



# **EFFECTIEVE PROFESSIONALISERING**

van leraren in het primair onderwijs

november 2014



# **Effectieve professionalisering van leraren in het primair onderwijs**

Onderzoek in opdracht van het Arbeidsmarktplatform PO  
Sil Vrielink  
Eva van der Boom

MOOZ Onderzoek  
november 2014

© 2014 MOOZ Onderzoek | het Arbeidsmarktplatform PO.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

# Inhoudsopgave

<b>Managementsamenvatting</b>	<b>5</b>
Samenvatting	5
Conclusies	8
Aanbevelingen	9
<b>1 Inleiding</b>	<b>11</b>
1.1 Achtergrond	11
1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen	13
1.3 Werkwijze	13
1.4 Leeswijzer	14
<b>2 Professionalisering van leraren</b>	<b>15</b>
2.1 Professionaliseringactiviteiten	15
2.2 Formele gesprekken met leidinggevende	25
2.3 Zeggenschap in professionalisering	27
2.4 Resumé	28
<b>3 Verdiepende analyse</b>	<b>31</b>
3.1 Professionalisering als gerichte opgave	31
3.2 Verschillen in professionaliseringsintensiteit	35
<b>Bijlage A Steekproef en respons</b>	<b>39</b>
<b>Bijlage B Stellingen over professionalisering</b>	<b>41</b>
<b>Bijlage C Schaalconstructies</b>	<b>45</b>



# Managementsamenvatting

## Samenvatting

Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraren voor de klas. Hun vak kennis en pedagogisch-didactische vaardigheden bepalen in belangrijke mate of leerlingen het wel of niet goed doen op school. Het is daarom ook van groot belang dat zij zich continu blijven ontwikkelen. In de *Lerarenagenda 2013-2020* is dit duidelijk verwoord. Ook door de Inspectie van het Onderwijs is regelmatig gewezen op het belang van professionalisering. Daarbij legt zij nadrukkelijk de link met het verbeteren van het onderwijs.

In de afgelopen jaren zijn diverse studies uitgevoerd naar de professionalisering van leraren in het primair onderwijs. Hieruit komt een duidelijk beeld naar voren van effectieve professionaliseringsactiviteiten, maar ook van gebrek aan focus<sup>1</sup>. Over het belang van zeggenschap en zelfregie is vooralsnog echter minder bekend. In opdracht van het Arbeidsmarktplatform PO is daarom onderzoek gedaan naar de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en de zeggenschap van leraren daarover. In dit hoofdstuk presenteren we de belangrijkste bevindingen hiervan die gebaseerd zijn op de uitspraken in een enquête van ruim 800 leraren uit het primair onderwijs.

### *Deelname aan professionaliseringsactiviteiten*

Uit het onderzoek blijkt dat bijna alle leraren in het po wel deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. In de meeste gevallen gaat het daarbij om kortdurende activiteiten, zoals een studiedag of een cursus/training. Het volgen van een opleiding gebeurt minder vaak, ook al hebben veel leraren daar wel behoefte aan. Hetzelfde geldt overigens voor congresbezoek. Dit is opmerkelijk omdat juist deze formele leeractiviteiten goed aansluiten op de individuele leerbehoeften en een positief effect hebben op de manier van lesgeven.

Kijken we naar de inhoud, dan blijkt de meeste aandacht uit te gaan naar:

- het versterken van pedagogisch vaardigheden;
- opbrengstgericht werken;
- het analyseren van leerlingresultaten, en
- het omgaan met verschillen.

Vakinhoudelijke en -didactische onderwerpen komen relatief minder vaak aan bod, en ook aan ICT-vaardigheden gericht op het lesgeven wordt relatief weinig aandacht besteed. Dit zijn echter wel de onderwerpen waar leraren behoefte aan hebben, en die een gunstig effect op de lespraktijk. Een meer gerichte aanpak is daarom gewenst, waarbij een sterker accent wordt gelegd op vakinhoudelijke en didactische onderwerpen.

### *Informele en gezamenlijke leeractiviteiten*

Voor de professionalisering van leraren zijn niet alleen formele leeractiviteiten van belang, maar ook informele. Het gaat dan onder meer om het bijhouden van vakliteratuur, het raadplegen van internet, het observeren van lessen en het uittesten van nieuwe aanpakken in de les. Uit de enquête blijkt dat leraren vooral vaak het internet raadplegen en vakliteratuur lezen. Zij spreken ook regelmatig met collega's over de verbetering van het onderwijs en de wijze waarop dingen in de klas worden aangepakt. Het uittesten van een nieuwe aanpak en het observeren van lessen van collega's gebeuren minder frequent. Ook staan leraren zelden gezamenlijk voor de klas. Het zijn juist deze gezamenlijke activiteiten die een positief effect

---

<sup>1</sup> Inspectie van het onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht.

hebben op de manier van lesgeven en significant bijdragen aan schoolverbetering. Een sterker accent op het *zelf actief* en *onderzoekend leren*, is daarom wenselijk.

#### *Tijd en ruimte*

Hoewel de meeste leraren deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, vormt de hoge werkdruk wel een belemmering. Circa 63 procent van de leraren geeft aan hierdoor te weinig tijd te hebben voor professionalisering. Daarnaast geeft 44 procent van de leraren aan te weinig tijd te krijgen voor professionalisering binnen het takkenpakket en ongeveer 43 procent dat het lastig is om aan professionaliseringsactiviteiten deel te nemen omdat er geen vervanging is.

Financiële belemmeringen spelen veel minder, ook al geeft een derde van de leraren aan dat er onvoldoende geld is voor professionalisering. De kosten voor een opleiding of cursus worden in de meeste gevallen door de school betaald en slechts heel zelden door de leraar zelf.

#### *Professionalisering als gerichte opgave*

Door de Inspectie van het Onderwijs is afgelopen jaar onderzoek gedaan naar de professionalisering van leraren, in relatie tot schoolverbetering. Hieruit komt naar voren dat het *leren van leraren* over het algemeen weinig focus heeft en (nog) te weinig is gericht op concrete doelen om het eigen onderwijs te verbeteren. Uit dit onderzoek komt een soortgelijk beeld naar voren. Zo blijkt dat de professionalisering niet altijd is gericht op de individuele leer- en verbeterpunten en inhoudelijk ook niet altijd aansluit bij de onderwijsambities van de school. Het effect van professionalisering op de manier van lesgeven blijkt bovendien niet altijd positief. Van een 'gerichte aanpak' is vooral nog dus niet altijd sprake.

Om een goed beeld te krijgen van effectieve professionaliseringsactiviteiten, is in dit onderzoek een aantal verdiepende analyses uitgevoerd. Hieruit komt naar voren dat vooral de combinatie van formeel en informeel leren een positief effect heeft op de manier van lesgeven. Het gaat dan vooral om het volgen van een opleiding of cursus, het uittesten van een nieuwe aanpak en het praten met collega's over de manier waarop dingen worden aangepakt. Daarnaast blijkt de inhoud van de activiteiten van groot belang. Vooral de focus op pedagogische en didactische vaardigheden (rekenen), het omgaan met verschillen en de persoonlijke ontwikkeling lijken het grootste effect te sorteren. Deze bevinding sluit nauw aan bij die uit eerder onderzoek en onderstreept het belang van professionalisering gericht op de dagelijkse lespraktijk<sup>2</sup>.

Voor verbeteringen op schoolniveau blijken vooral *informele* leeractiviteiten van belang te zijn. Het gaat dan met name om het uittesten van nieuwe aanpakken, het observeren van lessen en het bediscussiëren van verbeteracties met collega's op de school. Formele leeractiviteiten - zoals het volgen van een opleiding of cursus - hebben opmerkelijk genoeg geen duidelijk effect op schoolniveau. Cruciaal voor de schoolverbetering blijkt vooral de combinatie van *onderzoekend* en *samen met collega's leren*, waarbij de focus wordt gericht op het verbeteren van de pedagogische en didactische vaardigheden en het opbrengstgericht werken.

#### *Zeggenschap over de eigen professionalisering*

Uit eerder onderzoek van de inspectie is bekend dat leraren over het algemeen voldoende ruimte hebben om zelf invulling te geven aan hun eigen professionalisering, al vormt de werkdruk daarbij wel regelmatig een belemmering. Uit dit onderzoek komt een soortgelijk beeld naar voren. Daarbij valt op dat in de

---

<sup>2</sup> Zie: Van Veen e.a. (2010) *Professionalisering van leraren*.



praktijk vaak in overleg met de directie wordt bepaald aan welke professionaliseringsactiviteiten men deelneemt, waarbij rekening wordt gehouden met individuele wensen en de wensen van het team. Het initiatief wisselt daarbij sterk per activiteit. Voor studiedagen geldt dat ze veelal door de schoolleider worden geïnitieerd, terwijl leraren zelf vaak het initiatief nemen voor het volgen van een opleiding of deelname aan een conferentie. Dit laatste is vermoedelijk ook de reden dat deze activiteiten over het algemeen goed aansluiten op de individuele leerbehoeften.

Uit nadere analyses blijkt overigens dat de *zeggenschap* van leraren geen effect heeft op de deelname aan formele en informele leeractiviteiten, maar vooral de *zelfregie* ertoe doet. Dit is een interessante bevinding, omdat het vooral het belang van de eigen verantwoordelijkheid van leraren onderstreept en niet zozeer de inspraak. Leraren die zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen professionalisering en hun bekwaamheid, nemen vaker deel aan leeractiviteiten dan leraren die dat niet doen.

#### *Rol van de schoolleider*

Het onderzoek bevestigt verder het belang van de schoolleider bij de professionalisering van leraren. Schoolleiders die zich actief bezighouden met de professionalisering van het team, hebben een positief effect op de deelname aan effectieve leeractiviteiten, en dragen zodoende ook bij aan het verbeteren van het onderwijs (op individueel en groepsniveau). Daarnaast beïnvloeden zij de leercultuur op de school en kunnen zij ervoor zorgen dat leraren samen reflecteren op succesvolle lespraktijken en bevorderen dat zij kennis delen. De schoolleider speelt zo op twee manieren een rol. Ten eerste door het stimuleren en faciliteren van professionalisering, en ten tweede door het voeren van ontwikkelgesprekken over de (gewenste) scholing.

Wat betreft het stimuleren en faciliteren van professionalisering, is het een minderheid van de leraren die van mening is dat de schoolleiding dit regelmatig of vaak doet. Het gaat daarbij om het verstrekken van informatie, belonen voor deelname aan activiteiten, stimuleren van de aanvraag van een lerarenbeurs en om het bevorderen van de loopbaanmogelijkheden. Echter, ook in termen van facilitering zijn leraren doorgaans slechts matig positief over hun schoolleiding. Zo wordt niet altijd vervanging geregeld voor leraren die aan professionaliseringsactiviteiten deelnemen, en ontbreekt het soms ook aan tijd en middelen.

Wat betreft de gesprekkencyclus, heeft driekwart van de leraren in het jaar voorafgaand aan het onderzoek een formeel gesprek met de leidinggevende gehad over het functioneren. Dit percentage ligt een stuk lager onder leraren met een tijdelijk contract (40%) of een contract van minder dan 12 uur per week (36%). Echter, zelfs onder leraren met een vast contract heeft ruim een vijfde een dergelijk gesprek niet gehad. Daarnaast ontbreekt het vaak aan concrete afspraken naar aanleiding van het formele gesprek. Er is op dit punt dus nog veel ruimte voor verbetering, waarbij het vooral relevant is dat er in de gesprekken ook aandacht wordt besteed aan de (gewenste) professionaliseringsactiviteiten.

#### *Leerklimaat*

De schoolleider speelt tevens een belangrijke rol in het leerklimaat op school, naast de leraren zelf. Leraren zijn in het algemeen (voorzichtig) positief als het gaat om de verschillende aspecten daarvan. Op een aantal punten zijn leraren echter (zeer) kritisch. Het gaat dan om de planning die het samen werken en leren mogelijk maakt, het elkaar durven aanspreken op het professioneel functioneren, de mogelijkheden die er zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren en het hebben van een duidelijk professionaliseringsbeleid.

In de Lerarenagenda is de ambitie uitgesproken om van scholen lerende organisaties te maken, waarin continu wordt gewerkt aan kwaliteitsverbetering. Uit dit onderzoek blijkt dat een *open leercultuur* hiervoor

van groot belang is. Op scholen waar een dergelijke cultuur heerst, nemen leraren namelijk vaker deel aan leeractiviteiten die bijdragen aan schoolverbetering.

### *Lerarenregister*

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, is het van belang dat leraren zich continu blijven ontwikkelen. In het Nationaal Onderwijsakkoord zijn hierover nadere afspraken gemaakt. Eén daarvan betreft de invoering van het *lerarenregister*, waarin leraren hun bekwaamheid zichtbaar maken. Op dit moment is het register nog facultatief, maar vanaf 2017 wordt inschrijving verplicht<sup>3</sup>, zo is althans de bedoeling. Uit dit onderzoek blijkt dat de leraren die staan ingeschreven in het lerarenregister vaker aan leeractiviteiten deelnemen dan degenen die dat (nog) niet zijn en ook positiever oordelen over het effect hiervan op de manier van lesgeven. Het gaat hierbij echter om een selecte groep van leraren die zelf al veel belang hechten aan deskundigheidsbevordering. Van een "register-effect" is vooralsnog geen sprake.

Wanneer het lerarenregister vanaf 2017 verplicht wordt, is het van groot belang dat daarin niet alleen formele, maar ook informele leeractiviteiten kunnen worden geregistreerd. Deze zijn namelijk van evident belang voor de verbetering van het onderwijs. Dit geldt in het bijzonder voor vormen van *actief en onderzoekend leren* en *samen met collega's leren*. Hoewel ook formele leeractiviteiten van belang zijn, doet een eenzijdige focus op formeel leren afbreuk aan de ambitie om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Informeel leren is daarvoor minstens zo relevant, zo blijkt uit dit onderzoek.

### **Conclusies**

Op grond van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat schoolleiders een cruciale rol spelen bij de professionalisering van leraren, maar dat het minstens zo relevant is dat leraren zelf het initiatief nemen om zich blijvend te ontwikkelen. Het is daarbij van belang dat leraren zeggenschap hebben over hun eigen professionalisering. Echter, nog belangrijker is dat zij zelf de regie voeren over hun eigen professionalisering. Dit betekent dat de verantwoordelijkheid voor een gerichte professionalisering niet alleen bij de school ligt, maar ook bij de leraar zelf. Professionalisering is in die zin een gedeelde verantwoordelijkheid.

Cruciaal is hierbij de focus op de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Uit het onderzoek blijkt dat een dergelijk focus soms nog ontbreekt en dat het *leren van leraren* niet altijd is gericht op de individuele leer- en verbeterpunten. Het effect van professionalisering op de manier van lesgeven, blijkt bovendien niet altijd positief. In navolging van de inspectie<sup>4</sup> kunnen we dan ook concluderen dat een meer gerichte aanpak nodig is, waarbij sterker wordt ingezet op de gerichte verbetering van de individuele kwaliteiten. In dit verband kunnen drie belangrijke lessen worden getrokken uit het onderzoek:

1. Voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit op schoolniveau blijken vooral *informele* leeractiviteiten van belang te zijn. Het gaat dan vooral om de combinatie van *onderzoekend* en *samen met collega's leren*<sup>5</sup>, waarbij de focus is gericht op het verbeteren van pedagogische en didactische vaardigheden en opbrengstgericht werken.
2. Voor het verbeteren van de individuele lespraktijk, blijkt vooral de *combinatie van formeel en informeel leren* relevant. Het gaat dan om het volgen van een opleiding of cursus, het uittesten van een nieuwe aanpak en het praten met collega's over de manier waarop dingen worden aangepakt. Cruciaal is hierbij dat de professionalisering is gericht op de dagelijkse lespraktijk (pedagogische en didactische vaardigheden, omgaan met verschillen, etc.).

<sup>3</sup> Ministerie van OCW (2013) Nationaal Onderwijsakkoord: de route naar geweldig onderwijs.

<sup>4</sup> Inspectie van het Onderwijs (2013) *Professionalisering als gericht opgave*. Utrecht.

<sup>5</sup> Meer in het bijzonder gaat het om het uittesten van nieuwe aanpakken, het observeren van lessen en het bediscussiëren van verbeteracties met collega's op de school.

