt met de aanwezige kennis en vaardigheden (Caprara et al. 2006; Stajkovic & Luthans, 1998; Schunk 1989, 1991; Usher & Pajares, 2006).

Volgens Bandura (1993) is bewust menselijk gedrag gereguleerd door bewust gestelde doelen. Het stellen van deze doelen wordt beïnvloed door het zelf schatten van het niveau van self efficacy om deze doelen te kunnen verwezenlijken. Hoe hoger de geschatte self efficacy, hoe hoger het gestelde doel en hoe groter de toewijding aan dit gestelde doel. Om deze doelen te bereiken zijn niet alleen vaardigheden nodig maar ook de overtuiging van de bekwaamheid deze te kunnen bereiken.

Het self efficacy belief van docenten, de persoonlijke overtuiging van hun bekwaamheid om leren van studenten te bevorderen (teacher efficacy belief), lijkt bepalend voor hun eigen gedrag in de klas en beïnvloedt hun inzet en gestelde doelen.

2.2 Efficacy belief bij docenten.

De literatuur ondersteunt de invloed van self efficacy belief van docenten, over hun persoonlijke overtuiging van hun bekwaamheid om leren van studenten te bevorderen (teacher efficacy belief), op hun prestaties en motivatie. Dit teacher efficacy belief lijkt bepalend voor hun eigen gedrag in de klas en beïnvloedt hun inzet en gestelde doelen. (Muijs & Reynolds, 2001; Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001; Schunk, 1989; Zimmerman, 2000; Schunk & Zimmerman, 2007). Dit betekent dat een hoge mate van teacher efficacy belief van invloed zal zijn op de academische doelen die ze zichzelf stellen en op de toewijding aan de verwezenlijking van deze doelen.

In de literatuur is er sprake van een positief verband tussen een hoge mate van teacher efficacy belief en het gebruik van positieve feedback en individuele aandacht bij studenten (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Schunk 1989, 1991; Muijs & Reynolds, 2001).

Er is een groeiende hoeveelheid aanwijzingen die deze relatie ondersteunt. Docenten met een hoge mate van teacher efficacy belief gaan eerder uitdagende onderwijssituaties aan en besteden veel aandacht aan leerlingen met studie moeilijkheden en het ontwikkelen van lesmaterialen (Gusky, 1988; Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2006; Wake & Kitsantas, 2007). Zo kunnen docenten door middel van specifieke, accurate, positieve feedback en haalbare, uitdagende academische taken, studenten overtuigen dat competenties zijn aan te leren en een controleerbaar onderdeel van de persoonlijke ontwikkeling zijn (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Een hoge mate van teacher efficacy belief kan daardoor een positieve invloed hebben op de motivatie en prestaties van studenten en op de ontwikkeling van

uitdagende, vernieuwende lesstof en onderwijsinnovaties. Een laag teacher efficacy belief kan een stressvolle tol eisen zoals burn-out en psychische klachten. Docenten die een laag efficacy belief hebben wat betreft hun persoonlijke overtuiging van hun bekwaamheid het leren van studenten te bevorderen, tonen minder inzet in de klas en spenderen minder tijd aan academische zaken en studenten, in plaats van hun best doen om problemen op te lossen (Bandura, 1993; Schunk, 1991).

2.3 Zij-instromers.

Door onderwijs instellingen en het ministerie van onderwijs zijn nieuwe, alternatieve routes naar het beroep van docent ontwikkeld om dreigende leraartekorten op te vangen en de onderwijsarbeidsmarkt flexibeler te maken (Bolhuis, 2002). De wet op beroepen in het onderwijs (wet BIO) biedt de mogelijkheid om via een aangepaste lerarenopleiding, vaak via een werk-leertraject, docent te worden mits aan de volgende eisen wordt voldaan:

een relevant HBO of WO diploma *en/of*;

relevante beroeps of maatschappelijke ervaring *en*;

een geschiktheidverklaring van een assessment center.

Tussen 2000 en 2005 zijn er vierduizend geschiktheidverklaringen afgegeven in het primair, middelbaar en hoger onderwijs, en de doelstelling is dat zij-instroom een structureel karakter krijgt (Brouwer, 2007; Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen, 2007).

Het bredere doel van het ministerie van onderwijs is om de arbeidsmarkt in het onderwijs flexibeler en meer open te maken. Hiermee wordt bedoeld dat docent zijn niet noodzakelijkerwijs een levenslange carrière hoeft te zijn maar een beroep dat op een bepaald moment in het leven gekozen kan worden en eventueel weer verlaten op een ander moment in het leven (Bolhuis, 2002).

Door vergrijzing van het onderwijspersoneel wordt er vanaf 2010 een grote vraag naar leerkrachten verwacht. Hierdoor worden zij-instromers expliciet geworven vanwege hun werkervaring elders, ondanks dat er soms twijfel is over hun didactische en pedagogische bekwaamheid (Brouwer, 2007; Sbo, 2008).

Sinds 2006 wordt er geen expliciete subsidie meer gegeven op het aantrekken van zij-instromers. De scholing van zij-instromers moet nu bekostigd worden vanuit het extra scholing en professionaliseringsbudget in de lumpsum bekostiging. Scholen

geven aan dit als een extra drempel te zien om zij-instromers aan te trekken. Dit kan de reden zijn dat het aantal nieuwe zij-instromers sinds 2006 stagneert (Sbo, 2008).

Zij-instromers zijn gemiddeld tien jaar ouder wanneer ze participeren in een alternatief opleidingstraject dan studenten die participeren in een reguliere vier of vijfjarige docentenopleiding. Deze alternatieve opleidingen zijn meestal duale opleidingstrajecten waarbij drie of vier dagen werken in het onderwijs afgewisseld wordt met een dag theoretisch onderwijs per week en zijn gebaseerd op de aanname dat zij-instromers in staat zijn de competenties die ze verworven hebben door middel van hun ervaring in training, werk en leven, versneld om te zetten naar hun nieuwe carrière (Sbo, 2008). Uit onderzoek van Brouwer (2007) en Bolhuis (2002) blijkt echter dat ondanks dat zij-instromers zich snel aan lijken te passen aan hun nieuwe werksituatie de transfer van bestaande competenties geen automatisme is. Volgens Brouwer (2007) ervaren zij-instromers weinig ondersteuning en gebeurt deze meestal op afstand in plaats van op de werkvloer. Ook is er geen garantie dat de mentoren die de zij-instromers begeleiden hier vaardig in zijn.

Ondanks dat er weinig onderzoek voorhanden is over het teacher efficacy belief van zij-instromers, zijn er aanwijzingen in zowel Amerikaanse als Nederlandse literatuur (Chambers, 2002; Chin en Young, 2007; Freidus & Krasnow, 1991; Powel 1997; Sbo, 2008; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008), dat zij-instromers unieke en waardevolle ervaringen hebben opgedaan in hun eerdere carrière, waardoor zij als docent een sterk ontwikkelt teacher efficacy belief hebben. Naast de invloed van de eigen ervaringen vroeger op school en de docenten waarvan ze les hebben gehad op hun beliefs over onderwijs, zijn zij-instromers ook beïnvloed door de ervaringen die ze hebben opgedaan in het bedrijfsleven zoals het snel aanpassen aan nieuwe situaties en hun verwachtingen van, en beliefs over, kinderen.

Reguliere docenten zijn in hun beliefs niet beïnvloed door een ander arbeidsverleden. Dankzij hun jarenlange schoolcarrière, eerst als student en later als docent, zijn zij al bekend met hun toekomstige werkomgeving en keren eenvoudigweg terug naar bekend terrein inclusief hun herinneringen en grotendeels onaangetaste preconcepties. Deze invloed bepaalt grotendeels hun voorstelling van opleidingsmodellen (Pajares, 1992). Hierdoor zullen zij-instromers en reguliere docenten waarschijnlijk op verschillende manieren nieuwe informatie filteren, interpreteren en inpassen in hun eigen teacher efficacy belief.

