

Leerkracht in de kijker

*Het POP en de drijfveren van leerkrachten
in het basisonderwijs*

Naam: Elsbeth Morssink
Studentnr: 050811
Klas: L4STBAZ
Datum: 31 mei 2010

Afstudeerbegeleider:
Mevr. Heleen Bakker

Samenvatting

Deze scriptie, *Leerkracht in de kijker*, gaat over de manier waarop leerkrachten hun persoonlijke motivatie voor het onderwijs weten te verweven in hun Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP).

Motivatie, drijfveren en beweegredenen zijn uniek. Ze stimuleren het handelen van de leerkracht en bepalen wat je doet in waarneembaar gedrag. Door middel van reflectie is het mogelijk om te leren van je ervaringen: het geeft inzicht. Voor de beroepspraktijk van de leerkracht is het belangrijk om te reflecteren, zodat je in staat bent om je beroep zelfstandig uit te oefenen en je deskundigheid op peil te houden. Reflectie is van belang voor professionele ontwikkeling en het herkennen van motivatie. Je ziet dit terug in de rol die reflectie speelt in de beroepsopleidingen.

Professionele ontwikkeling heeft binnen het primair onderwijs een plek gekregen door de SBL-competenties en het POP. Het POP is een schriftelijk instrument binnen de school waarmee de professionele ontwikkeling van leerkrachten in kaart kan worden gebracht en wordt gestimuleerd. De SBL-competenties beschrijven hoe de bekwaamheid van leerkrachten onder woorden kan worden gebracht. Door deze competenties wordt de kwaliteit van het beroep leerkracht gestimuleerd. In een aantal van deze competenties zijn sommige van de voor ons bekende drijfveren en beweegredenen van leerkrachten terug te vinden.

Potentiële leerkrachten kiezen voor het onderwijs omdat ze iets willen betekenen voor mens en maatschappij. De motivatie omvat veelal een ideëel doel, meer dan materiële motieven. Deze aankomende leerkrachten willen wat voor kinderen betekenen. Het belangrijkste is dat deze groep iets wil doen met kinderen en zoekt naar het overdragen van kennis. Mensen die nu in het onderwijs werken worden veelal gedreven doordat ze het werk ervaren als een roeping. Ze vinden veel voldoening in het werk. De belangrijkste motieven voor het onderwijs zijn: arbeidsinhoud, de mate van zelfstandigheid en/of verantwoordelijkheid in het werk en de sfeer op het werk.

In dit onderzoek is onderzocht of er een verschil is tussen jonge onervaren en oudere ervaren basisschoolleerkrachten in de manier waarop persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs terugkomen in het POP. Naast een literatuuronderzoek, is er praktijkonderzoek gedaan. Er zijn er diepte-interviews gehouden om te ontdekken op welke manier jong en oud omgaat met zijn persoonlijke motivatie voor het onderwijs, professionalisering en loopbaanontwikkeling door middel van het POP.

Over het algemeen zijn er uit dit onderzoek geen duidelijk verschillen op te maken tussen jonge onervaren en oudere ervaren leerkrachten met betrekking tot het omgaan met persoonlijke drijfveren in relatie tot POP. De verschillen lijken, wanneer je kijkt naar de doelen die jong en oud stellen, voornamelijk te maken hebben met de ervaring die je hebt.

Voorwoord

‘Wie niet voortdurend leert, is onwaardig om te onderwijzen.’

Gaston Bachelard (1884-1962), Frans filosoof.

Voor u ligt een scriptie die geschreven is in het kader van de afronding van de opleiding PABO (leraar basisonderwijs) aan de Christelijke Hogeschool in Ede. In dit verslag is de motivatie van de leerkracht voor het onderwijs bekeken en de relatie die dat heeft met het POP (persoonlijke ontwikkelingsplan). Er wordt in deze scriptie ook een relatie gelegd met reflectie, als onderdeel van houdingsleren, dat een belangrijke rol speelt in de professionele identiteit van leerkrachten.