3. Professionaliseringsactiviteiten gericht op het verbeteren van de pedagogische en didactische vaardigheden en het omgaan met verschillen (gedifferentieerd lesgeven) blijken het grootste effect te hebben op de manier van lesgeven. Dit strookt met onderzoek van Klaas van Veen naar effectieve professionaliseringsinterventies en onderstreept tevens het belang van professionalisering gericht op de individuele, dagelijkse lespraktijk. Opmerkelijk is in dit verband overigens dat er in het po relatief weinig aandacht wordt geschonken aan vakinhoudelijke en vakdidactische onderwerpen. Er is wat dat betreft ruimte voor verbetering.

## **Aanbevelingen**

Eén van de belangrijkste conclusies uit dit onderzoek is dat het *leren van leraren* over het algemeen weinig focus heeft en (nog) te weinig is gericht op het verbeteren van het eigen onderwijs. Een meer gerichte aanpak is daarom gewenst, waarbij een sterker accent wordt gelegd op effectieve professionaliseringsactiviteiten. We adviseren daarom het volgende:

### *Stimuleer deelname aan effectieve leeractiviteiten*

Bijna alle leraren in het primair onderwijs nemen deel aan professionaliseringsactiviteiten. Het gaat daarbij vooral om kortdurende activiteiten, zoals een studiedag en/of cursus. Dit is opmerkelijk omdat de effectiviteit hiervan betwijfeld kan worden. Activiteiten die naar voren komen als effectief voor de professionele ontwikkeling zijn opleidingen en conferenties. Dit zijn ook de activiteiten waar leraren behoefte aan hebben. Deelname hieraan zou dan ook meer gestimuleerd moeten worden.

### *Meer aandacht voor ICT-vaardigheden en vakinhoudelijke en –didactische onderwerpen*

ICT-vaardigheden ten behoeve van het onderwijs en de vakinhoudelijke en –didactische onderwerpen komen relatief weinig aan bod tijdens de professionaliseringsactiviteiten, terwijl leraren zelf aangeven hier juist behoefte aan te hebben. Ook hebben deze onderwerpen een gunstig effect op de lespraktijk. Deze onderwerpen zouden dan ook vaker aan bod moeten komen.

### *Stimuleer gezamenlijke leeractiviteiten*

Leraren in het primair onderwijs spreken elkaar regelmatig over de verbetering in het onderwijs en de wijze waarop dingen in de klas worden aangepakt. Zij ondernemen echter minder vaak gezamenlijke activiteiten zoals het uittesten van een nieuwe aanpak, het observeren van elkaars lessen en het gezamenlijk lesgeven. Terwijl deze activiteiten juist een positief effect hebben op de manier van lesgeven en significant bijdragen aan schoolverbetering. Het primair onderwijs heeft er dan ook baat bij als dit soort gezamenlijke leeractiviteiten meer gestimuleerd zouden worden. Daarbij kan o.m. gebruik worden gemaakt van de in de CAO-PO gefaciliteerde ruimte voor duurzame inzetbaarheid (40 uur per jaar).

### *Structureel faciliteren van gezamenlijke leeractiviteiten*

De mate waarin leraren deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten wordt in de praktijk nogal eens belemmerd door een gebrek aan tijd. Het is daarom van groot belang dat scholen de werkdruk verminderen en meer tijd inruimen voor (gezamenlijke) leeractiviteiten. Daarnaast is het van belang dat scholen vervanging regelen voor leraren die zich verder professionaliseren. Dit vergt uiteraard organisatie, maar ook meer ondersteuning van de schoolleiding.

### *Stimuleer een open leercultuur*

Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, is het van belang dat leraren samen met collega's leren en heel gericht aan verbetering werken. Dit vereist een *open leercultuur*, waarbij leraren elkaar durven aan te spreken op hun functioneren, leraren samen reflecteren op succesvolle lespraktijken en onderling kennis delen. Op dit moment ontbreekt het op veel scholen echter nog aan een dergelijke cultuur. We roepen daarom alle schoolleiders op om hieraan een impuls te geven en samen met het team te werken aan een continue kwaliteitsverbetering.



# 1 Inleiding

## 1.1 Achtergrond

Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraren voor de klas<sup>6</sup>. Hun vakkennis en pedagogisch-didactische vaardigheden bepalen in belangrijke mate of leerlingen het wel of niet goed doen op school. Het is daarom ook van groot belang dat zij zich continu blijven ontwikkelen en hun bekwaamheid goed onderhouden. In de *Lerarenagenda 2013-2020* is dit duidelijk verwoord, en ook door de Inspectie van het Onderwijs is regelmatig gewezen op het belang van professionalisering. Daarbij is nadrukkelijk de link gelegd met het verbeteren van het onderwijs.

Hoewel het belang van professionalisering breed gedragen wordt, lopen de meningen nogal uiteen over de manier waarop dat het beste kan worden gedaan, en of dit primair een zaak is van de beroepsgroep. In de afgelopen jaren zijn er diverse studies uitgevoerd naar de professionalisering van leraren in het primair onderwijs. Hieruit komt een redelijk duidelijk beeld naar voren van effectieve professionaliseringsactiviteiten<sup>7</sup>, maar ook van een gebrek aan focus<sup>8</sup>. Over het belang van zeggenschap en zelfregie is bovendien nog betrekkelijk weinig bekend. In opdracht van het Arbeidsmarktplatform PO is daarom nader onderzoek gedaan naar de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en de zeggenschap van leraren daarover. In dit rapport presenteren we de belangrijkste bevindingen hiervan. We baseren ons daarbij op een enquête onder ruim 800 leraren uit het primair onderwijs.

### *Eerder onderzoek*

In de afgelopen jaren is, zoals gezegd, al veel onderzoek gedaan naar de professionalisering van leraren. Enkele voorbeelden daarvan zijn:

- LOOK (2014) *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs.*
- Inspectie van het Onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave.*
- CAOP (2013) *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties.*
- LOOK (2012) *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren.*
- Ruud de Moor Centrum (2011) *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk<sup>9</sup>.*
- CAOP (2011) *Professionalisering in de praktijk. Literatuurstudie.*
- ITS (2011) *Professionalisering in de praktijk.*
- CAOP (2011) *Formele gesprekken in het onderwijs.*
- Van Veen e.a. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren.*
- IVA (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing.*
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world.*
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS.*

<sup>6</sup> Ministerie van OCW (2013) *Lerarenagenda 2013-2020*. Den Haag.

<sup>7</sup> Van Veen e.a. (2010) *Professionele ontwikkeling van leraren*. ICLON: Leiden.

<sup>8</sup> Inspectie van het onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht.

<sup>9</sup> Dit betreft een bundel van drie deelonderzoeken:

- Ruimte voor professionalisering (formele regelingen voor professionalisering en het gebruik ervan);
- Professionalisering in het buitenland;
- Professionalisering in het primair onderwijs.

Op basis van dit onderzoek is al veel bekend over de professionalisering van leraren en de *zeggenschap* van leraren over hun eigen professionele ontwikkeling. De focus verschilt daarbij uiteraard wel. Zo wordt door het IVA (2010) bijvoorbeeld vooral gekeken naar formele vormen van leren, terwijl in ander onderzoek (Look, 2012; OECD, 2011) ook aandacht wordt besteed aan meer informele vormen van leren. Verder verschillen de onderzoeken ook qua scope en methode. Daarbij kan o.m. onderscheid worden gemaakt tussen verkennend onderzoek (Inspectie, 2013; ITS, 2010) en meer verdiepend onderzoek, waarin gegevens in onderling verband worden geanalyseerd.

Een belangrijke conclusie uit al deze onderzoeken is evenwel dat de dialoog tussen de leraar en zijn of haar leidinggevende van groot belang is voor de wijze waarop professionalisering plaatsvindt. Meer in het bijzonder wordt in het onderzoek gewezen op het belang van een goede *gesprekscyclus* en een *open cultuur*, waarbij leraren elkaar aanspreken op hun functioneren en van elkaar (willen) leren.

Verder blijkt uit het onderzoek dat leraren over het algemeen redelijk tevreden zijn over hun eigen zeggenschap en redelijk vaak kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Dit laat overigens onverlet dat er wel ruimte is voor verbetering (Inspectie, 2013; LOOK, 2012). Daarbij speelt ook mee dat leraren de beschikbare mogelijkheden niet altijd optimaal benutten, en het soms ook moeilijk vinden om hun rechten op te eisen (LOOK, 2012). Volgens de inspectie (2013) heeft het leren van leraren bovendien (nog) te weinig focus en is de professionalisering ook niet altijd gericht op het verbeteren van zwakke pedagogische en didactische vaardigheden.

In dit onderzoek bouwen we voort op de beschikbare kennis over professionalisering en maken we bovendien dankbaar gebruik van bestaande meetinstrumenten. Het gaat dan vooral om onderzoek van de inspectie (2013), het IVA (2011)<sup>10</sup> en Van Veen e.a. (2010). Voor de inventarisatie van professionaliseringsactiviteiten, is tevens aansluiting gezocht bij het lerarenregister<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Van der Neut (2011) Professionalisering in het primair onderwijs. Opgenomen in: OU (2011), *De Lerende Leraar*.

<sup>11</sup> Onderwijscoöperatie (2012) *Registerleraar.nl Voorlopig reglement 2013*. Utrecht.

## 1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

### *Onderzoeksdoel*

Het doel van het onderzoek is inzicht te verschaffen in de professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten ondernemen, de tijd en mogelijkheden die zij krijgen voor deskundigheidsbevordering en de zeggenschap die zij daarover hebben.

### *Onderzoeksvragen*

De hoofdvraag luidt dan ook: *Hoe is het gesteld met de professionaliseringsactiviteiten in het po, de tijd en mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering en de zeggenschap daarover van leerkrachten?*

Deze hoofdvraag valt uiteen in een aantal deelvragen, die in het onderzoek zijn beantwoord:

1. Hoe is het gesteld met de professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten (scholing, opleiding en informele professionalisering zoals peer review en coaching)?
2. Nemen leraren in het po vooral deel aan formele of informele professionaliseringsactiviteiten?
3. Krijgen leerkrachten voldoende tijd, ruimte en mogelijkheden voor hun professionaliseringsactiviteiten (o.a. binnen of buiten schooltijd)?
4. Hebben leerkrachten voldoende zeggenschap over (de keuze van) hun professionaliseringsactiviteiten?
5. Hebben leerkrachten voldoende zeggenschap over tijd, ruimte en middelen voor hun professionaliseringsactiviteiten?
6. Hoe komen afspraken over professionaliseringsactiviteiten tussen leerkrachten en de school tot stand?
7. Op welke wijze worden de professionaliseringsactiviteiten van individuele leerkrachten ingebed in het team/de school?
8. In welke mate pakken de leerkrachten zelf hun eigen professionalisering op?

## 1.3 Werkwijze

Om een goed beeld te krijgen van de professionalisering van leraren in het po, is een internetenquête gehouden onder alle leraren uit het Flitspanel van BZK. Ruim 800 leraren hebben uitspraken gedaan over hun professionalisering.<sup>12</sup> Dit komt neer op een respons van circa 41 procent.

In de enquête zijn o.m. vragen gesteld over:

- de professionaliseringactiviteiten van leraren;
- de (ervaren) ruimte voor deskundigheidsbevordering;
- de zeggenschap over de eigen professionalisering (en professionaliseringsruimte);
- de afstemming over de professionaliseringsactiviteiten met de schoolleider (gesprekscyclus); en
- de tevredenheid over de professionalisering.

Voor het opstellen van de vragenlijst is zo veel mogelijk gebruik van gevalideerde meetschalen en resultaten van eerder onderzoek. Dit komt de betrouwbaarheid zeer ten goede en voorkomt dat het wiel opnieuw wordt uitgevonden. Voorafgaand aan het veldwerk is hiertoe eerst een literatuurscan uitgevoerd, en zijn enkele deskundigen geraadpleegd. Daarbij is nadrukkelijk ingezoomd op het belang van zeggenschap en zelfregie, en zijn relevante onderzoeksinstrumenten in kaart gebracht (vragen, stellingen,

---

<sup>12</sup> Een deel van de respondenten bleek niet langer actief als leraar, maar als directeur of adjunct. In de analyse zijn deze schoolleiders buiten beschouwing gelaten. Intern begeleiders en remedial teachers zijn wel meegenomen.

schalen, etc.). Op basis van deze voorronde is een vragenlijst opgesteld die inhoudelijk aansluit bij eerder professionaliseringsonderzoek van de inspectie<sup>13</sup> en het IVA/KBA<sup>14</sup>.

#### **1.4 Leeswijzer**

In hoofdstuk 2 en 3 presenteren we de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. In hoofdstuk 2 richten ons daarbij vooral op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en zeggenschap van leraren daarover. Daarnaast gaan we in op het belang van formele gesprekken. In hoofdstuk 3 gaan we nader in op de professionalisering van leraren en wat effectieve kenmerken zijn van professionalisering. Daarnaast onderzoeken we welke factoren van invloed zijn op de deelname aan formele en informele leeractiviteiten. Speciale aandacht schenken we daarbij aan de rol van de schoolleider en het effect van zeggenschap en zelfregie. In hoofdstuk 4 vatten we de belangrijkste bevindingen samen en trekken we enkele algemene conclusies.

In de bijlagen zijn verder enkele tabellen opgenomen over de professionalisering van leraren. Het gaat daarbij vooral om stellingen over professionalisering (Bijlage B) en een overzicht van schaalscores (Bijlage C).

---

<sup>13</sup> Inspectie van het Onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht.

<sup>14</sup> Van der Neut e.a. (2010) *Professionalisering van leraren*. Open Universiteit: Heerlen.

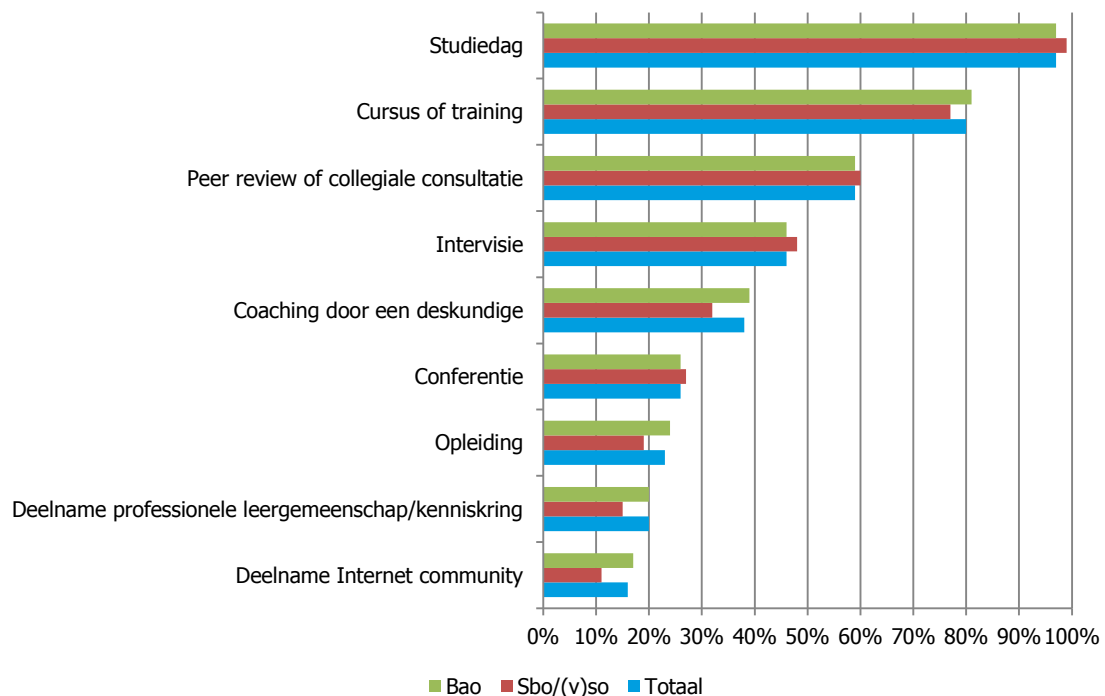


## 2 Professionalisering van leraren

### 2.1 Professionaliseringsactiviteiten

De initiële opleiding is de eerste stap in de professionele ontwikkeling van leraren. De professionalisering tijdens de loopbaan staat hoog op de agenda van de sectorale partners, als ook van het ministerie van OCW. Op de vraag of men het jaar voorafgaand aan het onderzoek heeft deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten, heeft dan ook slechts 1 procent van de leraren in het primair onderwijs aangegeven aan geen enkele activiteit te hebben deelgenomen. Zij nemen het vaakst deel aan een studiedag of een cursus/training (zie Figuur 2.1). Leraren in het primair onderwijs nemen het minst vaak deel aan een professionele leergemeenschap/kenniskring of een internet community.