2.4 Zij-instromers in het middelbaar beroepsonderwijs.

Het MBO verschilt vanwege de nadruk op praktijkberoepskennis van het primair en algemeen voortgezet onderwijs. Het MBO kent dan ook eigen (verkorte) zij-instroom trajecten die specifiek gericht zijn op het opdoen van pedagogische en didactische vaardigheden. Op het MBO zijn deze zogenaamde zij-instromers met (een geschatte) dertig procent van het onderwijzend personeelsbestand, ruim vertegenwoordigd waarbij de meesten onderwijzen in de discipline waarin ze voorheen werkzaam zijn geweest (Sbo, 2008). Er wordt echter ook een sterke uitstroom onder zij-instromers geregistreerd. Uit onderzoek van Tigchelaar, Brouwer en Korthagen (2008), blijkt dat van de 1550 zij-instromers in het voortgezet onderwijs die tot 2005 geregistreerd zijn, slechts 52% nog werkzaam is in het onderwijs. Cijfers over de uitstroom van zij-instromers uit het MBO zijn niet bekend maar uit onderzoek van Sbo (2008) komt naar voren dat de verwachtingen van de zij-instromers in het MBO en de onderwijsinstelling niet altijd overeen komen. Hier worden factoren zoals gebrek aan begeleiding, (gebrek aan) motivatie van studenten, inefficiëntie van de onderwijsinstelling en werkdruk genoemd.

Sinds 2004 wordt in het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) gefaseerd het competentiegerichte onderwijs (CGO) ingevoerd om studenten beter voor te bereiden op de arbeidsmarkt en hun toekomstige beroep, en om tevens de ontwikkeling van persoonlijke competenties te bevorderen door meer op het individu georiënteerde leertrajecten. Deze grootschalige onderwijsinnovatie is in volle gang, en met ingang van het schooljaar 2010-2011 moeten alle eerstejaars MBO studenten competentiegericht onderwijs aangeboden krijgen (MBO Raad, 2008).

CGO verschilt van het eindtermengericht onderwijs in die mate dat de eindtermen gedetailleerd beschrijven wat de leerling moet kennen en kunnen, terwijl CGO meer gericht is op het leren functioneren in een beroepsgerichte situatie. Dit is vastgelegd in een nieuwe kwalificatiestructuur, de zogenaamde beroepscompetentieprofielen. Deze zijn in samenspraak met het bedrijfsleven ontwikkeld en de nadruk ligt op brede professionele competenties die nodig zijn om een succesvol beroepsbeoefenaar te zijn in een steeds veranderende arbeidsmarkt. Het CGO moet het MBO beter laten aansluiten op de ontwikkelingen in het bedrijfsleven, de vragen vanuit de arbeidsmarkt en scholen de ruimte geven zelf het onderwijs vorm en inhoud te geven. Omdat beroepscompetenties meer zijn dan alleen (vak) kennis en

er steeds meer belang gehecht wordt aan vaardigheden zoals leren om te leren, samenwerking, communicatie, probleem oplossen, (studie) planning en (zelf) reflectie, kent het CGO over het algemeen veel verschillende werkvormen (Tillema, Kessels & Meijers, 2000).

Het innoverende karakter van competentiegericht onderwijs en de wens om leertrajecten af te stemmen op de individuele ontwikkeling van leerlingen vraagt van docenten een omslag van aanbod gestuurd onderwijs naar vraag gestuurd onderwijs. Hierbij moeten verschillende en vernieuwende werkvormen op het individu afgestemd worden en is het motiveren van leerlingen om hun competenties te ontwikkelen, die nodig zijn om te kunnen functioneren in het bedrijfsleven, van groot belang (MBO Raad, 2008).

Onderzoek suggereert dat veel zij-instromers vanwege hun achtergrond in het bedrijfsleven als docent een sterk ontwikkelt teacher efficacy belief hebben en daardoor zeer geschikt zijn om competentiegericht onderwijs te verzorgen en leerlingen voor te bereiden op het functioneren in een beroepssituatie (Chambers, 2002; Chin en Young, 2007; Freidus & Krasnow, 1991; Powel 1997; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). Daarbij wordt uitgegaan van de veronderstelling dat de uitgebreide ervaring en kennis in hun vakgebied zij-instromers in staat stellen instructielessen te vullen met analogieën, metaforen en praktische voorbeelden. Hierdoor zou een zij-instromer beter toegerust zijn om contextrijke instructielessen te geven dan een docent die alleen academische kennis heeft van het vakgebied.

Uit de literatuur blijkt echter ook dat de dagelijkse praktijk van het lesgeven, zoals gebrekkige lesruimten, de omgang met studenten en de omzetting van de persoonlijke praktijkkennis in bruikbare lesprogramma's een reden kan zijn voor zij-instromers om terug te grijpen op de standaard lesprogramma's en daarmee hun ideaalbeeld van het onderwijs ondermijnen (Freidus, 1994; Mayotte, 1997; Powel, 1997)

De aanwijzingen vanuit de literatuur dat de mate van teacher efficacy belief van invloed is op de mate waarop docenten persoonlijke aandacht voor hun studenten hebben, en bepalend is voor hun inzet en doorzettingsvermogen om gestelde academische doelen te halen, de aanname dat zij-instromers een hoge mate van teacher efficacy belief hebben vanwege de ervaringen die ze opgedaan hebben in een eerdere carrière, en de ruime vertegenwoordiging zij-instromers op het MBO, maakt

het relevant om onderzoek te doen naar het teacher efficacy belief van zij-instromers en een vergelijking te maken met reguliere docenten.

3. Onderzoeksvraag.

De groeiende hoeveelheid aanwijzingen die de relatie tussen teacher efficacy belief, de invloed op docentengedrag in de klas, en de motivatie en prestaties van studenten ondersteunen, leiden tot de volgende onderzoeksvraag: *In welke mate ervaren docenten op het MBO een gevoel van efficacy bij het bevorderen van het leren bij studenten en is er een verband tussen teacher efficacy belief en een eerdere carrière en tussen teacher efficacy belief en onderwijservaring.* Om deze vraag te beantwoorden zijn twee deelvragen geformuleerd: *1) Is er een verschil in de mate van teacher efficacy belief tussen zij-instromers en reguliere docenten. 2) Is er een verband tussen de mate van teacher efficacy belief en onderwijservaring.* Gezien de hoge uitstroom van zij-instromers uit het voortgezet onderwijs wordt op de tweede deelvraag een negatief verband verwacht, dat wil zeggen, hoe langer werkzaam in het onderwijs, hoe lager het niveau van teacher efficacy belief.

Antwoord op deze vragen kan bijdragen aan de groeiende kennisbasis over de invloed van teacher efficacy belief op onderwijs. Bandura (1986, 1993) stelt dat beliefs de beste indicatoren zijn van de beslissingen die mensen nemen, en dat het niveau van motivatie, affectieve gevoelens, daden en gedrag, meer gebaseerd is op wat men gelooft, dan op objectieve waarnemingen. Door de mate van teacher efficacy belief als indicator voor motivatie en studieresultaten van studenten te onderzoeken, ontstaat een rijker beeld dan wanneer er alleen naar het handelen van docenten gekeken wordt. Antwoord op deelvraag één kan belangrijke informatie geven voor opleidingsinstituten die zij-instromers opleiden om de overstap van bedrijfsleven naar het onderwijs tot een succes te maken. Voor instellingen in het middelbaar beroepsonderwijs kan antwoord op deze vragen een bijdrage leveren aan de kennis van de (toegevoegde) waarde van zij-instromers bij het verzorgen van competentiegericht onderwijs, het opvullen van dreigende leraar tekorten, de flexibilisering van het onderwijs en het terugdringen van de hoge uitval van zij-instromers.

4. Methoden.

4.1 Onderzoeksinstrument.

Omdat teacher efficacy belief niet observeerbaar is, is gebruik gemaakt van een vragenlijst om kwantitatieve data te verzamelen waarmee de onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden. Hiervoor is een in het Nederlands vertaalde versie van de “Teachers sense of efficacy scale” (TSES) gebruikt die oorspronkelijk ontwikkeld is door Tschannen-Moran en Woodfolk-Hoy (2001). Omdat dit onderzoek een vergelijking wil maken tussen teacher efficacy belief van reguliere docenten en zij-instromers en een eventueel verband wil ontdekken van onderwijservaring en/of werkervaring op het teacher efficacy belief, is de vragenlijst aangevuld met de achtergrondvariabelen: het aantal jaren dat de respondent werkzaam is in het onderwijs, of de respondent al dan niet via een zij-instroom traject in het onderwijs is ingestroomd, en in het geval van zij-instroom, het aantal jaren werkervaring buiten het onderwijs.