Het afgelopen half jaar heb ik mogen leren en werken. Door de theoretische en praktische kant van dit onderzoek, kon ik de literatuur koppelen aan de praktijk. Ik heb me met veel plezier verdiept in het begrip motivatie en de focus kunnen leggen op de leerkracht als professional. Het was uitdagend om mijn eigen hypothesen in de praktijk te kunnen onderzoeken.

De verhalen van mijn collega's in het veld riepen veel enthousiasme op. Ik kan zoveel van ze leren! Ze zijn zo goed op de hoogte van wat werken met kinderen is, waar het om draait en ze zetten zich vanuit hun ervaring en passie voor het werk volledig in. Ik ben erg trots op hen! Ik wil de collega's van mijn LIO-school nogmaals bedanken voor hun persoonlijke verhaal.

Mijn scriptiebegeleidster verdient een dikke pluim. Door scherpe vragen, kwamen we steeds doelgericht bij de kern van het onderzoek uit. Zo werden details minder belangrijk, en mijn eigen motivatie voor dit onderzoek steeds weer aangevuurd. Dat is ook de kern van reflectie, steeds door middel van vragen terugkomen bij wat je drijft en motiveert én dan weer opnieuw aan de slag gaan.

Voor mijn familie ook een woordje van dank. Onderwijs zit ons in het bloed. Bedankt voor de mogelijkheden die jullie me tijdens mijn studententijd hebben gegeven binnen en buiten de opleiding te groeien. Vanaf afstand altijd betrokken!

Op eenzelfde manier bedankjes voor mijn lieve vrienden die van dichtbij en ver af mee hebben gelezen, geluisterd en aangemoedigd! Daar heb je vrienden voor!

En last, but not least: mijn geweldige vriend. Van begin tot het eind heb je meegeleefd, omdat je weet wat het is om een scriptie neer te zetten. Je hebt me van dag tot dag aangemoedigd om mijn studie met goed gevolg af te ronden en dat is je gelukt! Je haalt het beste in mij naar boven. Met deze scriptie zijn we samen weer een stapje verder gekomen. Dank je wel.

Tot slot. Persoonlijke motivatie voor je vak is soms een lastig punt en een ingewikkeld zoektocht. Tegelijkertijd geeft het een geweldige bevlogenheid. Weet je wat je wil, dan denk en handel je vanuit wie je bent. En weet je het niet meer, dan wordt het tijd voor bezinning. Een leerkracht geeft geweldig veel te geven: invloed op een eeuwigheid. Wat motiveert jou?

Elsbeth Morssink,
Wageningen, 31 mei 2010

Inhoudsopgave:

Samenvatting.....	2
Voorwoord	3
Inhoudsopgave:	4
1. Inleiding.....	7
1.1 Aanleiding en motivatie	7
1.2 Probleemstelling en hypothese	7
1.3 Onderzoeksvragen	8
1.4 Doelstellingen	8
1.5 Hoofdbegrippen	8
1.6 Opzet van het onderzoek.....	9
2. Wat zijn drijfveren en welke drijfveren herkent men bij leerkrachten binnen het basisonderwijs? 10	
2.1 Inleiding.....	10
2.2 Wat zijn drijfveren?.....	10
2.3 Welke drijfveren kenmerken leerkrachten binnen het basisonderwijs?.....	17
2.4 Samenvatting	17
3. Welke plaats heeft reflectie bij het herkennen van drijfveren voor onderwijs bij een leerkracht? 19	
3.1 Inleiding.....	19
3.2 Reflectie en het reflecterend vermogen.....	19
3.3 Bewustwording van gedrag	21
3.4 Zelfreflectie in relatie tot leerstijlen	22
3.5 Kernreflectie.....	23
3.6 Reflectie als cyclisch proces	24
3.7 Wat is de rol van reflectie in de beroepsopleiding?	26
3.8 Wat is de rol van reflectie in de beroepspraktijk?	27
3.9 Samenvatting	28
4. Wat is een POP en wat hebben SBL-competenties hiermee te maken?	29
4.1 Inleiding.....	29