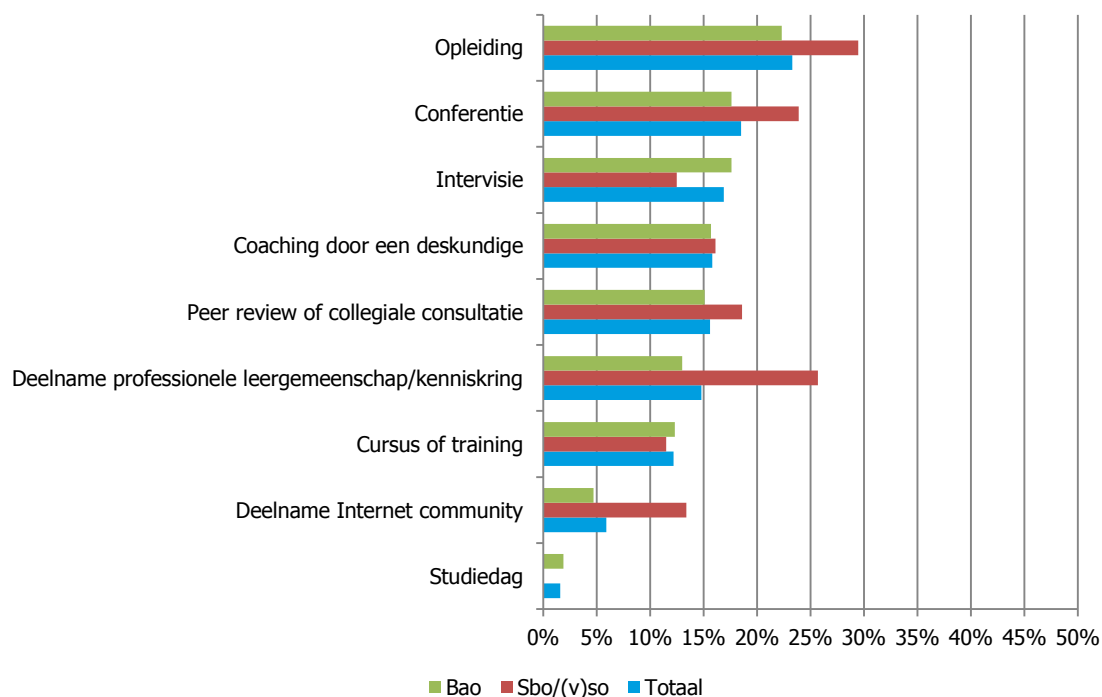
Figuur 2.1 Deelname aan professionaliseringsactiviteiten naar onderwijstype (% leraren, meer antwoorden mogelijk)



Aan degenen die niet hebben deelgenomen aan de verschillende professionaliseringsactiviteiten is de vraag gesteld of zij daar wel behoefte aan hadden. Uit Figuur 2.2 blijkt dat een opleiding nog het meest wordt gemist. Overigens zijn de verschillen tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs hier groter: leraren in het sbo/(v)so geven significant vaker aan behoefte te hebben aan deelname aan een professionele leergemeenschap en aan een internet community<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Verschillen op beide onderwerpen zijn significant bij  $\alpha=0,05$ .

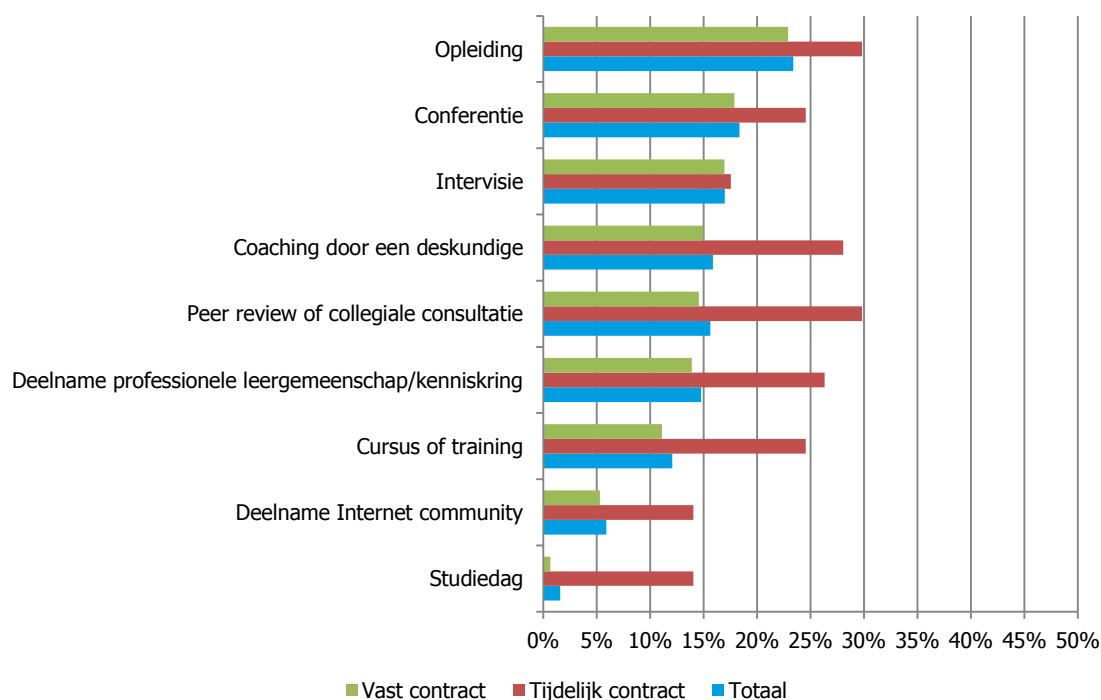
Figuur 2.2 Behoeftte aan professionaliseringsactiviteiten naar onderwijstype (% leraren, meer antwoorden mogelijk)\*



\* Om de lacunes zichtbaar te maken van professionaliseringsactiviteiten waaraan de meeste behoefte is, zijn de antwoorden gepercenteerd op de *totalen* in plaats van op de *subgroep* aan leraren die niet hadden deelgenomen aan de activiteit.

Ook zijn er behoorlijke verschillen naar contractsoort: leraren met een tijdelijk contract hebben over de gehele linie vaker behoefte aan professionaliseringsactiviteiten dan hun collega's met een vast contract, met uitzondering van intervisie, waar beide groepen ongeveer evenveel behoefte aan hebben. Dit verschil wordt mede veroorzaakt door het feit dat leraren met een tijdelijk contract aan minder professionaliseringsactiviteiten deelnemen.

Figuur 2.3 Behoeftte aan professionaliseringsactiviteiten naar contractsoort (% leraren po)

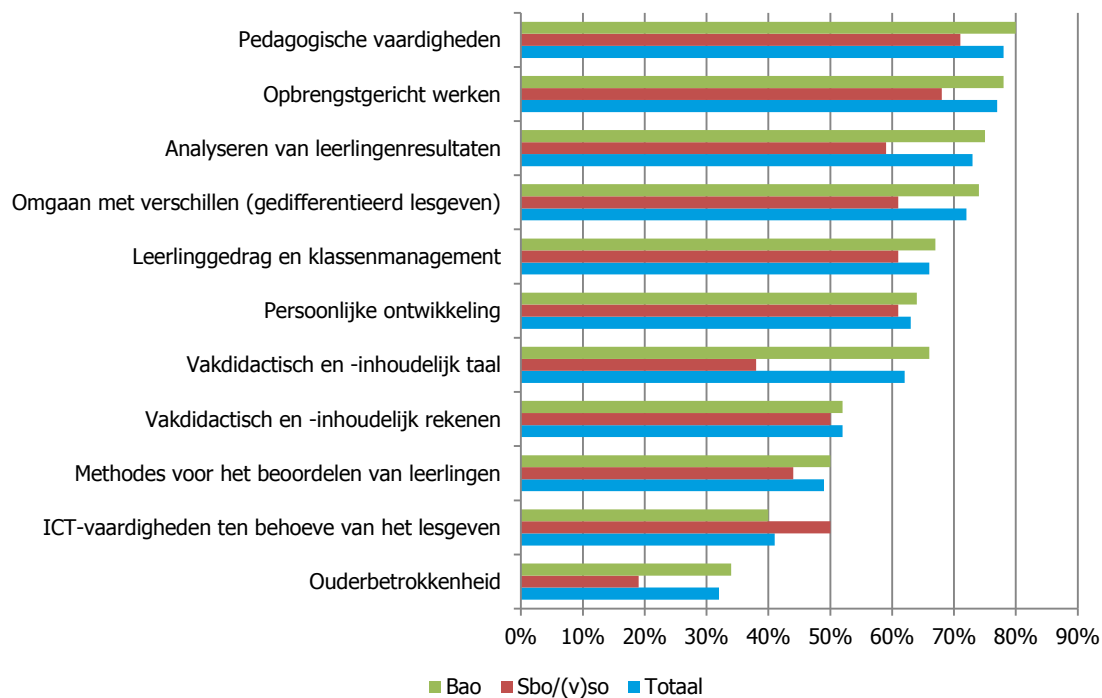


De professionaliseringsactiviteiten waaraan leraren in het primair onderwijs hebben deelgenomen gaan het vaakst over de volgende onderwerpen (zie Figuur 2.4):

1. Pedagogische vaardigheden;
2. Opbrengst gericht werken,
3. Analyseren van leerlingresultaten;
4. Gedifferentieerd lesgeven.

Leraren in het primair onderwijs nemen het minst vaak deel aan activiteiten die gaan over vakdidactisch en –inhoudelijk rekenen, methodes voor het beoordelen van leerlingen, ICT-vaardigheden ten behoeve van het lesgeven en ouderbetrokkenheid. De verschillen tussen de schoolsoorten zijn het grootst als het gaat om ‘vakdidactisch en –inhoudelijk taal’ (bao 66% versus 38% sbo/(v)so). Alleen het onderwerp ‘ICT-vaardigheden ten behoeve van het lesgeven’ komt in het sbo/(v)so (50%) relatief vaker aan bod dan in het bao (40%).

Figuur 2.4 Onderwerpen van professionaliseringsactiviteiten naar onderwijssoort (% leraren, meer antwoorden mogelijk)

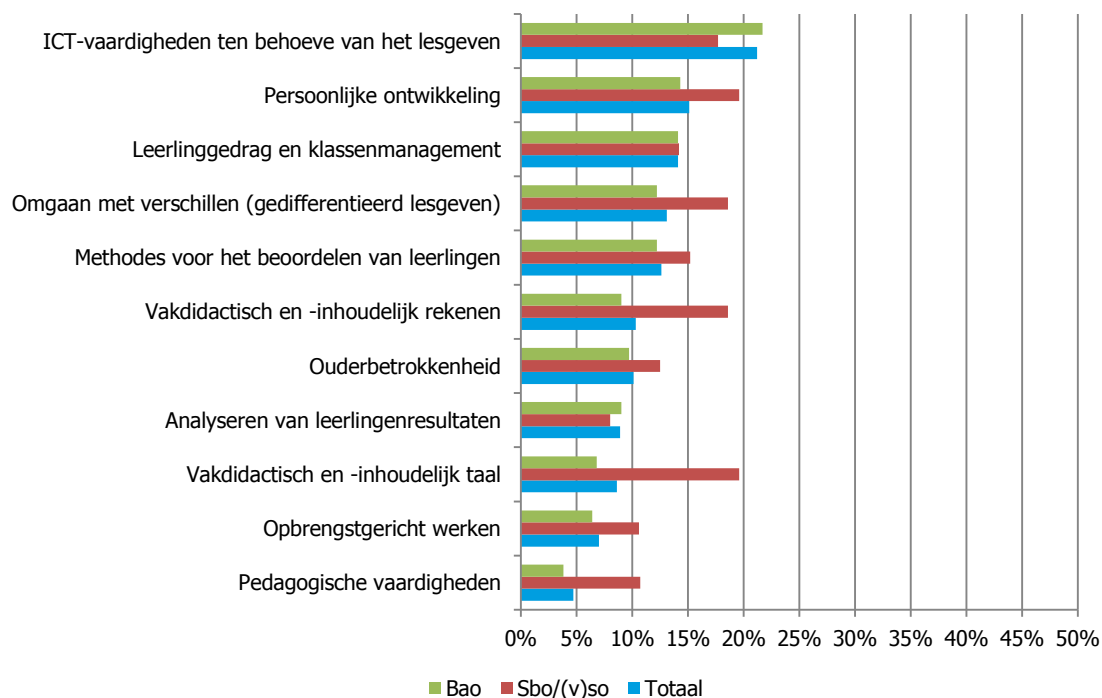


Degenen die hebben aangegeven dat bepaalde onderwerpen niet aan bod zijn gekomen is wederom gevraagd of zij hier wel behoefte aan zouden hebben gehad (zie Figuur 2.5). Het onderwerp 'ICT-vaardigheden ten behoeve van het lesgeven' blijkt nog het vaakst gemist te worden, zowel voor leraren in het basisonderwijs als in de overige onderwijssoorten. Verder zijn er behoorlijke verschillen te zien: met name wat betreft de onderwerpen 'pedagogische vaardigheden', 'vakdidactisch en -inhoudelijk taal', 'vakdidactisch en -inhoudelijk rekenen'<sup>16</sup> en 'gedifferentieerd lesgeven'<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Verschillen op deze drie onderwerpen zijn significant bij  $\alpha=0,01$ .

<sup>17</sup> Verschil op dit onderwerp is significant bij  $\alpha=0,05$ .

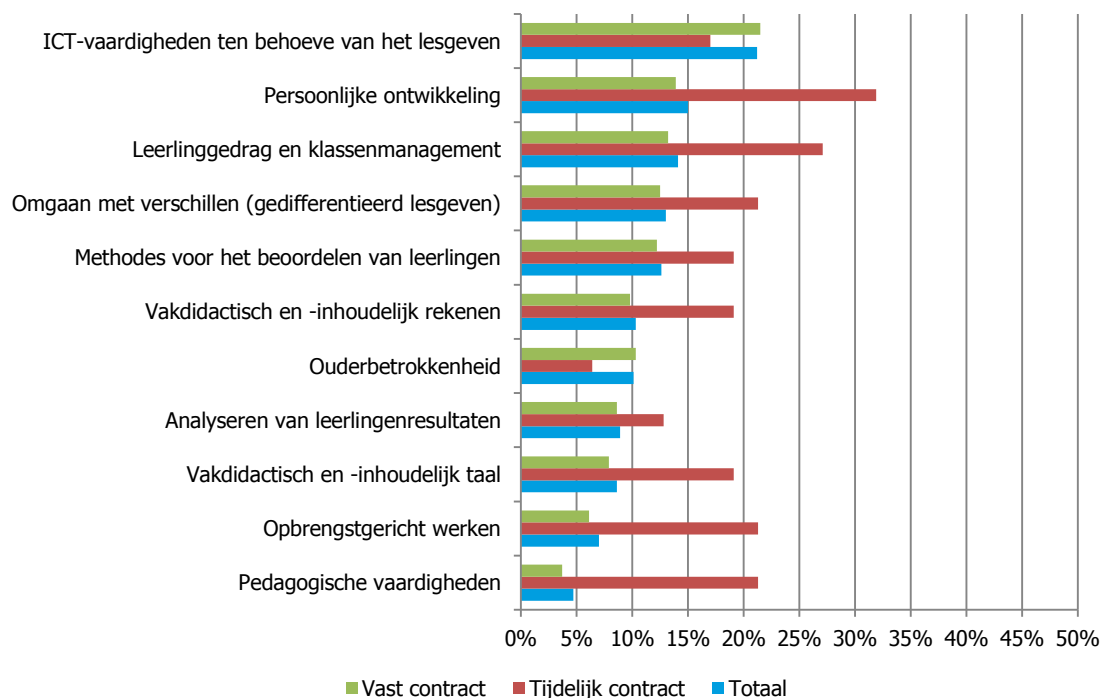
Figuur 2.5 Onderwerpen waar leraren behoefte aan hebben naar onderwijssoort (% leraren)\*



\* Om de lacunes zichtbaar te maken van onderwerpen waaraan de meeste behoefte is, zijn de antwoorden gepercenteerd op de *totalen* in plaats van op de *subgroep* aan leraren die aangeven dat bepaalde onderwerpen niet aan bod zijn gekomen.