Tschannen Moran en Woodfolk-Hoy (2001) onderschrijven dat Teacher efficacy belief een lastig te meten construct is. Uit hun review van verschillende studies naar teacher efficacy belief komt naar voren dat er bij de verschillende ontwikkelde meetinstrumenten problemen zijn wat betreft de begripsomschrijving van het construct, de mate van specificiteit van de vragen, onduidelijkheid en discussie over de factorstructuur die gevonden is na factoranalyse en daardoor met de validiteit en betrouwbaarheid van de gebruikte instrumenten. Zij concluderen dat een valide meetinstrument van teacher efficacy belief docenten de mogelijkheid moet geven hun persoonlijke competentie te beoordelen in een specifieke onderwijstaak.

Teacher efficacy belief gaat over de *perceptie* van de docent over zijn of haar invloed op lesgeven en lessituaties in een *bestaande* context zonder dat daar *harde* bewijzen tegenover hoeven te staan (Stajkovic & Luthans, 1998). Daarom moet, om bruikbare data te verkrijgen, metingen van teacher efficacy belief de zelfbeoordeling van de bekwaamheid in veel voorkomende taken bevatten, die typerend zijn voor het beroep van docent en van belang zijn bij het bevorderen van het leren van studenten (Bandura, 1993; Pajares, 2002; Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001). Specifieke voorwaarden, zoals maximale leerlingaantallen in de klas of het niveau van de vooropleiding van de leerlingen, en omgevingsfactoren zoals ict-voorzieningen en lesruimten, waar weinig invloed op uitgeoefend kan worden blijven daarom buiten

beschouwing bij het meten van teacher efficacy belief. Met andere woorden, vragen worden gesteld vanuit het standpunt “ik kan” in plaats van “ik zou kunnen mits aan de volgende specifieke voorwaarden is voldaan”. De vragen moeten specifiek genoeg zijn om praktisch relevant te zijn voor veel voorkomende taken van docenten waardoor de respondenten reageren op herkenbare situaties en de ruimte krijgen om te oordelen over hun niveau van self efficacy in deze situaties. (Pajares, 2002; Schunk, 1991; Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy 2001).

Het TSES instrument is ontwikkeld vanuit deze standpunten. De vragen zijn zo geconstrueerd dat ze informeren naar de eigen beoordeling van bekwaamheid in veel voorkomende, dagelijkse handelingen die van docenten gevraagd worden. De TSES heeft drie subschalen die kenmerkend zijn voor het dagelijks werk van docenten en gezien de relatie van teacher efficacy belief met de studiemotivatie van studenten, de planning en organisatie van lessen en het willen voorzien in de behoeften van leerlingen en hun academisch niveau, relevant voor het competentiegerichte onderwijs, namelijk: efficacy voor gebruik van onderwijskundige strategieën, efficacy voor klassenmanagement en efficacy voor het bevorderen van studentenbetrokkenheid.

Omdat er voor CGO trajecten geen eenduidige vormgeving en didactische strategieën op de verschillende beroepsopleidingen bestaan (Van den Berg & De Bruijn, 2009) zijn kenmerkende aspecten van CGO zoals werkplekleren, het centraal stellen van praktijkervaring en werken vanuit praktijkopdrachten niet specifiek benoemd. De vragen zijn breed interpreteerbaar, ongeacht of deze kenmerkende CGO aspecten van toepassing zijn op de respondent. Voorbeelden van vragen zijn: “Hoe goed kunt in uw vak ongeïnteresseerde leerlingen toch motiveren”? (studentenbetrokkenheid), “Hoe goed kunt u verschillende beoordelingsstrategieën toepassen”? (onderwijskundige strategieën), en: “Hoe goed kunt u controle houden over storend gedrag”? (klassenmanagement). Om de respondenten de ruimte te geven om te oordelen over hun eigen niveau van teacher efficacy is een negenpunts schaal gebruikt met ankerpunten op 1- niets, 3- een beetje, 5- redelijk goed, 7- goed, en 9- heel goed. Een hoge score op de schaal betekent een hoge mate van teacher efficacy belief.

4.2 Betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoeksinstrument.

De validiteit van een test of onderzoek is de mate waarin gemeten wordt wat beoogd wordt te meten. Traditioneel worden er drie typen validiteit onderscheiden. Construct (begrips) validiteit: Zijn de resultaten van een onderzoek werkelijk een indicatie voor het begrip waar uitspraak over gedaan moet worden? Criterium (concurrente, predictieve) validiteit gaat over de voorspellende waarde van de test, en content (inhouds) validiteit kijkt naar de mate waarin de test het begrip (het construct) in kwestie meet (Messick, 1995). De betrouwbaarheid van een test of onderzoek geeft aan in hoeverre de resultaten van een test of onderzoek vrij zijn van invloeden van andere, toevallige, factoren. Dat wil zeggen, kan de meting meerdere malen uitgevoerd worden zonder dat er veel verschillen in de uitkomst voorkomen (Bouwstenenonline, nd)

TSES is getest in drie verschillende onderzoeken (Tschannen-Moran & Woodfolk-Hoy, 2001) waaruit een lange versie met 24 items en een korte versie met 12 items is voortgekomen. Na het derde onderzoek naar verschillen in self efficacy belief tussen docenten met meer dan drie jaar ervaring (N = 255) en aankomend docenten (N = 111) is van beide versies een principale factor-analyse gemaakt met varimax rotatie. Bij de respondenten met meer dan drie jaar ervaring werden bij de lange versie van TSES drie factoren gevonden die overeenkwamen met de subschalen klassenmanagement, onderwijskundige strategieën en studentenbetrokkenheid. Deze drie factoren verklaarden samen 54% van de variatie bij de lange versie van TSES en 65% bij de korte versie. De factorstructuur bij de aankomend docenten was minder duidelijk. Er wordt aangenomen dat dit komt omdat aankomend docenten nog geen ervaring hebben met klassenmanagement, onderwijskundige strategieën en studentenbetrokkenheid. Na het uitvoeren van een principale factor analyse met varimax rotatie met slechts een factor werd 57% van de lange versie door deze factor verklaard en 61% bij de korte versie. Bij zowel de docenten met meer dan drie jaar ervaring, als bij de aankomend docenten laadden alle items op de factor tussen de .50 en .78.

Na principale factor analyse van de gehele steekproef (N = 366) op een totaalscore van de drie subschalen, kwam een sterke factor naar voren die 75% van de variatie verklaarde bij de lange versie van TSES en 61% van de korte versie. Alle items laadden op de factor tussen de .49 en .76 voor de lange versie van TSES, en tussen de .49 en .75 voor de korte versie.

Wat betreft de betrouwbaarheid van de schaal werd een Cronbachs alpha gevonden van .94 voor de lange, 24 item, versie en .90 voor de korte, 12 item, versie. Voor de subschalen onderwijskundige strategieën, klassenmanagement en studenten betrokkenheid werden alpha's gevonden van respectievelijk .91, .90 en .87 voor de lange versie en .86, .86 en .81 voor de korte versie.

De resultaten van deze analyses wijzen op een redelijk goede validiteit en betrouwbaarheid van de TSES voor het construct teacher efficacy belief, zowel op de subschalen als voor het construct als geheel. TSES lijkt daarmee een bruikbaar instrument om teacher efficacy belief te meten bij reguliere docenten en zij-instromers.

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst nadat deze vertaald is in het Nederlands te controleren, is er een pilot onderzoek gedaan onder vijftig docenten van het regionaal opleidingscentrum van Amsterdam. Een item analyse is uitgevoerd om de begrijpelijkheid en de eenduidigheid van de interpretatie van de vragen te toetsen en daarmee de betrouwbaarheid van het instrument te controleren. Er is gebruik gemaakt van de lange, 24 item versie. Hieruit bleek voor de totale schaal een Cronbachs alpha van .95. Voor de subschalen onderwijskundige strategieën, klassenmanagement en studentenbetrokkenheid werden alpha's gevonden van respectievelijk .86, .91 en .86. Een item is verwijderd. De vraag op de subschaal studentenbetrokkenheid: "Hoe goed kunt u ouders helpen bij het stimuleren van hun kind op school", werd door de meeste docenten open gelaten omdat dit geen onderdeel van de werkzaamheden uitmaakte. Het uiteindelijke onderzoeksinstrument telt 23 items. Acht items op de subschaal voor klassenmanagement, acht items op de subschaal voor onderwijskundige strategieën en zeven items op de subschaal studentenbetrokkenheid.