4.2	Wat is een POP?	29
4.3	Wat zijn SBL-competenties?	30
4.4	Samenvatting	32
5.	Tussentijdse samenvatting.....	33
6.	Onderzoeksopzet	35
6.1	Inleiding.....	35
6.2	Onderzoeksgroep.....	35
6.3	Onderzoeksmethode	35
6.4	Onderzoeksinstrumenten	35
6.5	Betrouwbaarheid	36
6.6	Validiteit	36
6.7	Onderzoeksresultaten.....	36
7.	Analyse	37
7.1	Inleiding.....	37
7.2	Motivatatie voor beroep leerkracht.....	37
7.3	Motivatatie voor onderwijs en de huidige school	38
7.4	Persoonlijke omschrijving van het beroep leerkracht	39
7.5	Aansprekende SBL-competenties	40
7.6	Bekwaamheid en het POP.....	41
7.7	Het POP in de kijker	42
7.8	Overige motivaties	43
7.8	Afsluiting analyse	43
8.	Conclusie, aanbeveling en discussie.....	44
9.	Bronvermelding.....	48
10.	Bijlagen	50
Bijlage 1	Motivatatie voor het leerkracht zijn.....	51
Bijlage 2	Informatie verstrekt aan de respondenten voorafgaand aan het onderzoek	52

Bijlage 3	Het semi-gestructureerde interview.....	53
Bijlage 4	Interviews.....	55

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

De wet BIO zorgde er in 2006 voor dat schoolleiders en leerkrachten zich blijvend zullen gaan inzetten voor de kwaliteit van onderwijs. Kwaliteit dien je te garanderen, en daarom gaan leerkrachten met bekwaamheid aan de slag. Om bekwaam te zijn én te blijven.

Bekwaamheid begint met een goede opleiding. Kennis over kinderen, kennis over didactiek en leerlijnen van vakken. Op de PABO wordt met diverse leerlijnen allerlei mogelijkheden gegeven om de persoonlijke ontwikkeling en leerkrachtvaardigheden van de student te stimuleren. Met name door het portfolio en de stage wordt de student gestimuleerd tot nadenken over zijn eigen plek binnen het onderwijs. In de eerste portfolio-opdracht van mijn opleiding schrijf je jouw persoonlijke motivatie om leerkracht te worden.¹ Gaandeweg verandert, verbreedt en verdiept zich dit.

Het is de motivatie die mij intrigeert. Waarom kiezen leerkrachten voor hun beroep? Hoe komt het dat ze, in tegenstelling tot veel andere beroepen, vaak levenslang op dezelfde plek (blijven) zitten? Wat is het, dat hen drijft? Toch proef ik ook dat oudere en ervaren leerkrachten meer moeite hebben met hun beroep. Een enkeling raakt overspannen, anderen hebben moeite om zich te handhaven binnen de huidige setting van de basisschool. Is daarmee bij hen het enthousiasme van eerdere tijden vervlogen?

Deze gedachten over leerkrachten plaatsen hen als mens centraler binnen het onderwijsproces. Onderzoek van Kelchtermans (1994) toont aan dat metareflectie zorgt voor een verhoogd zelfbewustzijn. Dit kan gebeuren door te reflecteren op de eigen loopbaanontwikkeling: het verheldert ervaringen en inzichten, het verduidelijkt biografische wortels, drijfveren, achtergronden en oorzaken van het professioneel handelen van de leerkracht. Professioneel handelen wordt steeds meer veronderstelt binnen het onderwijs. Leerkrachten maken persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) om hun bekwaamheid blijvend aan te tonen aan de hand van SBL - competenties.² Het opstellen van een POP veronderstelt reflectie, om tot nieuwe doelen te kunnen komen. Op welke manier worden leerkrachten gestimuleerd tot het stellen van doelen? Zegt dat iets over hun drijfveren? Hoe verschillen jonge en onervaren leerkrachten van oudere en ervaren onderwijzers? Kan het POP een bijdrage leveren aan de drijfveren waarmee men het onderwijs vol enthousiasme in ging?