Leraren met een tijdelijk contract geven relatief vaker aan behoefte te hebben aan specifieke onderwerpen dan hun collega's met een vast contract (zie Figuur 2.6). De verschillen zijn vooral groot met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling en pedagogische vaardigheden.

Figuur 2.6 Onderwerpen waar leraren behoefte aan hebben naar contractsoort (% leraren po)



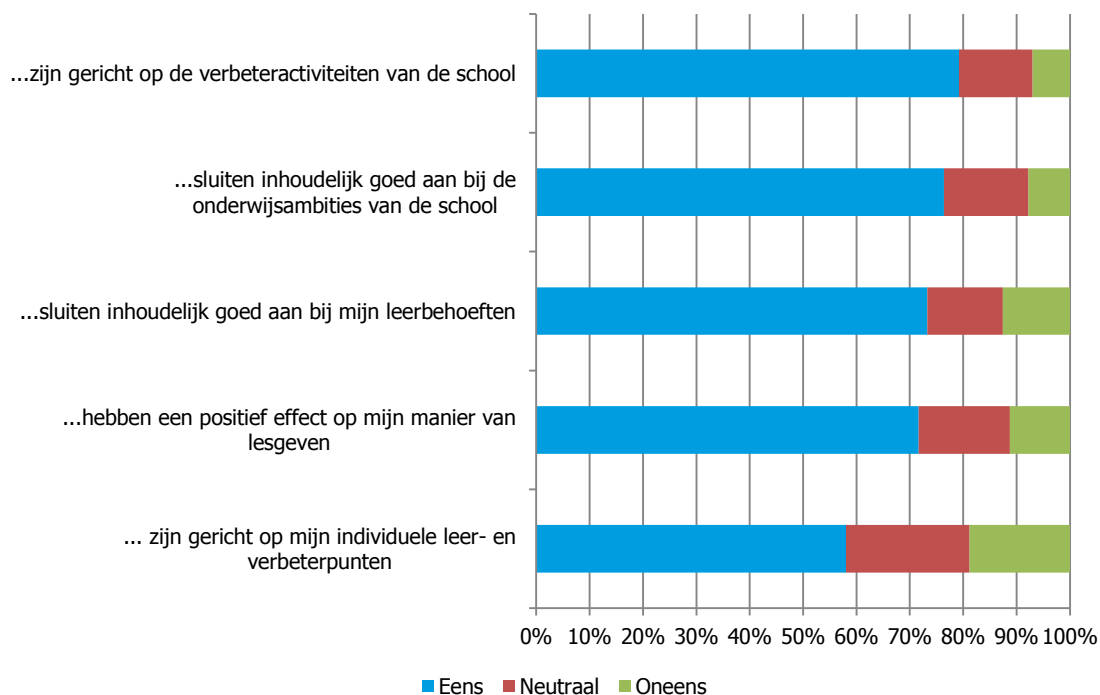
Vervolgens is gevraagd naar de mening over de (meer-) waarde van de ondernomen professionaliseringsactiviteiten, op de volgende aspecten:

- Of deze inhoudelijk goed aansluiten bij de leerbehoeften;
- Of deze gericht zijn op de individuele leer- en verbeterpunten;
- Of zij een positief effect hebben op de manier van lesgeven;
- Of zij inhoudelijk goed aansluiten bij de onderwijsambities van de school;
- Of zij gericht zijn op de verbeteractiviteiten van de school.

Het merendeel van de leraren is het eens met de hen voorgelegde uitspraken over de professionaliseringsactiviteiten, waarbij de grootste meerderheid het ermee eens is dat de activiteiten zijn gericht op de verbeteractiviteiten van de school (zie Figuur 2.7). De leraren zijn nog het minst eens met de uitspraak dat de professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op hun individuele leer- en verbeterpunten. Tussen de onderwijssoorten is alleen sprake van een significant verschil als het gaat om de stelling dat de professionaliseringsactiviteiten een positief effect hebben op het lesgeven. Van de leraren in het basisonderwijs is 60 procent het daarmee eens, tegenover 45 onder de leraren die werkzaam zijn in de overige onderwijssoorten<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Verschil is significant bij  $\alpha=0,01$ .

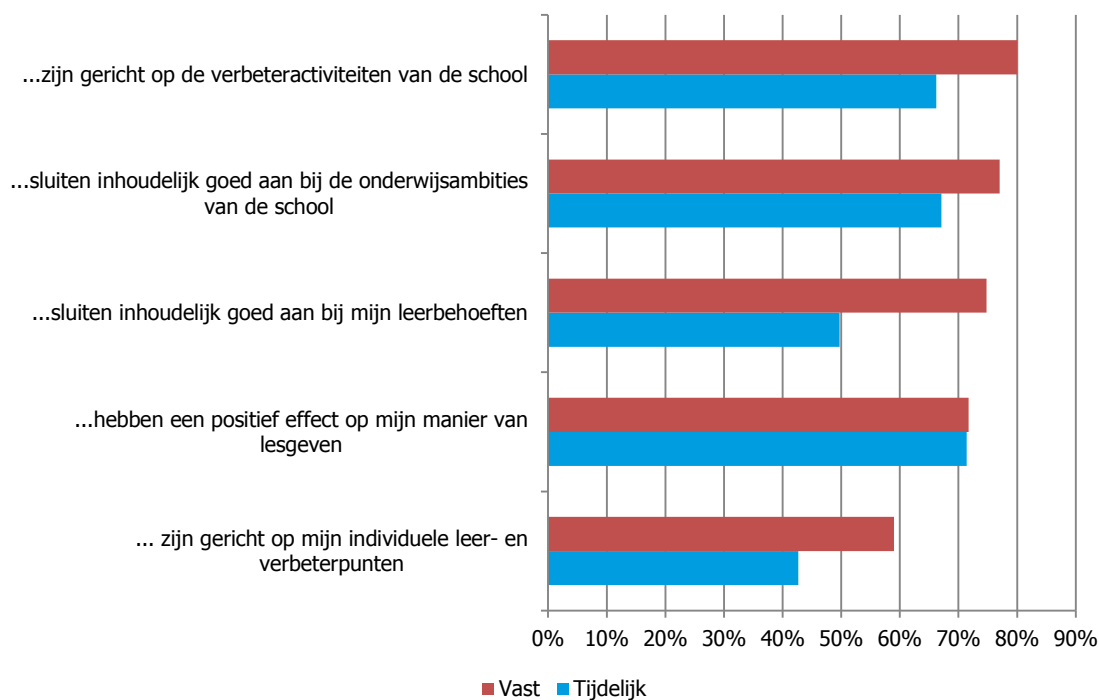
Figuur 2.7 De professionaliseringsactiviteiten die ik heb ondernomen... (% leraren po)



Ondanks dat de meerderheid van de leraren positief oordeelt over de voorgelegde stellingen, is er toch een substantieel deel dat van mening is dat er ruimte is voor verbetering. Dat geldt vooral voor de afstemming van de professionaliseringsactiviteiten op de individuele leer- en verbeterpunten. Deze bevinding komt overeen met een conclusie van de Inspectie voor het Onderwijs (2013), die in het rapport *Professionalisering als gerichte opgave* constateert dat de professionalisering niet altijd is gericht op het verbeteren van de individuele pedagogische en didactische vaardigheden die nog zwak zijn.

Er is tevens gekeken naar andere persoonskenmerken (leeftijd, bestuursomvang, wel/geen eenpitter, soort dienstverband en omvang dienstverband). Daaruit blijkt dat de grootste verschillen zichtbaar zijn naar soort dienstverband (vast/tijdelijk). Leraren met een vast dienstverband zijn het vrijwel consequent vaker eens met de voorgelegde stellingen dan leraren met een tijdelijk dienstverband. Het verschil is het grootst op de stelling dat de professionaliseringsactiviteiten inhoudelijk goed aansluiten op de individuele leerbehoeften (vast contract: 75%, tijdelijk contract: 50%).

Figuur 2.8 De professionaliseringsactiviteiten die ik heb ondernomen...naar soort dienstverband (% leraren po eens met de stelling)



### Faciliteiten en belemmeringen

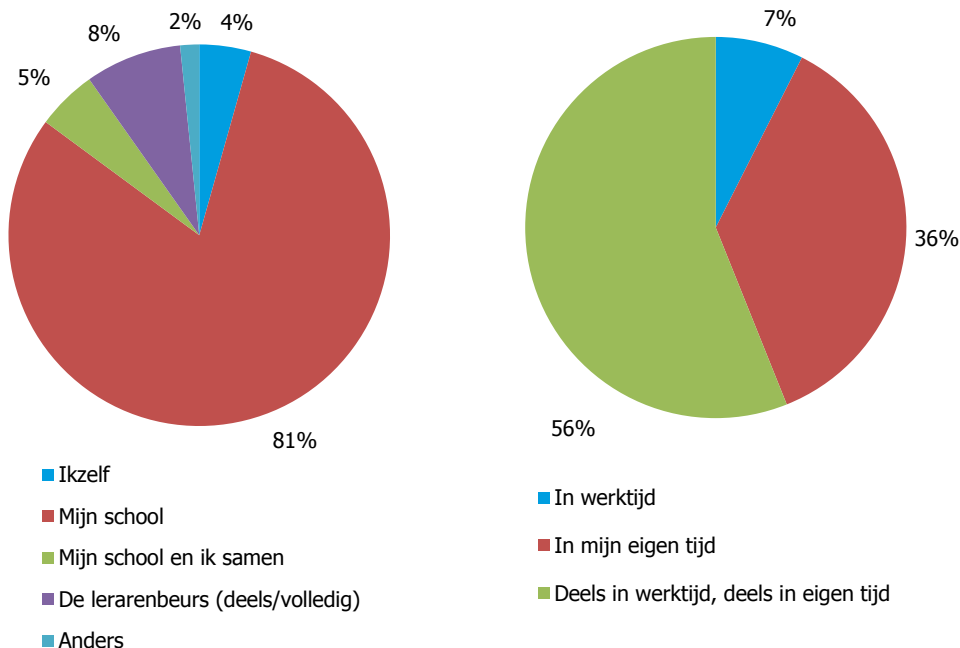
De werkgever neemt doorgaans de opleidings- en cursuskosten voor zijn rekening (zie Figuur 2.9). Ondersteuning in termen van tijd is echter een ander verhaal. Het merendeel van de leraren volgt de activiteiten deels in werktijd en deels in eigen tijd; een derde neemt volledig in eigen tijd deel aan de professionaliseringsactiviteiten. Daarbij zijn geen verschillen naar onderwijssoort gevonden. Wel zijn er verschillen naar persoonskenmerken en, nog sterker, naar contractkenmerken. In het algemeen geldt dat zowel de groep jonge leraren (jonger dan 35 jaar) als de groep oudere leraren (55 jaar en ouder) iets vaker ondersteund worden door de werkgever in tijd en geld dan leraren die tussen deze leeftijdsgroepen in zitten. Het meest opvallend echter, zijn de verschillen naar contractsoort en –omvang. Leraren met een tijdelijk contract betalen de kosten 4 x zo vaak volledig zelf dan hun collega’s met een vast contract en volgen de activiteiten vaker volledig in eigen tijd (55% tegenover 35% van de leraren met een vast contract). Leraren met een contractomvang van minder dan 12 uur per week steken er nog vaker hun eigen tijd in (64%).



Figuur 2.9 Ondersteuning professionaliseringsactiviteiten in geld en tijd (% leraren po)

Wie heeft kosten opleiding/cursus betaald?

Professionalisering in eigen tijd of in werktijd?



Uit internationaal onderzoek komt naar voren dat de schoolcultuur en het leerklimate belangrijke factoren zijn in het bevorderen van professionalisering. Een open, collegiale cultuur waarbij leraren eraan gewend zijn elkaar aan te spreken en met elkaar samen te werken, versterkt het leerklimate. De resultaten op de stellingen over het leerklimate (zie bijlage B, tabel B.5) geven een gemengd beeld. Over het geheel genomen zijn leraren gematigd positief over het leerklimate bij hen op school. Zij onderschrijven het vaakst dat bij hen op school het vanzelfsprekend is dat je je als leraar blijft ontwikkelen (63% eens) en dat de initiatieven om het onderwijs te verbeteren worden gewaardeerd door collega's (60% eens). Echter:

- Bijna de helft van de leraren (43%) is het er niet mee eens dat de planning het mogelijk maakt dat leraren samen werken en leren (25% wel eens);
- Ruim een derde is het er niet mee eens dat leraren elkaar durven aan te spreken op hun professioneel functioneren (27% wel eens);
- Een derde is van mening dat er geen duidelijk professionaliseringsbeleid is (28% vindt van wel).

Daarnaast onderschrijft weliswaar de helft van de leraren dat er voldoende mogelijkheden zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren, maar stelt een kwart zich hierbij neutraal op en is nog een kwart het er mee oneens. Van een 'echte' leercultuur is dus nog lang niet altijd sprake.

In de enquête is tevens een aantal stellingen over belemmeringen voor professionalisering opgenomen (zie Tabel B.7). Daaruit komt een duidelijke top drie aan belemmeringen naar voren. De stellingen waar de leraren het meest mee eens waren zijn:

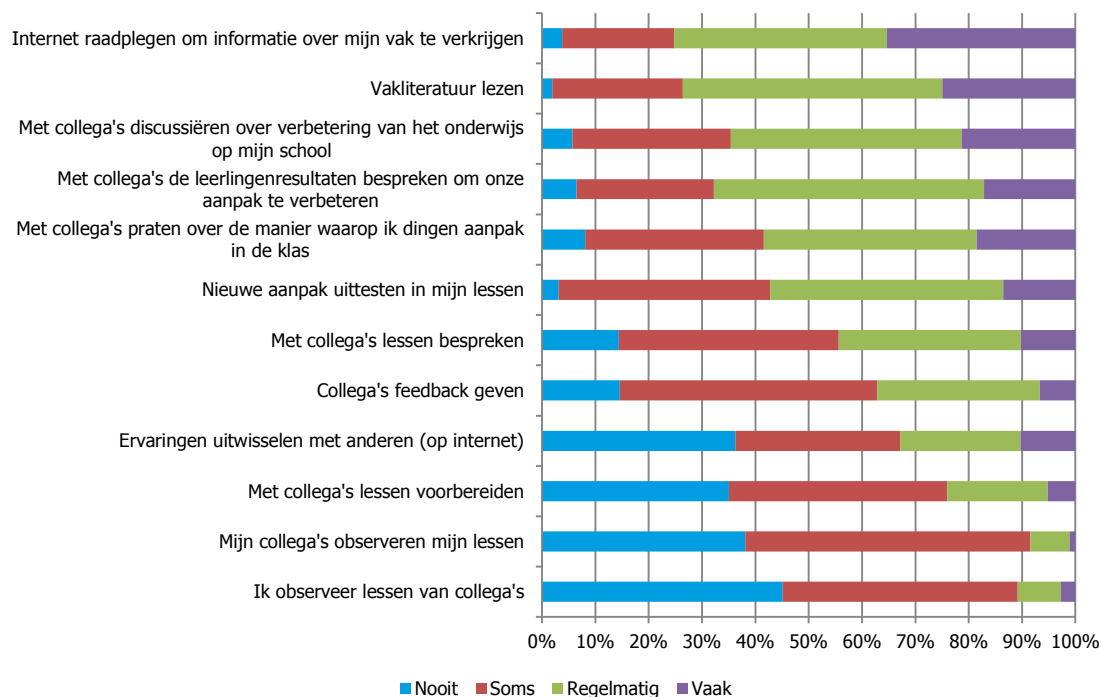
- Ik heb te weinig tijd voor professionalisering door te hoge werkdruk: 63%;
- Ik krijg te weinig tijd voor professionalisering (binnen mijn takenpakket): 45%;
- Deelname aan professionaliseringsactiviteiten is lastig omdat er geen vervanging is: 43%;

Daaruit kan geconcludeerd worden dat de grootste belemmeringen te maken hebben met tijdgebrek, al dan niet in combinatie met het organiseren van een oplossing daarvoor. Opmerkelijk genoeg zijn het de leraren met een vast contract en een fulltime aanstelling die het vaker eens zijn met bovenstaande stellingen dan de leraren met een tijdelijk contract en een parttime aanstelling. Een verklaring zou kunnen liggen in het feit dat de stellingen over de belemmeringen aan iedereen is voorgelegd. Zoals we eerder zagen zijn het vooral de leraren met een tijdelijk contract die minder vaak deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Zij lopen dan ook minder vaak tegen belemmeringen aan dan hun collega's met een vast contract.