Omdat het voor toetsen van de begripsvaliditeit van het onderzoeksinstrument als vuistregel geldt dat er tien maal zoveel respondenten als items gewenst zijn (Bouwstenenonline, nd.) is er achteraf op de volledige data een factoranalyse uitgevoerd. De resultaten hiervan worden beschreven in hoofdstuk vijf, *resultaten*.

4.3 onderzoeksprocedure.

Het merendeel van de MBO opleidingen in Nederland wordt verzorgd door regionale opleidingscentra (ROC). Dit zijn grootschalige opleidingsinstituten die zijn ontstaan uit jarenlange fusies tussen MBO opleidingen.

Een clustersteekproef is getrokken uit de populatie docenten die werkzaam zijn in het MBO. Hiervoor zijn alle 42 ROC's in Nederland telefonisch benaderd om mee te werken aan dit onderzoek. Samen vertegenwoordigen deze ROC's een docenten-populatie van ongeveer twintigduizend docenten. Uiteindelijk hebben acht ROC's hun medewerking toegezegd. Als argument om niet mee te werken aan het onderzoek werd onderzoeksmoeheid, reeds lopende interne enquêtes of te grote belasting van de docenten gemeld.

Er is een e-mail opgesteld met een korte uitleg over het onderzoek, de waarborg voor de privacy en het verzoek om tien minuten vrij te maken om mee te werken aan het onderzoek. Via deze e-mail konden docenten via een link doorklikken naar de on-line enquête. Via de ROC's die hun medewerking verleend hebben is deze e-mail doorgestuurd aan alle MBO docenten die daar werkzaam zijn. Omdat de perceptie van de docenten over hun invloed op lesgeven en lessituaties onderzocht wordt, is er geen onderscheid gemaakt in het niveau van de opleiding of het beroep waarvoor de docenten opleiden.

4.4 Participanten aan het onderzoek..

De sector beroeps en volwassenen educatie (BVE) waar het MBO onder valt, kent eigen zij-instroom trajecten voor vakmensen uit het bedrijfsleven. Deze opleidingstrajecten zijn geheel gericht op didactische en pedagogische competenties omdat aangenomen wordt dat de beroepsinhoudelijke competenties al ontwikkeld zijn in de eerdere carrière (Tigchelaar, et al., 2008).

Vanwege de grote nadruk op praktijkkennis ten opzichte van het voortgezet onderwijs, worden zij-instromers in het MBO expliciet geworven vanwege hun werkervaring elders. Exacte cijfers ontbreken maar geschat wordt dat dertig procent van de docenten in het MBO zij-instromer is waar zij voornamelijk werkzaam zijn als docenten praktijkvakken of docenten vaktechniek in de disciplines waarin zij voorheen werkzaam waren (Sbo, 2008). Dit betekent ook dat reguliere docenten meer vertegenwoordigd zullen zijn in de algemeen vormende vakken zoals talen en maatschappelijke vorming.

In de e-mail met korte uitleg over het onderzoek dat naar alle docenten is gestuurd stond vermeld dat er onderzocht wordt of *zij-instromers* en *reguliere docenten* op het MBO verschillen in opvattingen hoe bekwaam zij zich achten om veelvoorkomende, specifieke onderwijstaken uit te voeren. Er werd een verdeling van 16

respondenten verwacht van 30% zij-instromers en 70% reguliere docenten. Misschien dat de vermelding in de e-mail over eventuele verschillen tussen zij-instromers en docenten er voor gezorgd heeft dat van de 701 respondenten 74% zij-instromer is (N = 516) en 26% regulier docent (N = 185).

4.5 Analyse methoden.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden met de verkregen resultaten uit de vragenlijst is eerst het databestand gecontroleerd op uitschieters, missende data en de verdeling van de steekproef.

De data van de steekproef is normaal verdeeld. Een sterk afwijkende respondent die overal de laagste score heeft ingevuld is verwijderd en twee respondenten waren dusdanig incompleet ingevuld dat die ook uit de dataset verwijderd zijn zodat deze geen invloed op de waarde van de analyses kunnen uitoefenen. Hierdoor komt het totaal aantal bruikbare respondenten van de steekproef op 698.

Om de begripsvaliditeit van het onderzoeksinstrument te toetsen is er een principale factoranalyse met varimax rotatie uitgevoerd op de resultaten van het onderzoek op zowel de groep zij-instromers (N = 514), de groep reguliere docenten (N = 184) als op de gehele steekproef (N = 698). Ook is er nog een itemanalyse uitgevoerd op de totale schaal van teacher efficacy belief en op de subschalen voor de gehele steekproef om de betrouwbaarheid van het meetinstrument nogmaals te toetsen.

Om te achterhalen of er een verschil in gemiddelden tussen de groepen zij-instromers en reguliere docenten bestaat, is de gemiddelde score berekend voor de verschillende groepen op zowel de subschalen als de schaal voor het construct teacher efficacy belief als geheel (deelvraag een). Daarop zijn *t*-toetsen voor twee onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. De splitsingsvariabele “reguliere docent of zij-instromer” is van nominaal meetniveau en de variabele teacher efficacy belief is van interval meetniveau. Er is tweezijdig getoetst met een alpha van 0.05. De steekproef is voldoende groot om van een normale steekproefverdeling uit te gaan en ondanks het grotere aantal zij-instromers representatief voor de populatie docenten op het MBO. De spreiding op de testvariabelen is ongeveer even groot. Daardoor is het verschil in grootte van de beide populaties voor de *t*-toets geen probleem. Alleen aan de voorwaarde van een *a*-selecte steekproef is in de strikte zin van het woord niet

voldaan, maar omdat er hier sprake is van een cluster steekproef op een specifieke doelgroep zullen ondanks de hoge non respons de resultaten een redelijk betrouwbaar beeld kunnen geven van de werkelijkheid (Bouwstenenonline, nd.).

Om de tweede deelvraag: *Is er een verband tussen de mate van teacher efficacy belief en onderwijservaring* te beantwoorden, is door middel van Pearsons productmoment correlatiecoëfficiënt getoetst of er een significant lineair verband bestaat tussen het aantal jaren dat een reguliere docent of zij-instromer werkzaam is in het onderwijs en de mate van teacher efficacy belief op de drie subschalen en op het construct als geheel. Ook is er gekeken of het aantal jaren werkervaring buiten het onderwijs invloed heeft op de mate van teacher efficacy belief bij zij-instromers (N = 514). Hiervoor is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd met als afhankelijke variabele het totale gemiddelde van de teacher efficacy schaal en als onafhankelijke variabele het aantal jaren werkervaring buiten het onderwijs.

5. Resultaten.

5.1 Frequentieanalyse van onderwijservaring van reguliere docenten en zij-instromers en werkervaring in een eerdere carrière van zij-instromers.

Uit frequentieanalyse van de data op het aantal jaren onderwijservaring van reguliere docenten en zij-instromers en jaren werkervaring van zij-instromers blijkt dat van de zij-instromers 11,1% twee jaar of minder werkervaring hebben buiten het onderwijs in een eerdere carrière (N = 57). 4,1% van de zij-instromers (N = 21) heeft drie jaar werkervaring, idem voor de groep met vier jaar werkervaring, 7,8% (N = 40) vijf jaar en 18,5% (N = 95) heeft tussen de vijf en de tien jaar werkervaring. De meerderheid, 54% (N = 278) heeft meer dan tien jaar werkervaring buiten het onderwijs (zie tabel 1).

Tabel 1. Zij-instromer. Tijd werkzaam buiten het onderwijs.

	%	N
≤ 2 jaar	11,1	57
3 jaar	4,1	21
4 jaar	4,1	21
5 jaar	7,8	40
Tussen 5 en 10 jaar	18,5	95
Meer dan tien jaar	54	278
Totaal	100	514

Het aantal jaren dat de zij-instromer respondenten werkzaam zijn in het onderwijs laat een vergelijkbaar beeld zien. 7,6% werkt twee jaar of minder in het onderwijs (N = 39). Een gelijk aantal is drie jaar werkzaam in het onderwijs, 6,4% (N = 33) werkt vier jaar en 3,5% (N = 18) werkt vijf jaar in het onderwijs. 27% (N = 139) werkt tussen de vijf en tien jaar en 47,9% (N = 246) is al langer dan tien jaar werkzaam in het onderwijs (zie tabel 2)

Tabel 2. Zij-instromer. Tijd werkzaam in het onderwijs.

	%	N
≤ 2 jaar	7,6	39
3 jaar	7,6	39
4 jaar	6,4	33
5 jaar	3,5	18
Tussen 5 en 10 jaar	27	139
Meer dan tien jaar	47,9	246
Totaal	100	514

Van de reguliere docenten werkt 4,9% (N = 9) twee jaar of minder in het onderwijs en 4,3% (N = 8) drie jaar. 1,6% (N = 3) werkt respectievelijk vier en vijf jaar in het onderwijs, 8,7% (N = 16) tussen de vijf en tien jaar en de grootste groep (78,3%) zijn de docenten die meer dan tien jaar in het onderwijs werkzaam zijn (N = 144) (zie tabel 3).

Tabel 3. Reguliere docenten. Tijd werkzaam in het onderwijs.

	%	N
≤ 2 jaar	4,9	9
3 jaar	4,3	8
4 jaar	1,6	3
5 jaar	1,6	3
Tussen 5 en 10 jaar	8,7	16
Meer dan tien jaar	78,3	144
Totaal	100	184

Het merendeel van de respondenten heeft vijf jaar of meer onderwijservaring. Bij de reguliere docenten heeft ruim 78% zelfs meer dan tien jaar onderwijservaring. Ofschoon er niet gevraagd is naar de leeftijd van de respondenten is het bekend dat er een vergrijzing van het onderwijzend personeel aanstaande is. Dit zou een verklaring voor het grote aantal reguliere docenten met meer dan tien jaar ervaring kunnen zijn. Wanneer gekeken wordt naar het percentage zij-instromers dat meer dan tien jaar

werkzaam is in het onderwijs lijkt het er op dat het afschaffen van de expliciete subsidieregeling in 2006 inderdaad de instroom van nieuwe zij-instromers laat stagneren (Sbo, 2008). Het percentage nieuwe zij-instromers de laatste vijf jaar (sinds 2006), is niet groter dan de instroom daarvoor. Dit ondanks de stimuleringsmaatregelen van de overheid via de extra middelen in de lumpsum bekostiging van het onderwijs om zij-instromers aan te trekken om het dreigende leraren tekort aan te pakken.

5.2 Toetsen van de begripsvaliditeit en betrouwbaarheid van het onderzoeksinstrument.

Om de begripsvaliditeit van het onderzoeksinstrument op het construct ‘teacher efficacy belief’ te controleren is er een principale factoranalyse met varimax rotatie uitgevoerd op de resultaten van de steekproef bij zowel de groep zij-instromers (N = 514), de groep reguliere docenten (N = 184) als op de gehele steekproef (N = 698). Bij de zij-instromers (N = 514) zijn drie factoren gevonden die samen 58% van de variatie verklaren. De factorstructuur kwam overeen met de subschalen voor klassenmanagement, onderwijskundige strategieën en studentenbetrokkenheid. Alle items laadden op de factoren tussen .53 en .83. De factoranalyse bij de reguliere docenten (N = 184) vertoonde een vergelijkbare structuur. Ook hier zijn drie factoren gevonden die samen 64% van de variatie verklaren. Alle items op de factoren laadden tussen .56 en .78. Na analyse van de gehele steekproef (N = 698) zijn drie factoren gevonden die samen 60% van de variatie verklaren. Alle items laadden op de factoren tussen .51 en .84. De vragen die betrekking hebben op de bijbehorende subschalen klassemanagement, studenten betrokkenheid en onderwijskundige strategieën vertoonden een duidelijke samenhang.

Een itemanalyse is uitgevoerd op de subschalen, klassenmanagement, onderwijskundige strategieën en studenten betrokkenheid als ook op de totale schaal voor het construct teacher efficacy belief voor de gehele steekproef. De resultaten komen overeen met de itemanalyse die is uitgevoerd op het pilotonderzoek. Op de totale schaal voor teacher efficacy belief werd een alpha gevonden van .95. Op de subschalen klassenmanagement, onderwijskundige strategieën en studentenbetrokkenheid zijn respectievelijk alpha's gevonden van .91, .86 en .86. Er was geen aanleiding om vragen te verwijderen. De Nederlandse vertaling van de TSES lijkt daarmee een redelijk valide en betrouwbaar instrument.

5.3 Verschillen in gemiddelden van teacher efficacy belief tussen zij-instromers en reguliere docenten.

Om te achterhalen of er een verschil in gemiddelden in de steekproef tussen de groepen zij-instromers en reguliere docenten bestaat, is de gemiddelde score berekend voor de verschillende groepen op zowel de subschalen als de schaal voor het hele construct teacher efficacy belief. Hierop zijn *t*-toetsen voor twee onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Bij tweezijdige toetsing met een alpha van .05 om te kijken of er een verschil is tussen zij-instromers en reguliere docenten op het gemiddelde van de totale schaal blijkt dat er een significant verschil is in de mate van teacher efficacy belief ($t(696) = -2.92, p = .004$). De reguliere docenten scoren gemiddeld hoger dan de zij-instromers en blijken een hogere mate van teacher efficacy te ervaren dan zij-instromers (zie tabel 4). Er is sprake van een klein effect ($d = .22$)

Tabel 4. Verschillen in gemiddeld efficacy belief tussen zij-instromers en reguliere docenten.

	Zij-instromers		Reguliere docenten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
schaalgemiddelde				
Totaal teacher efficacy belief	6.89	.83	7.10	.87
Onderwijskundige strategieën	6.99	.88	7.25	.85
Klassenmanagement	6.94	1.05	7.15	1.05
Studenten betrokkenheid	6.72	.90	6.88	.93

Ook op de subschalen onderwijskundige strategieën ($t(694) = 3.39, p = .001$), klassenmanagement ($t(696) = -2.37, p = .02$), en studentenbetrokkenheid ($t(696) = 2.07, p = .04$) is de hogere score van de reguliere docenten significant (zie tabel 4). Er is sprake van kleine effecten ($d < .3$). Reguliere docenten blijken een hogere mate van teacher efficacy belief te ervaren dan zij-instromers zowel op het gebruik van onderwijskundige strategieën, het voeren van klassenmanagement als het bevorderen van studentenbetrokkenheid.

Een score van zeven wordt op de Nederlandse vertaling van TSES als ‘goed’ omschreven. De geringe spreiding van de scores geeft aan dat reguliere docenten en zij-instromers zichzelf redelijk goed tot zeer goed in staat achten studenten te motiveren en het leren bij studenten te bevorderen. Ondanks dat bijna 73% van de zij-instromers meer dan vijf jaar werkervaring heeft in een eerdere carrière, uit zich dit niet in een hoger teacher efficacy belief ten opzichte van reguliere docenten. Opvallend is dat de spreiding van de scores op klassenmanagement voor beide groepen het grootst is en het bevorderen van studentenbetrokkenheid bij beide

groepen de laagste gemiddelde score kent. Dit kan te maken hebben met de grote verschillen in opleidingsniveaus van de studenten waaraan de docenten les geven. Hier is in de vragenlijst geen onderscheid in gemaakt.

Wanneer de groepen geselecteerd worden op het aantal jaren dat ze werkzaam zijn in het onderwijs en de totale teacher efficacy belief schaal blijkt dat bij niet meer dan vijf jaar ervaring er geen significante verschillen zijn ($t(150) = 0.278, p = .78$) tussen de zij-instromers ($M = 6.57, SD = .83, N = 129$) en reguliere docenten ($M = 6.47, SD = .99, N = 23$). Reguliere docenten met minder dan vijf jaar werkervaring in het onderwijs ervaren een gelijke mate van teacher efficacy belief als zij-instromers.

Wanneer de groepen geselecteerd worden op *meer* dan vijf jaar ervaring is het verschil significant ($t(544) = -2.74, p = .006$) tussen de zij-instromers ($M = 6.94, SD = .86, N = 385$) en reguliere docenten ($M = 7.16, SD = .84, N = 161$). Ook hier is sprake van een klein effect ($d = .23$). Zij-instromers uit de steekproef lijken een zelfde ontwikkeling van hun efficacy belief door te maken als reguliere docenten maar scoren zowel op de subschalen als op de schaal van het construct teacher efficacy belief als geheel significant lager. Het lijkt er op dat onderwijservaring een grotere invloed heeft op het efficacy belief van zowel reguliere docenten als zij-instromers dan werkervaring in een eerdere carrière. Om dit te controleren is er gekeken of er een samenhang is binnen de groepen zij-instromers en reguliere docenten in teacher efficacy belief en het aantal jaren dat ze werkzaam zijn in het onderwijs.