### Aanvullende professionaliseringsactiviteiten ten behoeve van het werk

Leraren in het primair onderwijs is tevens gevraagd hoe vaak zij ten behoeve van hun werk aanvullende professionaliseringsactiviteiten uitvoeren (zie Figuur 2.10). Van deze activiteiten wordt het internet het vaakst geraadpleegd, gevolgd door het lezen van vakliteratuur. Wat de intercollegiale activiteiten betreft, wordt nog het vaakst gediscussieerd over de verbetering van het onderwijs en bespreken leraren de leerlingresultaten met collega's om de aanpak te verbeteren. Gezamenlijke activiteiten in de klas komen het minst vaak voor: bijna de helft van de leraren observeert nooit lessen van collega's; ongeveer 40 procent zegt dat collega's nooit in hun klas komen om de les te observeren. Ook bereiden leraren sporadisch gezamenlijk een les voor.

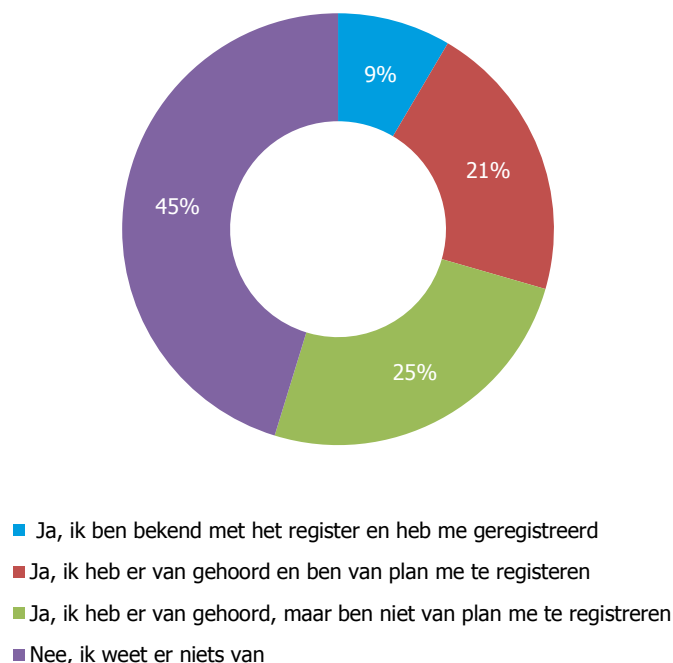
*Figuur 2.10 Hoe vaak heeft u ten behoeve van uw werk afgelopen jaar onderstaande professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd? (% leraren po)*



In het kader van professionalisering in het onderwijs is het Lerarenregister tevens relevant. Door zich te registreren, verbindt een leraar zich eraan om zich blijvend actief bezig te houden met zijn eigen professionalisering. Uit deze enquête onder leraren in het primair onderwijs blijkt dat iets meer dan de helft bekend is met het Lerarenregister (zie Figuur 2.11). De registratie loopt echter sterk achter, zo blijkt uit de enquête. Slechts een tiende van de leraren heeft zich inmiddels geregistreerd en ongeveer een

vijfde is van plan om dat (nog) te gaan doen. Een kwart van de leraren heeft wel gehoord van het register, maar is niet van plan om zich te registreren.

*Figuur 2.11 Bent u bekend met het Lerarenregister? (% leraren po)*



## 2.2 Formele gesprekken met leidinggevende

Uit diverse onderzoeken komt naar voren dat de schoolleider een belangrijke rol speelt in onder meer de professionalisering van leraren. Eén element daarin is het hebben van structurele functionerings- en beoordelingsgesprekken. Driekwart van de leraren in het primair onderwijs heeft het jaar voorafgaand aan het onderzoek een formeel gesprek met een leidinggevende gehad over zijn/haar functioneren. Zoals verwacht kan worden, hebben relatief meer leraren met een vast contract (78%) een dergelijk gesprek dan hun collega's met een tijdelijk contract (40%). Eenzelfde verschil is zichtbaar tussen leraren met een baan van 12 uur per week of meer (78%) en leraren die een contract hebben voor minder dan 12 uur per week (36%).

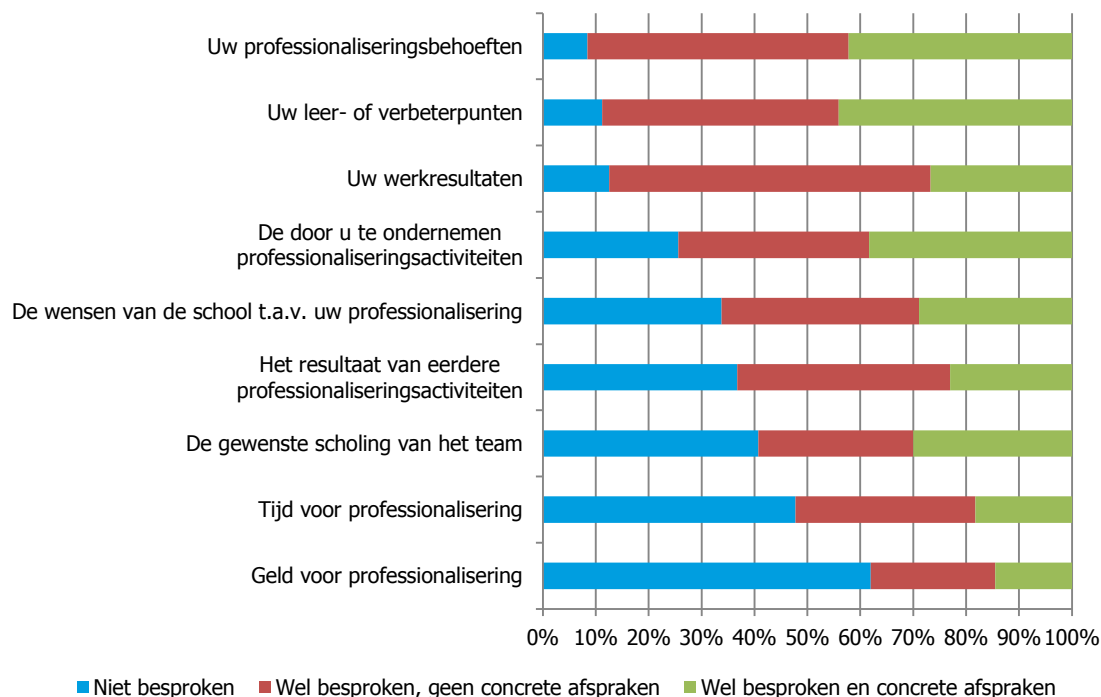
De onderwerpen die in deze gesprekken aan de orde zijn gekomen zijn weergegeven in Figuur 2.12. De individuele professionaliseringsbehoeften (92%), de individuele leer- of verbeterpunten (89%) en de individuele werkresultaten (87%) zijn het vaakst onderwerp van formele gesprekken. De top drie van onderwerpen waarover het vaakst concrete afspraken worden gemaakt wijkt daar enigszins van af:

1. De individuele leer- of verbeterpunten (44%);
2. De individuele professionaliseringsbehoeften (42%);
3. De door de leraar te ondernemen professionaliseringsactiviteiten (38%).

Wat onderwijssoort betreft zijn op twee onderwerpen de verschillen tussen het basisonderwijs en het sbao/(v)so significant: de individuele leer- of verbeterpunten en de wensen van de school ten aanzien van de professionalisering van de leraar. Over beide onderwerpen worden in het basisonderwijs vaker besproken tijdens formele gesprekken dan in het sbao/(v)so. Leraren met een tijdelijk contract en/of een

contract voor minder dan 12 uur per week bespreken minder vaak hun werkresultaten en hun individuele professionaliseringsbehoeften dan hun collega's met een vast contract en/of met een grotere aanstellingsomvang.

*Figuur 2.12 Welke van de volgende onderwerpen zijn tijdens het laatste formele gesprek aan de orde gekomen en zijn daar concrete afspraken over gemaakt? (% leraren po)*



Leraren in het primair onderwijs zijn gematigd positief over hun formele gesprekken met hun direct leidinggevende over hun professionele ontwikkeling (zie Figuur 2.13): 39 procent is tamelijk tevreden en nog eens 18 procent zeer tevreden. Daarbij zijn geen verschillen naar achtergrondkenmerken zoals geslacht, leeftijd of onderwijssoort gevonden.

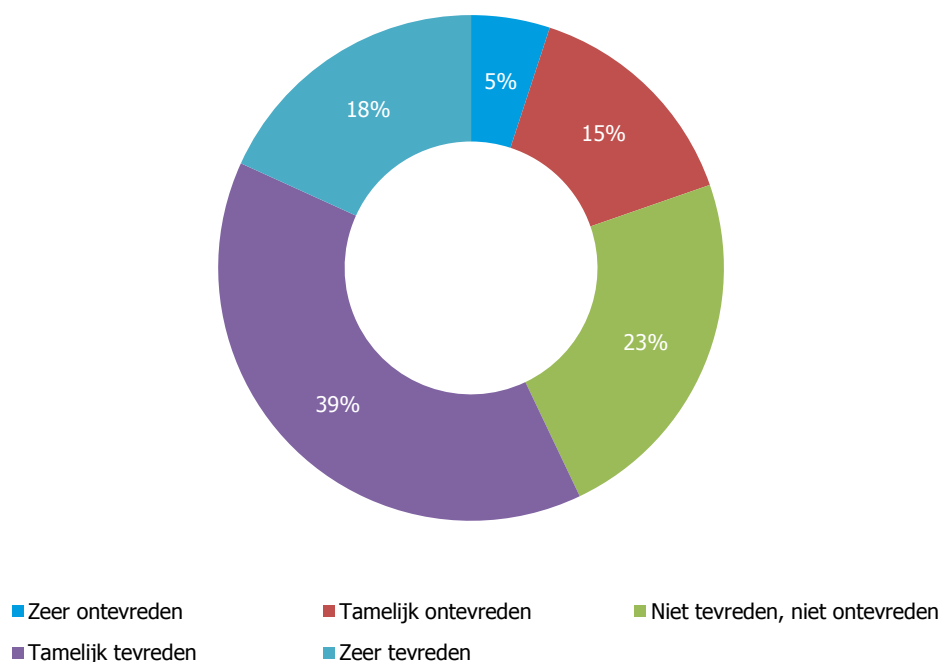
Ook andere aspecten van het leidinggeven worden doorgaans positief beoordeeld. Uit de stellingen over de stijl van leidinggeven (zie bijlage B, tabel B.3) blijkt dat het merendeel van de leraren vindt dat:

- De schoolleiding een professionele werkomgeving biedt (63%);
- De schoolleiding voldoende aandacht aan de ontwikkeling van het team besteedt (62%);
- De schoolleiding hen stimuleert tot nadenken over hun kwaliteiten en ontwikkelpunten (62%).

Leraren zijn het minder vaak eens met de volgende stellingen over de schoolleiding:

- De schoolleiding geeft mij voldoende inbreng bij het bepalen van de doelen om het onderwijs op mijn school te verbeteren (46% eens, 26% oneens);
- De schoolleiding faciliteert mij (middels tijd en geld) als ik aangeef een cursus of opleiding te willen volgen (39% eens, 29% oneens).

Figuur 2.13 Hoe tevreden bent u over de gesprekken met uw direct leidinggevende over uw professionele ontwikkeling? (% leraren po)

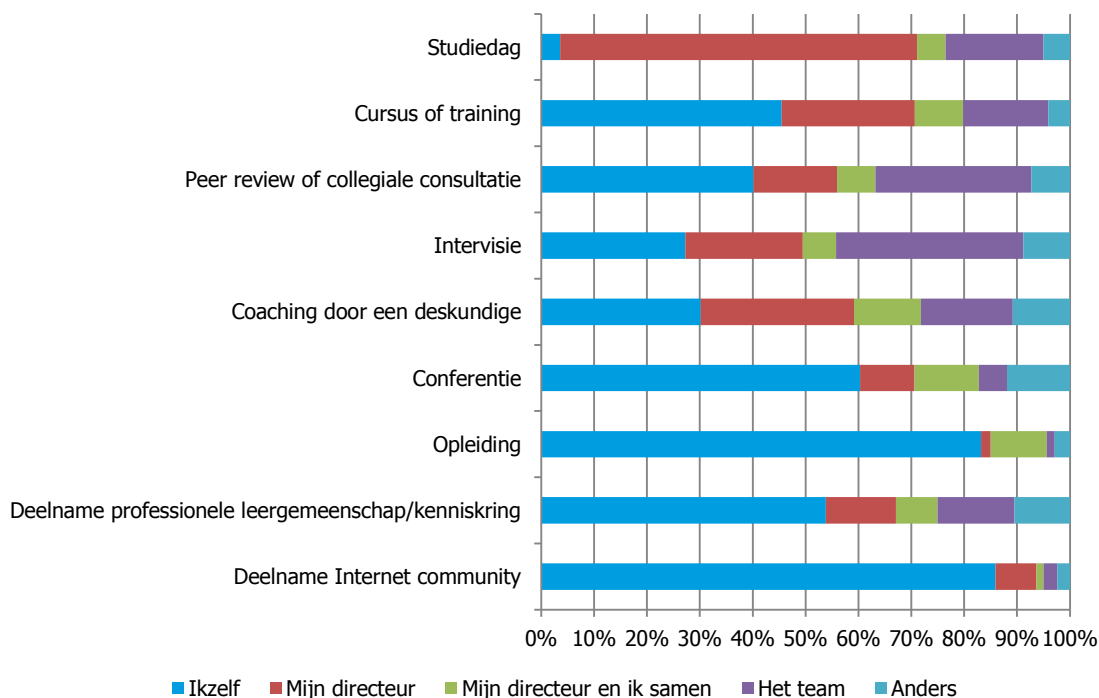


Dat de leraren minder *actieve steun* van de schoolleiding ervaren voor hun professionalisering, blijkt uit de antwoorden op de stellingen over de mate waarin de schoolleiding professionalisering stimuleert (zie bijlage B, tabel B.4). Bijna drie kwart (73%) is van mening dat zij *nooit* beloond worden voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten door de schoolleiding. Tevens geeft ruim de helft (58%) aan dat de schoolleiding hen nooit stimuleert om een lerarenbeurs aan te vragen en slechts een zesde (16%) dat de schoolleiding dat regelmatig of vaak doet. Twee derde geeft aan dat de schoolleiding nooit of soms vervanging regelt als hij/zij deelneemt aan professionalisering, tegenover één derde regelmatig of vaak. Ook vindt een minderheid dat de school hun loopbaanmogelijkheden bevordert; volgens drie kwart doet de schoolleiding dit nooit of soms. Verder zegt een vijfde dat de schoolleiding hem/haar nooit informeert over (na-) scholingsmogelijkheden en 44 procent dat de schoolleiding dit soms doet, tegenover 36 procent regelmatig of vaak.

### 2.3 Zeggenschap in professionalisering

Wie het initiatief neemt voor de professionaliseringsactiviteiten wisselt sterk per activiteit (zie Figuur 2.14). De studiedagen worden overwegend geïnitieerd door de schoolleider; terwijl de leraren zelf het initiatief nemen voor een opleiding, deelname aan een internet community en/of een conferentie. Het team neemt vooral het voortouw als het gaat om intervisie.

Figuur 2.14 Wie nam initiatief voor deze professionaliseringsactiviteiten? (% leraren po)



De leraren is tevens een aantal stellingen over zeggenschap voorgelegd (zie bijlage B, Tabel B.1). De meningen over de mate waarin zij zelf bepalen aan welke professionaliseringsactiviteiten zij deelnemen of dat het juist de directie is die bepaalt, zijn zeer verdeeld. De helft geeft aan dat de meeste beslissingen in samenspraak worden gemaakt, een kwart is het niet eens met deze stelling en nog eens een kwart is neutraal. Verder geeft een krappe meerderheid aan dat er wel rekening wordt gehouden met de wensen van de leraren. Daarbij gaat het zowel om de individuele activiteiten als om die van het team. Daarnaast legt het bestuur een deel van het professionaliseringsprogramma verplicht op. Opvallend is dat een minderheid (38%) van mening is dat zij (helemaal) zelf bepalen aan welke activiteiten zij deelnemen.

Naast zeggenschap is tevens een aantal stellingen over de mate van zelfregie in de vragenlijst opgenomen, oftewel de mate waarin de leraren daadwerkelijk zelf richting kunnen geven aan professionalisering (zie bijlage B, Tabel B.2). Bijna iedereen zegt het belangrijk te vinden om zich (continu) te blijven ontwikkelen als leraar (91%). Ook voelt het merendeel van de leraren zich verantwoordelijk voor de eigen professionalisering (88%) en zegt zich actief bezig te houden met de vraag hoe zijn/haar bekwaamheid vergroot kan worden (76%). Als het er echter om gaat zelf richting te kunnen geven aan de eigen professionalisering, heeft 55 procent van de leraren het gevoel de regie in handen te hebben.