5.4 Samenhang tussen teacher efficacy belief en onderwijs ervaring.

Door middel van Pearsons productmoment correlatiecoëfficiënt is getoetst of er een significant lineair verband bestaat tussen het aantal jaren dat een reguliere docent of zij-instromer werkzaam is in het onderwijs en de mate van self efficacy belief op de drie subschalen en op het construct als geheel. Behalve voor de subschaal 'klassenmanagement' voor zowel de groep zij-instromers ($r = .10; p = .30; N = 514$) als voor de groep reguliere docenten ($r = .12; p = .10; N = 184$), blijkt er een significante zwak positieve samenhang te zijn tussen de subgroepen en het aantal jaren dat ze werkzaam zijn in het onderwijs (zie tabel 5). Dit bevestigt de resultaten uit de voorgaande toetsen dat onderwijservaring het teacher efficacy belief doet toenemen naarmate men langer in het onderwijs werkt. Binnen de groepen heeft het aantal jaren ervaring wel invloed op het efficacy belief van docenten en zij-instromers

wat betreft het bevorderen van studentenbetrokkenheid en het gebruik van onderwijskundige strategieën maar niet de efficacy voor klassenmanagement.

Tabel 5. Samenhang self efficacy belief en onderwijservaring.

Correlatie	Zij-instromers			Reguliere docenten		
	r	p	N	r	p	N
Totaal teacher efficacy belief	.11	.02	514	.17	.02	184
Onderwijskundige strategieën	.15	.001	512	.19	.03	184
Klassen management	.10	.30	514	.12	.10	184
Studenten betrokkenheid	.10	.03	514	.16	.03	184

5.5 Samenhang tussen teacher efficacy belief van zij-instromers en werkervaring in een eerdere carrière.

Ook is er gekeken of het aantal jaren werkervaring buiten het onderwijs invloed heeft op de mate van teacher efficacy belief bij zij-instromers (N = 513). Hiervoor is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd met als afhankelijke variabele het totale gemiddelde van de self efficacy schaal en als onafhankelijke variabele het aantal jaren werkervaring buiten het onderwijs. Er blijkt geen significante lineaire samenhang te zijn ($R = .02$, $p = .65$). Waar onderwijservaring een positieve invloed uitoefent op het efficacy belief van docenten lijkt het aantal jaren werkervaring buiten het onderwijs in een eerdere carrière geen invloed hierop uit te oefenen.

6. Discussie en conclusie.

Het doel van het onderzoek is om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *In welke mate ervaren docenten op het MBO een gevoel van efficacy bij het bevorderen van leren bij studenten en is er een verband tussen teacher efficacy belief en een eerdere carrière en tussen teacher efficacy belief en onderwijservaring.* Om deze vraag te beantwoorden zijn twee deelvragen geformuleerd: 1) *Is er een verschil in de mate van teacher efficacy belief tussen zij-instromers en reguliere docenten.* 2) *Is er een verband tussen de mate van teacher efficacy belief en onderwijservaring.*

Ondanks dat er sprake is van een redelijk grote steekproef zorgt het grote aantal docenten op ROC's dat niet benaderd kon worden ervoor dat de resultaten uit de steekproef moeilijk gegeneraliseerd kunnen worden op de hele populatie MBO docenten. Daarbij is volgens de schatting van SBO (2008) ongeveer 30% van de docenten op het MBO zij-instromer. Het percentage respondenten dat zich zij-

instromer noemt in de steekproef bedraagt 74%. De vragenlijst is er van uit gegaan dat het begrip zij-instromer voor iedereen hetzelfde betekent. Het is goed mogelijk dat het begrip ruimer geïnterpreteerd is waardoor ook de groep docenten die helemaal geen docentenopleiding heeft gevolgd zich waarschijnlijk ook als zij-instromer ziet. Een aanzienlijk deel van de “zij-instromers” op het MBO is aangesteld als instructeur praktijkvakken. Om deze functie uit te oefenen is geen onderwijsbevoegdheid nodig en hoeven zij geen formele didactische en pedagogische training gehad te hebben. Het aandeel instructeurs bij de respondenten in de steekproef is onbekend. Dit kan echter wel de resultaten beïnvloeden hebben. Het is daarom misschien beter om in dit onderzoek van ‘tweede carrière’ docenten te spreken. Bij onderzoek naar zij-instromers verdient het aanbeveling dit begrip duidelijker te specificeren. Ook het aantal uitstromende zij-instromers vanuit het MBO is onbekend. De grote vertegenwoordiging van zij-instromers in de steekproef met meer dan vijf jaar onderwijservaring ten opzichte van zij-instromers met minder onderwijservaring kan de resultaten enigszins vertekenen.

Het gebruik van een vragenlijst om kwantitatieve data te verkrijgen om de onderzoeksvraag te beantwoorden is tevens een beperking van het onderzoek. De resultaten zeggen niets over de manier waarop docenten en zij-instromers klassenmanagement voeren, studentenbetrokkenheid bevorderen en onderwijskundige strategieën toepassen of over hun perceptie van de betekenis iets goed te kunnen. De antwoorden op de vragenlijst geven uitsluitend de eigen perceptie van de bekwaamheid om het leren van studenten te bevorderen van de respondenten weer.

Ondanks de hoge non-respons en de hiervoor genoemde beperkingen van het onderzoek kan gesteld worden dat door de omvang van de steekproef en de redelijk grote betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoeksinstrument dit onderzoek een redelijke indicatie geeft van het teacher efficacy belief van reguliere docenten en zij-instromers op het MBO wanneer uitgegaan wordt van werkervaring in een eerdere carrière als criterium voor het begrip zij-instromer.

Wanneer het zo is dat eerdere werkervaring een positieve invloed heeft op het teacher efficacy belief van docenten dan komt dat uit dit onderzoek niet naar voren. De verwachting vanuit de literatuur (Chambers, 2002; Chin en Young, 2007; Freidus & Krasnow, 1991; Powel 1997; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008), dat zij-instromers een hoge mate van teacher efficacy belief zouden hebben kan hier niet

worden ontkend. Zowel Reguliere docenten als zij-instromers in de steekproef vinden dat ze goed zijn in het motiveren van studenten, het gebruik van onderwijskundige strategieën en het voeren van klassenmanagement. Het zijn de reguliere docenten die significant hoger scoren op zowel de subschalen als de totale schaal voor teacher efficacy belief al is er sprake van een klein effect. De gemiddelde score ligt rond de zeven op een negenpunts schaal, wat op de vragenlijst als ‘goed’ wordt omschreven. De spreiding op de scores is niet groot maar consequent waardoor het kleine effect significant is. Bij docenten en zij-instromers met minder ervaring is er geen significant verschil. Dit treedt pas op naarmate docenten meer dan vijf jaar ervaring hebben.

Zij-instromers uit de steekproef lijken een zelfde ontwikkeling van hun teacher efficacy belief door te maken als reguliere docenten maar scoren zowel op de subschalen als op de schaal van het construct teacher efficacy belief als geheel significant lager. Het lijkt er op dat onderwijservaring een grotere invloed heeft op het efficacy belief van zowel reguliere docenten als zij-instromers dan werkervaring in een eerdere carrière.

Gebaseerd op de literatuur over efficacy beliefs van reguliere docenten en zij instromers (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Chambers, 2002; Chin en Young, 2007; Freidus & Krasnow, 1991; Muijs & Reynolds, 2001; Powel 1997; Sbo, 2008; Schunk 1989, 1991; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008) was de verwachting dat het efficacy belief bij zij-instromers aan het begin van hun carrière hoger zou zijn dan bij reguliere docenten maar zou afnemen naar mate ze langer in het onderwijs werkzaam zijn. Het tegendeel is het geval. Het lijkt er op dat door meer onderwijservaring het geloof in eigen bekwaamheid studenten te motiveren en het leren van studenten te bevorderen toeneemt. Behalve voor de subschaal ‘klassenmanagement’ waar bij zowel de zij-instromers als bij de reguliere docenten geen significante positieve samenhang gebleken is, blijkt er op de subschalen ‘studentenbetrokkenheid’ en ‘onderwijskundige strategieën’, en op de totale schaal voor teacher efficacy belief een zwakke, maar significante positieve samenhang. Daarentegen scoren reguliere docenten met weinig onderwijservaring niet hoger op de teacher efficacy belief schaal als zij-instromers met weinig onderwijservaring.

Zowel reguliere docenten als zij-instromer beoordelen hun efficacy voor klassenmanagement als goed. Er is hier geen significant verschil gevonden tussen zij-

instromers en reguliere docenten en ook geen samenhang met onderwijservaring. Dit kan te maken hebben met de grote verschillen in opleidingsniveaus van de studenten waaraan de docenten les geven. MBO studenten verwachten van (praktijk) docenten ruime praktijkkennis en opdrachten dienen aan te sluiten op de dagelijkse praktijk van de leerling. Het is daarom belangrijk dat de docent bekend is met de dagelijkse praktijk van de student en zich in kan leven in de sociale context, niveau en denkwereld van de student. MBO studenten hebben vooral veel waardering voor hun praktijkopleiders (Boersma en Van der Niet, 2005). Dit kan verklaren waarom zij-instromers niet minder efficacy belief hebben op het gebied van klassenmanagement dan reguliere docenten. Waar sprake is van significant hogere scores bij reguliere docenten op het gebruik van onderwijskundige strategieën en het bevorderen van studentenbetrokkenheid is dat bij klassenmanagement niet het geval.

Bij de respondenten uit de steekproef blijkt er geen samenhang te zijn tussen het aantal jaren werkervaring voordat zij-instromers in het onderwijs gaan werken en hun teacher efficacy belief. Het lijkt erop dat zij-instromers de ervaring die ze opgedaan hebben in een eerdere carrière niet kunnen benutten om het gemis aan ervaring dat ze hebben op didactisch en pedagogisch niveau te compenseren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de meeste respondenten uit de steekproef gezien hun werk en onderwijservaring al wat ouder zijn. Hierdoor is het waarschijnlijk dat gedurende hun eigen schooltijd het onderwijsmodel meer aanbodgericht en cursorisch van aard was waardoor het beeld van het onderwijs niet overeenkomt met het huidige CGO. Een belangrijke factor bij de vorming van beliefs over onderwijs en ideeën over lesgeven zijn immers de eigen ervaringen in de schoolbanken en de invloed van de docenten waarvan les is gehad (Flores, 2001; Lortie, 1975; Murphy, Delli & Edwards, 2004; Zeichner & Tabachnick, 1981).

Het is breed geaccepteerd dat aankomend docenten tijdens hun verblijf op lerarenopleidingen progressieve of liberale opvattingen ontwikkelen over onderwijs, maar meer traditionele opvattingen over onderwijs krijgen wanneer ze stage gaan lopen of als docent voor de klas staan. Aangenomen wordt dat dit komt door tegenstrijdigheden tussen de lerarenopleiding, waar onderwijskundige theorieën een belangrijke plaats innemen, en scholen waar die theorieën door beperkende bureaucratische regels, collega's en de realiteit van het klaslokaal niet uitvoerbaar blijken (Flores, 2001; Murphy, Delli & Edwards, 2004; Zeichner & Tabachnick,

1981). Volgens Wubbels (1992) komt dit doordat de opleidingen niet goed toegerust zijn de abstracte theorie te vertalen naar toepasbare lespraktijken. Dit zou betekenen dat lerarenopleidingen wat betreft de ontwikkeling van onderwijsopvattingen geen grote invloed hebben op hun studenten omdat het socialiseringsproces van docenten voornamelijk op de stage of werkplek plaatsvindt. Lortie (1975) meent dat de liberaliserende en vooruitstrevende impact van de lerarenopleidingen teniet wordt gedaan door de internalisering van de duizenden uren die de student vanaf zijn jeugd heeft doorgebracht in contact met docenten (Apprenticeship of observation). Deze invloed bepaalt, grotendeels onbewust, de voorstelling van opleidingsmodellen en de rol van beginnende en ervaren docenten daarin. Dit betekent dat (nieuwe) docenten verwachtingen hebben van wat ze als “goed” lesgeven beschouwen. Deze verwachting beïnvloedt daarmee hun teacher efficacy belief.

Een andere deel van de mogelijke verklaring voor de significant lagere score van zij-instromers op de schaal voor teacher efficacy belief kan het gebrek aan ondersteuning zijn dat volgens de literatuur ondervonden wordt (Brouwer, 2007; Chambers, 2002; Freidus, 1994; Tigchelaar et al., 2008). Freidus (1994) concludeert dat om verband te leggen tussen de vaardigheden die zij-instromers opgedaan hebben in een eerdere carrière, hun onderwijsvaardigheden toe te passen, zij-instromers begeleiding en ondersteuning nodig hebben om dit te kunnen verwezenlijken en niet terug te vallen op hun eigen onderwijservaringen als student. In onderzoek van Brouwer (2007), Freidus (1994), Mayotte (2003) en Tigchelaar en collega's (2008) melden zij-instromers juist een tekort aan adequate feedback en gebeurt de ondersteuning en coaching voornamelijk op afstand en niet op de werkvloer. Vanwege het feit dat ze volwassen zijn en al een eerdere carrière achter de rug hebben worden ze niet gezien als beginner. Dit gebrek aan feedback van collega docenten en begeleiding door de school, veroorzaakt frustraties bij beginnende zij-instromers en is van invloed op hun efficacy belief. Daarbij komt dat de docentenopleidingen voor zij-instromers vaak vormgegeven zijn in duale snelle werk-leertrajecten en gebaseerd zijn op de aanname dat zij-instromers in staat zijn om in een korte periode hun verworven competenties om te zetten naar hun nieuwe carrière wat volgens Brouwer (2007) en Tigchelaar en collega's (2008) niet aangetoond is. Reguliere meerjarige voltijd docentenopleidingen kennen een meer geleidelijke weg waardoor er minder sprake is van een realiteitschok en een sterkere mate van begeleiding (Brouwer, 2007).

De in de literatuur vermelde toegevoegde waarde van zij-instromers op vraaggestuurd en praktijkgericht middelbaar beroepsonderwijs kan niet voorspeld worden door de resultaten van dit onderzoek. Dit onderzoek is uitgegaan van algemene onderwijssituaties die breed interpreteerbaar zijn en niet specifiek gericht op werkplekleren en het centraal stellen van de beroepspraktijk omdat er (nog) geen eenduidige vormgeving is van CGO trajecten op veel MBO opleidingen (Van de Berg & De Bruijn, 2009). De vragenlijst is echter wel toepasbaar op praktijkgerichte situaties. Werkplekleren en beroepspraktijk centraal stellen sluit goed aan bij de werkervaring van zij-instromers en heeft een grote plaats in het middelbaar beroepsonderwijs. De resultaten van het onderzoek geven aanleiding om de vraag te stellen of de beroepservaring van zij-instromers en de praktijkgerichtheid van de opleidingen overeenkomt. Zowel reguliere docenten als zij-instromers krijgen een hoger teacher efficacy belief naarmate ze langer in het onderwijs werkzaam zijn. Het lijkt erop dat zij-instromers de ervaring die ze opgedaan hebben in een eerdere carrière niet optimaal kunnen benutten.

Dit onderzoek heeft alleen de perceptie van reguliere docenten en zij-instromers gemeten over hoe bekwaam zij zich achten het leren bij studenten te bevorderen. Om dat er geen effecten gemeten zijn van teacher efficacy belief bij de respondenten uit de steekproef kan geen uitspraak gedaan worden of er sprake is van onderschatting of overschatting van de ervaren teacher efficacy. Een docent die gelooft dat teacher efficacy aan te leren is en te verbeteren door het opdoen van kennis en competenties zal teacher efficacy zien als een proces van persoonlijke ontwikkeling en zal een hoge mate van teacher efficacy *belief* hebben. Daarentegen zal een docent die teacher efficacy ziet als een aangeboren capaciteit, en prestaties als diagnose voor capaciteiten beschouwd, uitdagende taken willen ontwijken om fouten te minimaliseren en daarmee niet aan het twijfelen gebracht worden in zijn of haar teacher efficacy belief. Er is ook het risico van misleidende self efficacy informatie, vooral bij complexe taken en gedragspatronen. Deze lenen zich minder goed voor een accurate beoordeling van alle facetten die nodig zijn bij de uitvoering van de taak. Dit kan leiden tot overschatting van de teacher efficacy wat betreft de uitvoering en verbeteringen die gewenst zijn. Dit heeft als consequentie dat een volgende uitvoering van de taak niet de gewenste uitkomst heeft wat weer het teacher efficacy belief kan ondermijnen (Bandura, 1986; Stajkovic & Luthans, 1998).