## 2.4 Resumé

Bijna alle leraren in het primair onderwijs houden zich in enige mate bezig met professionalisering. Professionalisering is echter een breed begrip, waarin een grote verscheidenheid mogelijk is. Niet alleen de vorm ervan en de onderwerpen die behandeld worden, maar ook de tijdsduur en frequentie verschillen sterk. Uit het onderhavige onderzoek blijkt dat leraren in het primair onderwijs het vaakst deelnemen aan een studiedag, gevolgd door een cursus of training. Oftewel, het zijn voornamelijk de kortdurende activiteiten die vaak ondernomen worden en die doorgaans weinig interactie behelzen. De onderwerpen die daarbij het vaakst aan bod komen zijn: pedagogische vaardigheden, opbrengstgericht werken, analyseren van leerlingresultaten en omgaan met verschillen (gedifferentieerd lesgeven).

De activiteiten waaraan leraren het meest behoefte hebben, zijn juist een opleiding, conferentie en/of intervisie. Wat de onderwerpen betreft, worden vooral de ICT-vaardigheden ten behoeve van het lesgeven gemist. De onderwerpen persoonlijke ontwikkeling, leerlinggedrag en klassenmanagement, omgaan met verschillen en methodes voor het beoordelen van leerlingen volgen op afstand.

Ondanks de discrepanties tussen de activiteiten (en onderwerpen) waaraan leraren deelnemen en die waaraan zij het meeste behoefte hebben, vindt verreweg het merendeel dat de activiteiten zijn gericht op de verbeteractiviteiten van de school, goed aansluiten bij de onderwijsambities van de school, inhoudelijk goed aansluiten bij hun leerbehoeften en een positief effect hebben op hun lesgeven. Een geringere meerderheid is tevens van mening dat de professionaliseringsactiviteiten gericht zijn op de individuele leer- en verbeterpunten. Daarbij zijn er grote verschillen tussen leraren met een vast contract en leraren met een tijdelijk contract. De verschillen zijn het grootst als het gaat om de aansluiting bij de individuele leerbehoeften en leer- en verbeterpunten. Blijkbaar nemen leraren met een tijdelijk contract vooral deel aan activiteiten die op schoolniveau worden aangeboden en die weinig zijn toegesneden op het individu.

Over het algemeen worden gezamenlijke, intercollegiale activiteiten het minst vaak ondernomen. Dan gaat het om het gezamenlijk voorbereiden van lessen en het bij elkaar in de klas kijken om elkaars lessen te observeren. Uit verschillende (internationale) onderzoeken blijken deze intercollegiale activiteiten juist het meest effectief te zijn voor de professionele ontwikkeling en het zelfvertrouwen van leraren. Andere vormen van collegiale samenwerking vinden wel (regelmatig) plaats. Zo discussiëren leraren regelmatig met elkaar over de verbetering van het onderwijs op school en worden leerlingresultaten besproken om de aanpak te verbeteren. Daarnaast geeft ruim de helft van de leraren aan regelmatig tot vaak een nieuwe aanpak in de klas uit te testen. Deze vorm van 'onderzoekend leren' wordt internationaal tevens als zeer effectief beschouwd.

Eén van de doorslaggevende factoren in de professionalisering van leraren is de rol van de schoolleider. Dan gaat het om de mate waarin de schoolleider deelname aan professionalisering stimuleert en ondersteunt, maar ook om de stijl van leidinggeven en de formele functioneringsgesprekken. Volgens driekwart van de leraren heeft in het jaar voorafgaand aan de enquête een formeel gesprek met de schoolleider plaatsgevonden. Opvallend is, dat zelfs onder leraren met een vast contract ruim een vijfde een dergelijk gesprek niet heeft gehad. Ook ontbreekt het vaak aan concrete afspraken naar aanleiding van het formele gesprek, vooral als leraren een tijdelijke aanstelling hebben. Over de individuele leer- of verbeterpunten en over professionalisering worden nog het vaakst afspraken gemaakt. Toch is ruim de helft tamelijk tot zeer tevreden over de gesprekken die zij met de leidinggevende voeren over hun professionele ontwikkeling. Ook over andere aspecten van de stijl van leidinggeven zijn leraren doorgaans kritisch positief. Leraren zijn het minst vaak eens met de stelling dat de schoolleiding hen faciliteert (middels tijd en geld) als zij aangeven een cursus of opleiding te willen volgen.

Wat betreft zeggenschap en zelfregie, blijkt dat het per activiteit sterk wisselt wie daar het initiatief voor neemt: de leraar, het team of de schoolleider. De schoolleider neemt vaak het initiatief voor een studiedag, het team voor intervisie terwijl de leraren vaak het initiatief nemen als het gaat om individuele professionaliseringsactiviteiten, zoals een opleiding of conferentie. De meeste beslissingen over deelname aan professionalisering worden dan ook gezamenlijk genomen, waarbij rekening wordt gehouden met de wensen van de leraren. Verreweg de meeste leraren zeggen zich actief bezig te houden met zijn/haar bekwaamheidsonderhoud. Een kleine meerderheid heeft echter ook daadwerkelijk het gevoel hierin ook zelf de regie te voeren.





## 3 Verdiepende analyse

### 3.1 Professionalisering als gerichte opgave

Door de Inspectie van het Onderwijs is afgelopen jaar onderzoek gedaan naar de professionalisering van leraren, in relatie tot schoolverbetering<sup>19</sup>. Hieruit blijkt dat het *leren van leraren* over het algemeen weinig focus heeft en (nog) te weinig is gericht op concrete doelen om het eigen onderwijs te verbeteren. Leraren ervaren wel voldoende ruimte om zelf initiatief te nemen voor hun professionalisering, maar de focus is daarbij niet altijd gericht op het verbeteren van zwakke pedagogische en didactische vaardigheden.

Uit dit onderzoek komt een soortgelijk beeld naar voren. Zo bleek uit hoofdstuk 2 dat de professionalisering niet altijd is gericht op de individuele leer- en verbeterpunten en inhoudelijk ook niet altijd aansluit bij de onderwijsambities van de school. Het effect op de manier van lesgeven, blijkt bovendien niet altijd positief.

Gezien deze bevindingen, stellen we ons in deze paragraaf de vraag welke professionaliseringsactiviteiten het meeste bijdragen aan kwaliteitsverbetering. In navolging van de inspectie spreken we in dit verband over *professionalisering als gerichte opgave*, en kijken we zowel naar de individuele leeropbrengsten als de collectieve (schoolverbetering). Om na te gaan welke professionaliseringsactiviteiten het meest effectief zijn, is een aantal regressieanalyses uitgevoerd. Hierbij is onder meer gekeken naar het effect op de *manier van lesgeven* en de focus op *verbeteractiviteiten van de school*. Daarnaast is ook onderzocht welke activiteiten het beste aansluiten bij de individuele leerbehoeften en de individuele leer- en verbeterpunten.

#### *Regressieanalyse*

In dit hoofdstuk presenteren we de uitkomsten van enkele regressieanalyses, waarbij is onderzocht welke professionaliseringsactiviteiten een positief effect hebben op de manier van lesgeven en bijdragen aan schoolverbetering. In de analyses zijn alle professionaliseringsactiviteiten (formeel en informeel) meegenomen en is tevens gekeken naar het belang van de content (inhoud van de interventies). Zodoende ontstaat er een goed beeld van de relevante kenmerken. In de tabellen presenteren we alleen de significante effecten van deze kenmerken<sup>20</sup>. Verder presenteren we in de tabellen zowel de regressie coëfficiënten (B) als de Bèta's. De regressie coëfficiënten tonen de richting van het verband aan. Een positieve B duidt daarbij op een positief effect, en een negatieve B betekent dat het gaat om een negatief verband. De Bèta coëfficiënten geven inzicht in de sterkte van het verband. Daarbij geldt: hoe groter de Bèta, hoe sterker het verband (c.q. effect).

#### *Focus op individuele leer- en verbeterpunten*

Uit onderzoek van de inspectie is bekend dat de vaardigheden van leraren sterk uiteenlopen. De meeste leraren leggen duidelijk uit, creëren een taakgerichte werksfeer en betrekken leerlingen bij de les. Dit betekent dat zij de basisvaardigheden over het algemeen goed beheersen, maar voor de meer complexe

<sup>19</sup> Inspectie van het Onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht.

<sup>20</sup> In de analyse is gebruik gemaakt van *backward regressie*. Dit is een regressietechniek waarbij stapsgewijs een regressiemodel wordt geselecteerd met alleen de significante effecten. Variabelen die er niet toe doen, zijn niet opgenomen in de tabellen.

vaardigheden geldt dat minder<sup>21</sup>. Vooral met het afstemmen van het onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen hebben veel leraren nog moeite, zo blijkt uit het Onderwijsverslag 2012/2013.

Gezien deze verschillen, ligt het voor de hand dat ook de individuele leerbehoeften sterk uiteenlopen, vooral tussen jongere en oudere leraren. Bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten moet hiermee rekening worden gehouden, zodat leraren zich optimaal kunnen ontwikkelen. Professionalisering is in die zin ook altijd maatwerk. Dit laat echter onverlet dat er ook enkele algemene kenmerken zijn van effectieve professionalisering. Tabel 3.1 en 3.2 illustreren dit.

Tabel 3.1 laat zien dat vooral de combinatie van *formeel* en *informeel leren* goed aansluit bij de leerbehoeften van leraren. Wat het formele leren betreft, gaat het dan vooral om het volgen van een opleiding of cursus en de deelname aan een conferentie. En wat het informele leren betreft, blijkt vooral het *uittesten van een nieuwe aanpak* en het *observeren van lessen van collega's* relevant. Dit laatste onderstreept het belang van *actief en onderzoekend leren*, zoals door Van Veen naar voren gebracht in zijn reviewstudie over professionalisering van leraren.

Overigens blijkt dat niet alleen de vorm ertoe doet, maar ook de inhoud van de professionalisering. Daarbij valt op dat vooral activiteiten die zijn gericht op de persoonlijke ontwikkeling en het rekenonderwijs goed aansluiten bij de leerbehoeften van leraren.

*Tabel 3.1 – Uitkomsten regressieanalyse voor aansluiting bij leerbehoeften\**

	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>Sign.</b>
Constante	2,618		0,000
Tijdelijk contract < 12 uur	-0,413	-0,085	0,011
Gesprek over professionaliseringsbehoeften	0,429	0,065	0,053
Opleiding	0,117	0,056	0,094
Cursus of training	0,265	0,116	0,001
Conferentie	0,254	0,103	0,002
Nieuwe aanpak uittesten in mijn lessen	0,129	0,062	0,063
Ik observeer lessen van collega's	0,097	0,074	0,032
Vakdidactisch en -inhoudelijk rekenen	0,124	0,098	0,004
Persoonlijke ontwikkeling	0,148	0,078	0,019
Persoonlijke ontwikkeling	0,344	0,175	0,000
Adj. R <sup>2</sup> = 0.134			
N = 812			

\* De professionaliseringsactiviteiten die ik heb ondernomen, sluiten inhoudelijk goed aan bij mijn leerbehoeften.

Tabel 3.2 toont een soortgelijk beeld voor wat betreft de activiteiten die zijn gericht op de individuele leer- en verbeterpunten. Daarbij valt op dat, naast het volgen van een opleiding, opnieuw het uittesten van een nieuwe aanpak en het observeren van lessen van collega's van belang zijn. Daarnaast blijkt het relevant dat aandacht wordt geschonken aan de persoonlijke ontwikkeling van de leraar en aan klassenmanagement.

<sup>21</sup> Inspectie van het Onderwijs (2014) *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht.

Tabel 3.2 – Uitkomsten regressieanalyse voor focus op individuele leer- en verbeterpunten\*

	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>Sign.</b>
Constante	2,528		0,000
45-54 jaar	-0,216	-0,099	0,003
Tijdelijk contract	-0,339	-0,067	0,044
Gesprek over de te ondernemen professionaliseringsactiviteiten	0,165	0,082	0,017
Opleiding	0,201	0,084	0,013
Nieuwe aanpak uittesten in mijn lessen	0,092	0,067	0,052
Ik observeer lessen van collega's	0,156	0,117	0,001
Leerlinggedrag en klassenmanagement	0,216	0,101	0,003
Persoonlijke ontwikkeling	0,419	0,203	0,000
Ouderbetrokkenheid	-0,127	-0,060	0,082
Adj. R <sup>2</sup> = 0.131			
N = 812			

\* De professionaliseringsactiviteiten die ik heb ondernomen, zijn gericht op mijn leer- en verbeterpunten.

Interessant is verder om te constateren dat de professionaliseringactiviteiten die leraren ondernemen beter aansluiten bij hun leerbehoeften en/of verbeterpunten, indien daar tijdens het functioneringsgesprek aandacht aan is besteed. Dit is op zich natuurlijk niet zo verwonderlijk, maar het onderstreept wel het belang van ontwikkelgesprekken en van een goede dialoog over de (gewenste) professionalisering.

Opmerkelijk is verder vooral het effect van het soort dienstverband. Uit de analyses blijkt dat de professionaliseringsactiviteiten die leraren met een tijdelijk contract ondernemen, minder goed aansluiten bij hun leerbehoeften dan die leraren met een vast contract ondernemen. En hetzelfde geldt voor de focus op leer- en verbeterpunten. Dit betekent dat er vooral bij leraren met een tijdelijk contract nog veel ruimte is voor verbetering.

#### *Effect op manier van lesgeven*

Uit de hiervoor gepresenteerde analyses blijkt dat de professionaliseringsactiviteiten waaraan leraren deelnemen niet altijd zijn gericht op het verbeteren van hun leerpunten en inhoudelijk ook niet altijd aansluiten bij hun behoeften. Een meer gerichte aanpak is daarom gewenst, waarbij het er uiteindelijk natuurlijk vooral om draait dat de professionalisering een positief effect heeft op de dagelijkse lespraktijk. De Inspectie van het Onderwijs spreekt in dit verband over *professionalisering als gerichte opgave*, maar maakt jammer genoeg niet duidelijk wat de kenmerken daarvan precies zijn.

In dit onderzoek doen we een poging om daar, met behulp van regressieanalyse, wel enig inzicht in te krijgen<sup>22</sup>. We richten ons daarbij allereerst op de activiteiten die een positief effect hebben op de manier van lesgeven. Tabel 3.3 laat zien dat ook hier de combinatie van formele en informele leeractiviteiten relevant is. Uit de analyse blijkt dat het volgen van een opleiding of cursus, het uittesten van een nieuwe aanpak en het praten met collega's over de manier waarop dingen worden aangepakt, het meest effectief zijn. Daarnaast blijkt de content van groot belang, en dan vooral de focus op pedagogische en didactische vaardigheden (rekenen), het omgaan met verschillen (differentiatie) en de persoonlijke ontwikkeling. Dit laatste ondersteunt de bevindingen uit eerder onderzoek en onderstreept het belang van professionalisering gericht op de dagelijkse lespraktijk (Van Veen e.a., 2010).

Opmerkelijk is verder dat de professionalisering op kleine scholen een gunstiger effect heeft op de manier van lesgeven dan op grote, en dat leraren die zich hebben ingeschreven in het lerarenregister of dat van

<sup>22</sup> In het onderzoek is gebruik gemaakt van backward regressie. Dit is een techniek waarbij stapsgewijs een model wordt geselecteerd, waarin alleen de relevante factoren zijn opgenomen.

plan zijn positiever oordelen over het effect van de professionaliseringactiviteiten dan degenen die zich (nog) niet hebben geregistreerd. Hierbij moet overigens wel worden bedacht dat het lerarenregister vooralsnog niet verplicht is en er op dit moment vooral leraren staan ingeschreven die veel belang hechten aan deskundigheidsbevordering. De regressie coëfficiënt wijst derhalve ook vooral op een selectie-effect en niet zo zeer op een register-effect.