Wanneer scholen serieus werk maken van het aantrekken van zij-instromers om het dreigende personeelstekort op te vangen is het zinvol om gebruik te maken van de ervaring van zij-instromers om uitdagend beroepsonderwijs te verzorgen. Hiervoor zal onderzocht moeten worden of het achterblijven van teacher efficacy belief van zij-instromers ten opzichte van reguliere docenten veroorzaakt wordt door de realiteit van het onderwijs en wat er gedaan kan worden om teacher efficacy belief van zij-instromers te verhogen. Teacher efficacy belief helpt immers bepalen wat er ondernomen wordt met de aanwezige kennis en vaardigheden van docenten (Bandura, 1986; Schunk, 1991).

Literatuur.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Berg. van den, N, & Bruijn, de, E. (2009) *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs. Verslag van een review*. Gevonden op 30 mei 2009, op <http://www.ecbo.nl/ECBO/downloads/publicaties/A00504.pdf>
- Boerma, N. & Niet, Van der A. (2005). *Anders, maar ook beter? Verslag van een onderzoek naar effecten van publiek private samenwerkingsarrangementen in het MBO*. Den Haag: Management centrum partners.
- Bolhuis, S. (2002). Alternative routes to teaching in secondary education in the Netherlands. *European journal of teacher education*, 25 (2&3).
- Bouwstenenonline, (nd). *Factoranalyse*. Gevonden op 9 oktober 2009, op studion.fss.uu.nl/Bouwstenenonline/3a7factoranalyse.doc
- Bouwstenenonline, (nd). *T-Test, variantie analyse en covariantie*. Gevonden op 31 oktober 2009, op studion.fss.uu.nl/Bouwstenenonline/4b4b.ttestvariantiecovariantie.doc
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European journal of teacher education*, 30 (1), 21-40.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006) Teachers' self efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the schoollevel. *Journal of school psychology*, 44, 473-490.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The clearing house*, 75 (4), 212-217.

- Chin, E., & Young, J. W. (2007). A person-oriented approach to characterizing beginning teachers in alternative certification programs. *Educational researcher, 36* (2), 74-83.
- Driel, J. H., van, Bulte, A. M. W. , & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and their domain specific curricular beliefs. *Learning and instruction, 17*, 156-171.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of education for teaching, 27* (2), 135-148.
- Freidus, H. & Krasnow, M. (1991). *Second career teachers: Themes and variations. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago, Il.*
- Freidus, H. (1994). *Supervision of second career teachers: What's our line.* Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA.
- Gusky, T. R. (1988) Teacher efficacy, self concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education, 4* (1), 63-69.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & writing quarterly, 19*, 119-137.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher, A sociological study.* Chicago. London: The university of Chicago press.
- Mathijssen, I. C. H. (2006). *Denken en handelen van docenten.* Dissertatie, Universiteit Utrecht.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and teacher education 19*, 681-695.
- MBO Raad, (2008) *MBO, fundament onder de arbeidsmarkt.* De Bilt: Mbo raad.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performance as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist 50* (9), 741-749.

- Ministerie van Onderwijs, cultuur en wetenschap (2006). *Aandachtsgroepenmonitor 2006*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001) Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of classroom interaction*, 37 (2), 3-15.
- Murphy, K. P., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers. *The journal of experimental education*, 72 (2), 69-92.
- Murphy, K. P. & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In Alexander, P. A., & Winne, P. H. (Eds), *Handbook of educational psychology* (pp. 305-324). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy Construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-332.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. Gevonden Op 13 augustus 2009, op: <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Powel, R. R. (1997). Teaching alike: A cross-case analysis of first-career and second-career beginning teachers' instructional convergence. *Teaching and teacher education*, 13 (3), 341-356.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1 (3) 173-206.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26 (3 & 4), 207-231.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self efficacy and self regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23, 7-25.
- Sectorbestuur onderwijsarbeidsmarkt. (2008). *Het managen van verwachtingen. Onderzoek naar ervaringen en leerpunten van het zij-instromen in po, vo en bve*. Den Haag: Sbo.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124 (2), 240-261.

- Tschannen-Moran, M. & Woodfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woodfolk-Hoy, A. (2006). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education, 23*, 944-956.
- Tigchelaar, A. , Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and teacher education, 24*, 1530-1550.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M. & Meijers, F. (2000). Competencies as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from the Netherlands. *Assessment & evaluation in higher education, 25* (3), 265-278.
- Wake, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The journal of educational research, 100* (5), 303-310.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of teachers' preconceptions. *Teaching and teacher education, 8* (2), 137-149.
- Zeichner, K. M. , & Tabachnick, B. M. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experience? *Journal of teacher education, 32* (3), 7-11.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25* (1), 82-91.

Bijlage 1. Nederlandse vertaling TSES.

Opvattingen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs over hun bekwaamheid om specifieke onderwijstaken uit te voeren.

Graag wil ik u vragen mee te werken aan dit afstudeeronderzoek.

Er zijn geen foute antwoorden. Het gaat erom dat u aangeeft hoe bekwaam u zich acht in veel voorkomende situaties uit de dagelijkse onderwijspraktijk. Ten overvloede wijs ik u erop dat de informatie strikt vertrouwelijk behandeld wordt en uitsluitend gebruikt wordt voor dit onderzoek.

1. Hoelang bent u werkzaam in het onderwijs?

2 jaar of minder

3 jaar

4 jaar

5 jaar

tussen de 5 en de 10 jaar

meer dan 10 jaar

2. Bent u via een zij-instroom traject in het onderwijs terecht gekomen?

ja

nee

3. Hoe lang bent u buiten het onderwijs werkzaam geweest?

nvt.

2 jaar of minder

3 jaar

4 jaar

5 jaar

tussen de 5 en de 10 jaar

meer dan 10 jaar

4. Aanwijzing: Deze vragenlijst is ontwikkeld om een beter begrip te krijgen hoe docenten omgaan met moeilijke situaties in de dagelijkse lespraktijk. Geef alstublieft uw mening hoe u vindt dat u omgaat met alle hieronder genoemde situaties. Uw antwoorden blijven strikt vertrouwelijk en worden alleen gebruikt voor dit onderzoek. Op de negenpuntsschaal betekent 1; niet, 3; een beetje, 5; redelijk goed, 7; goed en 9; heel goed

Hoe goed kunt u: tot de meest moeilijke leerling toch doordringen?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: uw leerlingen helpen om kritisch te denken?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: in de klas controle houden over storend gedrag?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: in uw vak ongeïnteresseerde leerlingen toch motiveren?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: uw verwachtingen omtrent hun gedrag duidelijk maken aan uw leerlingen?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: uw leerlingen overtuigen dat ze in staat zijn goed te presteren op school?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: antwoord geven op moeilijke vragen van uw leerlingen?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: lesactiviteiten organiseren zodat deze soepel verlopen?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: uw leerlingen helpen de waarde van leren in te zien?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: vaststellen of uw leerlingen begrepen hebben wat u ze heeft uitgelegd?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: vragen of opdrachten ontwikkelen voor uw leerlingen?

niet ○○○○○○○○○ heel goed

Hoe goed kunt u: creativiteit bij uw leerlingen aanmoedigen?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: uw leerlingen de klas-gedragregels laten volgen?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: een moeizaam presterende leerling beter de lesstof laten begrijpen?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: een leerling die storend gedrag vertoont corrigeren?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: een goed werkbare situatie tot stand brengen met verschillende groepen leerlingen?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: uw lessen aanpassen aan het individuele niveau van uw leerlingen

niet heel goed

Hoe goed kunt u: verschillende beoordelingsstrategieën toepassen?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: voorkomen dat een paar leerlingen een hele les verzieken?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: een alternatieve uitleg of voorbeeld geven aan leerlingen die de lesstof niet snappen?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: omgaan met een leerling die u tart en uitdaagt?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: van onderwijsstrategie veranderen in de klas?

niet heel goed

Hoe goed kunt u: zeer goede leerlingen voldoende uitdaging bieden?

niet heel goed