*Tabel 3.3 – Uitkomsten regressieanalyse voor "de professionaliseringsactiviteiten hebben een positief effect op de manier van lesgeven"*

	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>Sign.</b>
Constante	1,962		0,000
≤ 35 jaar	0,159	0,062	0,058
Vrouw	0,145	0,059	0,068
Lerarenregister	0,249	0,118	0,000
≤ 100 leerlingen	0,247	0,069	0,031
Opleiding	0,155	0,067	0,043
Cursus of training	0,159	0,063	0,054
Nieuwe aanpak uittesten in mijn lessen	0,214	0,161	0,000
Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas	0,069	0,062	0,064
Pedagogische vaardigheden	0,294	0,126	0,000
Vakdidactisch en -inhoudelijk rekenen	0,191	0,100	0,003
Omgaan met verschillen (gedifferentieerd lesgeven)	0,174	0,079	0,020
Persoonlijke ontwikkeling	0,251	0,126	0,000
Adj. R <sup>2</sup> = 0.182			
N = 812			

\* Resultaten van een backward regressie.

#### *Focus op verbeteractiviteiten van de school*

Naast het verbeteren van de lespraktijk, is het ook relevant dat de professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op verbeteractiviteiten van de school. Het gaat dan onder meer om verbetering van de onderwijskwaliteit en (meer) opbrengstgericht werken.

Uit regressieanalyse blijkt dat voor deze vorm van professionalisering (gericht op het collectief), vooral *informele* leeractiviteiten van belang zijn (zie Tabel 3.4). Het gaat dan vooral om het uittesten van een nieuwe aanpak in de klas, het observeren van lessen en het bediscussiëren van verbeteracties met collega's op de school. Opmerkelijk is dat *formele* leeractiviteiten geen effect hebben<sup>23</sup>, en het bij schoolverbetering vooral gaat om een combinatie van *onderzoekend* en *samen met collega's leren*. Dit is een interessante bevinding omdat professionalisering in de praktijk vaak plaatsvindt door deelname aan een studiedag of training, terwijl het effect hiervan twijfelachtig is. Een gerichte aanpak, waarbij leraren samen leren en nieuwe werkvormen uittesten, blijkt in elk geval veel effectiever. Het is daarbij overigens wel van belang dat de focus is gericht op het verbeteren van de pedagogische en didactische vaardigheden (m.n. taal) en er aandacht wordt besteed aan opbrengstgericht werken<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Uit de analyse blijkt dat formele leeractiviteiten (opleiding, cursus, etc.) hebben geen additioneel effect hebben op de schoolverbetering, en derhalve ook niet worden opgenomen in het model.

<sup>24</sup> Uit de analyse blijkt dat formele leeractiviteiten er niet toe doen, maar de inhoudelijk van de professionalisering wel. Het is echter goed denkbaar dat de relevante onderwerpen vooral op studiedagen e.d. aan de bod komen. Dit geldt m.n. voor *opbrengstgericht werken*, waar de laatste jaren veel aandacht aan is geschonken.

Tabel 3.4 – Uitkomsten regressieanalyse voor "de professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op verbeteractiviteiten van de school"

	B	Beta	Sign.
Constante	3,066		0,000
35-44 jaar	0,136	0,059	0,081
Tijdelijk contract	-0,311	-0,072	0,035
Lerarenregister	0,130	0,070	0,043
≤ 100 leerlingen	0,243	0,077	0,023
Vakliteratuur lezen	-0,117	-0,105	0,004
Nieuwe aanpak uittesten in mijn lessen	0,088	0,075	0,042
Ik observeer lessen van collega	0,099	0,087	0,015
Met collega's discussiëren over verbetering van het onderwijs op mijn school	0,128	0,121	0,001
Pedagogische vaardigheden	0,143	0,069	0,047
Vakdidactisch en -inhoudelijk taal	0,185	0,104	0,003
Opbrengstgericht werken	0,182	0,089	0,012
Adj. R <sup>2</sup> = 0.091			
N = 812			

\* Resultaten van een backward regressie.

### 3.2 Verschillen in professionaliseringsintensiteit

Uit de hiervoor gepresenteerde analyses komt een vrij duidelijk beeld naar voren van effectieve professionaliseringsactiviteiten. Daarbij valt op dat zowel de vorm als de inhoud ertoe doen, en vooral de combinatie van formeel en informeel leren een gunstig effect heeft op de manier van lesgeven. Het gaat dan om de volgende activiteiten:

Formele activiteiten	Informele activiteiten
Opleiding	Nieuwe aanpak uittesten in mijn lessen
Cursus of training	Ik observeer lessen van collega
Conferentie	Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas
	Met collega's discussiëren over verbetering van het onderwijs op mijn school

Om een goed beeld te krijgen van de professionalisering in het primair onderwijs, gaan we in het vervolg van dit hoofdstuk nader in op de deelname aan deze professionaliseringsactiviteiten. We maken daarbij opnieuw gebruik van regressieanalyse, om een goed beeld te krijgen van de factoren die de 'scholings-deelname' bepalen. De centrale vraag daarbij is wat het effect van zeggenschap en zelfregie is, en in hoeverre de deelname aan genoemde activiteiten wordt beïnvloed door het leerklimaat op de school. Daarnaast kijken we ook naar de rol van de schoolleider.

In de enquête is een groot aantal stellingen opgenomen over deze onderwerpen (zie Bijlage B)<sup>25</sup>. Op basis daarvan zijn acht *meetschalen* geconstrueerd, die we hebben meegenomen in de analyse (zie Bijlage C). Dit levert een betrouwbaar beeld op van de verschillen in *professionaliseringsintensiteit* tussen leraren.

<sup>25</sup> Een deel van deze stellingen is ontleent aan ander onderzoek:  
 - Inspectie van het onderwijs (2013) *Professionalisering als gerichte opgave*. Utrecht.  
 - Van der Neut e.a. (2011) *Professionalisering in het primair onderwijs*. Open Universiteit: Heerlen.

### *Schalen*

Op basis van de enquête zijn diverse meetschalen geconstrueerd. Het gaat daarbij om factoren die verband houden met de professionalisering van leraren:

- *Zeggenschap* verwijst naar de ruimte die leraren hebben om zelf invulling te geven aan hun professionalisering. Het gaat daarbij vooral om inspraak bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten.
- *Zelfregie* heeft betrekking op het initiatief van leraren om zich (continu) te blijven ontwikkelen. Het gaat hierbij om het pakken van de eigen verantwoordelijkheid en het actief werken aan de eigen bekwaamheid als leraar.
- *Leerklimaat* – Onder een gunstig leerklimaat verstaan we een klimaat, waarbij leraren samenwerken aan de ontwikkeling van het onderwijs, er een gedeelde onderwijskundige visie is waarop het professionaliseringsbeleid aansluit, en professionalisering wordt gezien als een gedeelde zorg van de schoolleider en het team.
- *Open leercultuur* – Onder een open leercultuur verstaan we een cultuur waarbij leraren elkaar op hun handelen aanspreken, het team gezamenlijk reflecteert op succesvolle activiteiten en het delen van kennis actief wordt gestimuleerd.

### *Deelname aan formele leeractiviteiten*

In hoofdstuk 2 hebben we gezien dat vrijwel alle leraren deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, maar slechts een kleine groep een opleiding volgt of een conferentie bezoekt. Voor het gros van de leraren geldt dat zij jaarlijks deelnemen aan een studiedag en/of een cursus/training volgen.

Uit regressieanalyse blijkt dat vooral de schoolleider hierbij een belangrijke rol speelt (zie Tabel 3.5). Dit hangt voor een deel samen met de stijl van leidinggeven (onderwijskundig leiderschap), maar heeft daarnaast ook sterk te maken met het stimuleren van professionalisering. Schoolleiders die dit actief doen, hebben een positief effect op de deelname aan formele leeractiviteiten, en dat geldt ook voor het voeren van een *ontwikkelsprek* over de gewenste professionaliseringsactiviteiten. Schoolleiders kunnen op deze wijze een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van docentvaardigheden in de school.

Opmerkelijk is verder dat de *zeggenschap* van leraren geen effect heeft op de deelname aan formele leeractiviteiten, maar vooral de *zelfregie* ertoe doet<sup>26</sup>. Dit is een interessante bevinding omdat het vooral de eigen verantwoordelijkheid van leraren onderstreept, en niet zozeer de inspraak. Leraren die zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen professionalisering en zich actief bezighouden met de vraag hoe zij hun bekwaamheid kunnen vergroten, nemen vaker deel aan 'scholingsactiviteiten' dan leraren die op dit vlak minder initiatief nemen. Hetzelfde geldt voor de deelname aan informele leeractiviteiten (zie Tabel 3.6).

Interessant is verder dat leraren met een kleine deeltijdbaan minder vaak deelnemen aan formele leeractiviteiten dan voltijders, en ook onder jongeren de deelname lager is. Omgekeerd zien we dat leraren die zich hebben ingeschreven in het lerarenregister of van plan zijn om dat te doen, vaker deelnemen aan formele leeractiviteiten. Dit laatste hangt, zoals ook eerder is aangegeven, vermoedelijk vooral samen met het feit dat het (vooralsnog) om een selecte groep gaat die zich actief bezighoudt met professionalisering.

<sup>26</sup> De variabele zeggenschap wordt niet opgenomen in het regressiemodel, en heeft dus geen additioneel effect op de deelname aan formele leeractiviteiten.

Tabel 3.5 – Verklaring voor deelname aan formele leeractiviteiten\*

	B	Beta	Sign.
Constante	-0,309		0,137
< 35 jaar	-0,143	-0,070	0,037
12-23 uur	-0,127	-0,070	0,034
< 12 uur	-0,416	-0,089	0,008
Lerarenregister	0,176	0,105	0,002
Gesprek over de wensen van de school t.a.v. de professionalisering	0,117	0,077	0,028
Schoolleider stimuleert professionalisering	0,146	0,114	0,007
Ondersteunend leiderschap c.q. onderwijskundig leiderschap	0,128	0,137	0,015
Zelfregie	0,285	0,219	0,000
Leerklimaat	-0,102	-0,094	0,078
Adj. R <sup>2</sup> = 0.131			
N = 812			

\* Resultaten van een backward regressie.

#### *Deelname aan informele leeractiviteiten*

Uit de analyse van informele leeractiviteiten komt een soortgelijk beeld naar voren als bij de formele activiteiten (zie Tabel 3.6). Daarbij blijkt opnieuw de rol van de schoolleider van groot belang te zijn. Schoolleiders die professionalisering stimuleren, hebben een positief effect op de deelname aan informele leeractiviteiten, en voor ontwikkelgesprekken (over de gewenste scholing van het team) geldt hetzelfde. Daarnaast blijkt ook hier *zelfregie* een belangrijke factor. Leraren die zich nadrukkelijk bezighouden met hun eigen professionele ontwikkeling, nemen vaker deel aan informele leeractiviteiten dan leraren die dat niet doen. Dit is uiteraard niet zo verwonderlijk. Veel opmerkelijker is eigenlijk dat het effect van zelfregie belangrijker is dan dat van zeggenschap<sup>27</sup>. Dit betekent namelijk dat vooral het initiatief van leraren telt, en niet zozeer de inspraak die zij hebben.

Opmerkelijk is verder het effect van de *leercultuur*. Uit de analyse blijkt dat leraren op scholen met een open leercultuur vaker deelnemen aan informele leeractiviteiten dan leraren op andere scholen. Dit is een interessante bevinding omdat hier de laatste jaren veel aandacht aan wordt besteed<sup>28</sup>. Cruciaal blijkt in dit verband vooral dat leraren elkaar durven aan te spreken op hun functioneren, leraren samen reflecteren op succesvolle lespraktijken, en de school het delen van kennis stimuleert.

Uit de analyse blijkt verder dat jonge leraren vaker deelnemen aan informele leeractiviteiten dan oudere. Dit is opmerkelijk omdat voor de formele activiteiten precies het omgekeerde gold (zie Tabel 3.5). Een mogelijke verklaring voor dit verschil is dat jongeren de fijne kneepjes van het vak nog onder de knie moeten krijgen en daarom meer behoefte hebben aan leren in de praktijk, terwijl ouderen hun kennis meer willen verdiepen en daarom vaker aan formele leeractiviteiten deelnemen.

Tabel 3.5 toont verder dat leraren met een kleine deeltijd baan minder aan professionalisering doen dan hun collega's die voltijds werken en dat leraren op kleine scholen aan minder leeractiviteiten deelnemen dan leraren op grotere scholen. Dit laatste is opmerkelijk omdat de focus op kleine scholen wel vaker is gericht op schoolverbetering en de professionalisering ook een gunstiger effect heeft op de manier van lesgeven.

<sup>27</sup> Zeggenschap heeft geen (additioneel) effect op de deelname aan informele leeractiviteiten, zo blijkt uit de analyse. De variabele wordt niet opgenomen in het regressiemodel (backward regressie).

<sup>28</sup> Ministerie van OCW (2013) *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag.

Tabel 3.6 – Verklaring voor deelname aan informele leeractiviteiten\*

	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>Sign.</b>
Constante	0,690		0,000
< 35 jaar	0,089	0,063	0,048
35-44 jaar	0,086	0,060	0,058
< 12 uur	-0,399	-0,123	0,000
< 100 leerlingen	-0,136	-0,069	0,025
Gesprek over professionaliseringsbehoeften	-0,072	-0,063	0,085
Gesprek over de gewenste scholing van het team	0,132	0,125	0,001
Schoolleider stimuleert professionalisering	0,102	0,115	0,001
Zelfregie	0,248	0,275	0,000
Open leercultuur	0,185	0,257	0,000
Adj. R2 = 0.241			
N = 812			

\* Resultaten van een backward regressie.

### Resumé

Op grond van de hiervoor gepresenteerde analyses kan worden geconcludeerd dat schoolleiders een cruciale rol spelen bij de professionalisering van leraren, maar dat het ook van groot belang is dat zij zelf het initiatief nemen om zich verder te ontwikkelen als leraar. Het is daarbij uiteraard van belang dat leraren zeggenschap hebben over hun eigen professionalisering, maar nog belangrijker is het dat zij zelf de regie voeren over hun eigen professionalisering. Dit betekent dat de verantwoordelijkheid voor een gerichte professionalisering niet alleen bij de school, maar ook bij de leraar zelf ligt. Professionalisering is in die zin een gedeelde verantwoordelijkheid.



## Bijlage A Steekproef en respons

Om een goed beeld te krijgen van de professionalisering van leraren, is begin februari een enquête uitgezet onder alle leraren uit het Flitspanel. Het ging daarbij om een bruto steekproef van 2.294 personen. Hiervan hebben er 931 de vragenlijst ingevuld, waarvan 812 daadwerkelijk actief als leraar<sup>29</sup>. Dit komt neer op een respons van circa 41 procent. De gemiddelde invultijd bedroeg ongeveer 10 minuten.

In de analyse is een *weging* toegepast om representatieve uitspraken te doen over de professionalisering van leraren in het primair onderwijs<sup>30</sup>. Hierbij is gecorrigeerd voor afwijkingen in de verdeling naar leeftijd, geslacht, aanstellingsomvang, schoolgrootte en schooltype. In de rest van dit rapport geven we de gewogen uitkomsten weer in de tabellen, plus de ongewogen responsaantallen.

Aan het onderzoek hebben zowel leraren uit het basisonderwijs als het speciaal onderwijs deelgenomen, en uit alle klassen (onder- en bovenbouw). De enquête verschaft daarmee een representatief beeld van de professionalisering in het primair onderwijs.

---

<sup>29</sup> Een deel van de respondenten bleek niet langer actief als leraar, maar als directeur of adjunct. In de analyse zijn deze schoolleiders buiten beschouwing gelaten. Intern begeleiders en remedial teachers zijn wel meegenomen.

<sup>30</sup> Voor de berekening van weegfactoren is gebruik gemaakt van *propensity score weighting*.



## Bijlage B Stellingen over professionalisering

Tabel B.1 – Stellingen over de zeggenschap omtrent professionalisering (%)

	(helemaal) mee oneens	neutraal	(helemaal) mee eens	totaal (n)
De directie bepaalt aan welke professionaliseringsactiviteiten ik deelneem	24,6	39,3	36,1	812
Ik bepaal zelf aan welke professionaliseringsactiviteiten ik deelneem	27,0	35,3	37,8	812
De directie en ik bepalen in onderling overleg aan welke professionaliseringsactiviteiten ik deelneem	24,3	25,7	50	812
Bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten (die ik volg) wordt rekening gehouden met mijn wensen	17,7	27,2	55,1	812
Bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten die we als team volgen wordt rekening gehouden met de inhoudelijke wensen van het team	23,4	29,3	47,3	812
Het team op mijn school bepaalt in hoge mate de vorm waarin professionalisering plaatsvindt	39	33	28	812
Ons bestuur legt een deel van het professionaliseringsprogramma verplicht op	21,9	18,9	59,1	812

Tabel B.2 – Stellingen over zelfregie\* (%)

	(helemaal) mee oneens	neutraal	(helemaal) mee eens	totaal (n)
Ik voel mezelf verantwoordelijk voor mijn eigen professionalisering	1,6	10,5	87,9	812
Ik heb het gevoel dat ik zelf de regie voer over mijn eigen professionalisering	18,7	26,8	54,5	812
Ik vind het belangrijk om me (continu) te blijven ontwikkelen als leraar	0,9	8	91,1	812
Ik word onvoldoende betrokken bij het vaststellen van mijn eigen professionaliseringsactiviteiten	49,4	30,2	20,4	812
Ik hou mezelf actief bezig met de vraag hoe ik mijn bekwaamheid kan vergroten	4,9	19,7	75,5	812

\* Onder zelfregie verstaan we de ruimte om zelf richting te geven aan professionalisering.

Tabel B.3 – Stellingen over de stijl van leidinggeven (%)

	(helemaal) mee oneens	neutraal	(helemaal) mee eens	totaal (n)
De schoolleiding biedt mij over het geheel genomen een professionele werkomgeving	11,8	25,1	63,1	812
De schoolleiding stimuleert me om na te denken over mijn kwaliteiten en ontwikkelpunten	14,8	23,6	61,6	812
De schoolleiding faciliteert mij (middels tijd en geld) als ik aangeef een cursus of opleiding te willen volgen	28,8	31,9	39,3	812
De schoolleiding geeft mij voldoende inbreng bij het bepalen van de doelen om het onderwijs op mijn school te verbeteren	25,5	28,8	45,8	812
De schoolleiding besteedt voldoende aandacht aan de ontwikkeling van ons team	14,6	23,5	61,9	812

Tabel B.4 – Stellingen over de mate waarin de schoolleiding professionalisering stimuleert (%)

	<b>Nooit</b>	<b>Soms</b>	<b>Regelmatig</b>	<b>Vaak</b>	<b>Totaal (n)</b>
De schoolleiding informeert mij over (na)scholingsmogelijkheden	20,5	43,8	28,4	7,3	812
De schoolleiding stimuleert mij om een lerarenbeurs aan te vragen	57,6	26	11,6	4,7	812
De schoolleiding belooft mij voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten	73,1	17,6	7,5	1,8	812
De schoolleiding regelt vervanging als ik aan professionaliseringsactiviteiten deelneem	34,2	35,4	17,2	13,2	812
De school bevordert (d.m.v. scholing) mijn loopbaanmogelijkheden	32,3	40,1	23,1	4,5	812
Ik word door mijn schoolleider in staat gesteld om mij te ontwikkelen	8,6	37,3	38,4	15,6	812
Deelname aan professionaliseringsactiviteiten wordt verplicht gesteld	14,1	36,2	29,1	20,6	812

Tabel B.5 – Stellingen over het leerklimaat (%)

<b>Bij ons op school ...</b>	<b>(helemaal) mee oneens</b>	<b>neutraal</b>	<b>(helemaal) mee eens</b>	<b>totaal (n)</b>
...maakt de planning het mogelijk dat leraren samen werken en leren	43,2	31,6	25,2	812
...zijn er voldoende mogelijkheden voor professionele ontwikkeling van leraren	23,4	26,4	50,2	812
...durven leraren elkaar aan te spreken op hun professioneel functioneren	38,5	34,8	26,7	812
...worden initiatieven om het onderwijs te verbeteren door collega's gewaardeerd	12,5	27,3	60,3	812
...is het vanzelfsprekend dat je je als leraar blijft ontwikkelen	12,4	24,6	63,0	812
...werkt het team samen bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs	18,1	27,4	54,4	812
...is professionalisering een gedeelde zorg van zowel de leiding als de leraren	18,8	29,9	51,3	812
...hebben we een gedeelde onderwijskundige visie	16,7	27,1	56,2	812
...vloeien het professionaliseringsbeleid en het onderwijskundig beleid voort uit de onderwijskundige visie	21,2	28,8	50	812
...hebben we een duidelijk professionaliseringsbeleid	35,4	37,1	27,5	812

*Tabel B.6 – Stellingen over de wijze waarop binnen het team aan deskundigheidsbevordering wordt gewerkt (%)*

	<b>(helemaal) mee oneens</b>	<b>neutraal</b>	<b>(helemaal) mee eens</b>	<b>totaal (n)</b>
Als team kijken we op welke terreinen we ons willen professionaliseren	32,9	29,9	37,2	812
Binnen onze school wordt het voor een groot deel aan de individuele leraren overgelaten hoe zij zich willen professionaliseren	15,2	24,6	60,1	812
Als team bekijken we gezamenlijk op welke manier we ons het best kunnen professionaliseren	38,4	35,5	26,0	812
Op mijn school bestaat een cultuur om elkaar op het handelen aan te spreken	45,4	34,1	20,5	812
Als team reflecteren we gezamenlijk op succesvolle activiteiten die het leren van kinderen stimuleren	26,2	25,3	48,5	812
Op mijn school wordt gestimuleerd dat leraren kennis delen	16,8	28,5	54,7	812
Op mijn school hebben we wekelijks vaste tijdstippen waarop het team zich bezig houdt met professionalisering, zowel formeel als informeel	69,1	18,2	12,7	812

*Tabel B.7 – Stellingen over mogelijke belemmeringen bij de professionalisering (%)*

	<b>(helemaal) mee oneens</b>	<b>neutraal</b>	<b>(helemaal) mee eens</b>	<b>totaal (n)</b>
Ik krijg te weinig tijd voor professionalisering (binnen mijn takenpakket)	29,0	26,5	44,5	812
Niet alle kosten voor professionalisering worden vergoed	33,9	28,4	37,7	812
Er is op mijn school onvoldoende geld voor professionalisering	37,8	31	31,2	812
Ik heb te weinig tijd voor professionalisering door de hoge werkdruk	16,1	20,7	63,2	812
Ik heb te weinig tijd voor professionalisering vanwege zorgtaken (thuis)	51,8	22,9	25,3	812
Deelname aan professionaliseringsactiviteiten is lastig omdat er geen vervanging is	32,6	24,1	43,3	812
Het ontbreekt op mijn school aan een duidelijk scholingsbeleid	31,6	32,3	36,1	812
Ik krijg onvoldoende ondersteuning van mijn leidinggevende	53,8	24,6	21,6	812
Er heerst op mijn school geen leercultuur (waarbij we continu werken aan kwaliteitsverbetering)	55,6	27,6	16,8	812



## Bijlage C    Schaalconstructies

In de enquête is een groot aantal stellingen opgenomen over condities voor professionalisering. Uit factoranalyse blijkt dat deze stellingen kunnen worden samengevoegd tot acht samenhangende clusters:

1. *Zeggenschap*
  - Ik bepaal zelf aan welke professionaliseringsactiviteiten ik deelneem
  - De directie en ik bepalen in onderling overleg aan welke professionaliseringsactiviteiten ik deelneem
  - Bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten (die ik volg) wordt rekening gehouden met mijn wensen
  - Bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten die we als team volgen wordt rekening gehouden met de inhoudelijke wensen van het team
  - Het team op mijn school bepaalt in hoge mate de vorm waarin professionalisering plaatsvindt
2. *Zelfregie*
  - Ik voel mezelf verantwoordelijk voor mijn eigen professionalisering
  - Ik vind het belangrijk om me (continu) te blijven ontwikkelen als leraar
  - Ik hou mezelf actief bezig met de vraag hoe ik mijn bekwaamheid kan vergroten
3. *Schoolleider stimuleert professionalisering* [15]
  - De schoolleiding informeert mij over (na)scholingsmogelijkheden
  - De schoolleiding stimuleert mij om een lerarenbeurs aan te vragen
  - De schoolleiding belooft mij voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten
  - De schoolleiding regelt vervanging als ik aan professionaliseringsactiviteiten deelneem
  - De school bevordert (d.m.v. scholing) mijn loopbaanmogelijkheden
  - Ik word door mijn schoolleider in staat gesteld om mij te ontwikkelen
4. *Ondersteunend leiderschap* [16]
  - De schoolleiding biedt mij over het geheel genomen een professionele werkomgeving
  - De schoolleiding stimuleert me om na te denken over mijn kwaliteiten en ontwikkelpunten
  - De schoolleiding geeft mij voldoende inbreng bij het bepalen van de doelen om het onderwijs op mijn school te verbeteren
  - De schoolleiding besteedt voldoende aandacht aan de ontwikkeling van ons team
5. *Leerklimaat*
  - Bij ons op school maakt de planning het mogelijk dat leraren samen werken en leren
  - Bij ons op school zijn er voldoende mogelijkheden voor professionele ontwikkeling van leraren
  - Bij ons op school worden initiatieven om het onderwijs te verbeteren door collega's gewaardeerd
  - Bij ons op school is het vanzelfsprekend dat je je als leraar blijft ontwikkelen
  - Bij ons op school werkt het team samen bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs
  - Bij ons op school is professionalisering een gedeelde zorg van zowel de leiding als de leraren
  - Bij ons op school hebben we een gedeelde onderwijskundige visie
  - Bij ons op school vloeien het professionaliseringsbeleid en het onderwijskundig beleid voort uit de onderwijskundige visie
  - Bij ons op school hebben we een duidelijk professionaliseringsbeleid
  - Als team kijken we op welke terreinen we ons willen professionaliseren
  - Als team bekijken we gezamenlijk op welke manier we ons het best kunnen professionaliseren

6. *Open leercultuur*
  - Bij ons op school durven leraren elkaar aan te spreken op hun professioneel functioneren
  - Op mijn school bestaat een cultuur om elkaar op het handelen aan te spreken
  - Als team reflecteren we gezamenlijk op succesvolle activiteiten die het leren van kinderen stimuleren
  - Op mijn school wordt gestimuleerd dat leraren kennis delen
  - Op mijn school hebben we wekelijks vaste tijdstippen waarop het team zich bezig houdt met professionalisering, zowel formeel als informeel
7. *Belemmeringen voor professionalisering*
  - Ik krijg te weinig tijd voor professionalisering (binnen mijn takenpakket).
  - Niet alle kosten voor professionalisering worden vergoed.
  - Er is op mijn school onvoldoende geld voor professionalisering.
  - Deelname aan professionaliseringsactiviteiten is lastig omdat er geen vervanging is.
8. *Belemmeringen beleid & cultuur*
  - Het ontbreekt op mijn school aan een duidelijk scholingsbeleid.
  - Ik krijg onvoldoende ondersteuning van mijn leidinggevende.
  - Er heerst op mijn school geen leercultuur (waarbij we continue werken aan kwaliteitsverbetering).

*Tabel C.1 – Cronbach's alpha's schalen*

<b>Schaal</b>	<b>Alpha</b>
Zeggenschap over professionalisering	0.804
Zelfregie	0.779
Schoolleider stimuleert professionalisering	0.787
Ontwikkelingsgericht leiderschap	0.863
Leerklimaat	0.911
Open leercultuur	0.804
Belemmering voor professionalisering (tijd, geld, vervanging)	0.738
Belemmering scholingsbeleid/cultuur	0.722

In onderstaande tabellen presenteren we de schaalscores uitgesplitst naar een aantal achtergrondvariabelen.

*Tabel C.2 – Gemiddelde schaalscores, naar schooltype*

	<b>bo</b>	<b>sbo/(v)so</b>	<b>totaal</b>
Zeggenschap	3,2	3,1	3,2
Zelfregie	4,2	4,1	4,1
Schoolleider stimuleert professionalisering	2,0	1,9	2,0
Ontwikkelingsgericht leiderschap	3,5	3,4	3,5
Leerklimaat	3,2	3,2	3,2
Open leercultuur	2,9	2,9	2,9
Belemmeringen tijd/geld	3,1	3,0	3,1
Belemmering beleid en cultuur	2,7	2,8	2,7



Tabel C.3 – Gemiddelde schaalscores, naar schoolgrootte

	< 100	100-200	200-300	>=300	Totaal
Zeggenschap*	3,4	3,3	3,1	3,1	3,2
Zelfregie	4,2	4,2	4,1	4,1	4,1
Schoolleider stimuleert professionalisering	2,0	2,0	1,9	2,0	2,0
Ontwikkelingsgericht leiderschap*	3,6	3,5	3,3	3,5	3,5
Leerklimaat*	3,3	3,3	3,1	3,2	3,2
Open leercultuur*	3,1	2,9	2,8	2,8	2,9
Belemmeringen tijd/geld	3,1	3,2	3,2	3,1	3,1
Belemmering beleid en cultuur	2,7	2,7	2,8	2,7	2,7

\* Verschillen zijn significant ( $p < 0.05$ ).

Tabel C.4 – Gemiddelde schaalscores, naar leeftijdsklasse

	20-34	35-44	45-54	55-65	Totaal
Zeggenschap	3,2	3,2	3,1	3,2	3,2
Zelfregie	4,1	4,2	4,2	4,1	4,1
Schoolleider stimuleert professionalisering	2,0	2,0	2,0	1,9	2,0
Ontwikkelingsgericht leiderschap	3,5	3,4	3,4	3,5	3,5
Leerklimaat*	3,1	3,2	3,2	3,4	3,2
Open leercultuur*	2,7	2,9	2,9	3,0	2,9
Belemmeringen tijd/geld	3,1	3,0	3,2	3,1	3,1
Belemmering beleid en cultuur	2,8	2,7	2,8	2,6	2,7

\* Verschillen zijn significant ( $p < 0.05$ ).

Tabel C.5 – Gemiddelde schaalscores, naar aanstellingsomvang

	>= 36 uur	24-35 uur	12-23 uur	< 12 uur	Totaal
Zeggenschap	3,2	3,2	3,1	3,1	3,2
Zelfregie	4,1	4,2	4,1	4,2	4,1
Schoolleider stimuleert professionalisering*	2,0	2,0	2,0	1,6	2,0
Ontwikkelingsgericht leiderschap*	3,4	3,6	3,5	3,2	3,5
Leerklimaat	3,2	3,3	3,2	3,3	3,2
Open leercultuur	2,8	2,9	2,9	2,9	2,9
Belemmeringen tijd/geld	3,1	3,1	3,2	2,8	3,1
Belemmering beleid en cultuur	2,8	2,7	2,7	2,7	2,7

\* Verschillen zijn significant ( $p < 0.05$ ).

Tabel C.6 – Gemiddelde schaalscores, naar soort dienstverband

	vast	tijdelijk	totaal
Zeggenschap	3,2	3,1	3,2
Zelfregie*	4,1	4,4	4,1
Schoolleider stimuleert professionalisering*	2,0	1,6	2,0
Ontwikkelingsgericht leiderschap*	3,5	3,1	3,5
Leerklimaat	3,2	3,1	3,2
Open leercultuur	2,9	3,0	2,9
Belemmeringen tijd/geld	3,1	3,0	3,1
Belemmering beleid en cultuur*	2,7	3,0	2,7

\* Verschillen zijn significant ( $p < 0.05$ ).

Tabel C.7 – Gemiddelde schaalscores, naar bekendheid met lerarenregister

	<b>Ingeschreven in register of plan dat te gaan doen</b>	<b>Niet bekend met register en niet van plan te registreren</b>	<b>Totaal</b>
Zeggenschap	3,2	3,2	3,2
Zelfregie*	4,3	4,1	4,1
Schoolleider stimuleert professionalisering*	2,1	1,9	2,0
Ontwikkelingsgericht leiderschap	3,4	3,5	3,5
Leerklimaat	3,2	3,2	3,2
Open leercultuur	2,8	2,9	2,9
Belemmeringen tijd/geld	3,1	3,1	3,1
Belemmering beleid en cultuur*	2,8	2,7	2,7

\* Verschillen zijn significant ( $p < 0.05$ ).



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

**ARBEIDSMARKTPLATFORM  
PRIMAIR ONDERWIJS**

**Postadres**

Postbus 556  
2501 CN Den Haag

**Bezoekadres**

Lange Voorhout 13  
2514 EA Den Haag

T 070 376 58 10

[www.arbeidsmarktplatformpo.nl](http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl)  
[info@arbeidsmarktplatformpo.nl](mailto:info@arbeidsmarktplatformpo.nl)

**ARBEIDSMARKTPLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS**  
is het kennis-en expertisecentrum van de arbeidsmarkt  
in het primair onderwijs. Samen met de sector bevordert  
het een gezonde arbeidsmarkt.