Ook ikzelf ben gemotiveerd voor onderwijs, maar ik vraag me ook regelmatig af waarom ik verder wil gaan met onderwijs. Waarom wil ik wat te bieden hebben aan leerlingen? Graag ontdek ik door dit onderzoek wat collega's motiveert en waardoor zij blijvend geïnspireerd worden om met leerlingen aan de slag te gaan.

1.2 Probleemstelling en hypothese

Het onderzoek is opgezet rondom de volgende probleemstelling:

Is er een verschil tussen jonge onervaren en oudere ervaren basisschoolleerkrachten in de manier waarop persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs terugkomen in het POP?

Naar aanleiding van deze onderzoeksvraag verwacht ik het volgende:

¹ Voor mijn persoonlijke motivatie tot het leerkracht zijn, zoals in deze eerste portfolio-opdracht beschreven, verwijs ik graag naar bijlage 1.

² SBL staat voor Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel.

- *Er is verschil tussen jonge onervaren en ervaren oudere leerkrachten en hun persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs.*
- *Er is bij oudere ervaren leerkrachten weinig kennis en kunde over het opstellen van een POP.*
- *Het belang van het POP wordt bij jonge onervaren leerkrachten ingezien.*
- *Oudere ervaren leerkrachten hebben moeite om het belang van een POP in te zien.*
- *Jonge onervaren leerkrachten hechten meer belang aan hun POP dan oudere ervaren leerkrachten.*
- *Het is voor oudere ervaren leerkrachten moeilijk om persoonlijke drijfveren voor het onderwijs te verwoorden, jonge onervaren leerkrachten hebben daar minder moeite mee.*

1.3 Onderzoeksvragen

Met de genoemde probleemstelling kom ik tot de volgende onderzoeksvragen voor theorie en praktijk.

Theorie:

1. Wat zijn drijfveren en welke drijfveren herkent men bij leerkrachten binnen het basisonderwijs?
2. Welke plaats heeft reflectie bij het herkennen van drijfveren voor onderwijs bij een leerkracht?
3. Wat is een POP en wat hebben SBL-competenties hiermee te maken?

Praktijk:

4. Is er een relatie te zien tussen de drijfveren van een leerkracht en zijn POP?

1.4 Doelstellingen

Met dit afstudeeronderzoek hoop ik naast theorie- en praktijkdoelen, ook aan persoonlijke doelen te werken.

Theoriedoelen:

- Aan het einde van dit onderzoek ken ik de diverse drijfveren van leerkrachten binnen het basisonderwijs.
- Aan het einde van dit onderzoek kan ik verwoorden welke rollen het POP en SBL-competenties in het basisonderwijs hebben.
- Aan het einde van dit onderzoek kan ik diverse manieren van reflectie herkennen en toepassen bij het herkennen van drijfveren voor het basisonderwijs bij leerkrachten.

Praktijkdoelen:

- Aan het einde van dit onderzoek kan ik benoemen op welke manier er een relatie ligt tussen de drijfveren van leerkrachten en hun POP's.

Persoonlijke doel:

- Aan het einde van dit onderzoek kan ik verwoorden wat mijn eigen persoonlijke drijfveren voor het onderwijs zijn.

1.5 Hoofdbegrippen

In de probleemstelling en de deelvragen komen veel begrippen voor. Hieronder zal ik kort toelichten wat er met dit begrip wordt bedoeld.

Drijfveer

Van Dale omschrijft een drijfveer als een beweegreden. Ik versta onder een drijfveer de motivatie waardoor een mens handelt.

POP

In een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) wordt door een leerkracht verwoord met welke stappen hij zijn bekwaamheden voor zijn functie zal vergroten. De gestelde doelen worden in het plan helder verwoord, waardoor er na gestelde tijd kan worden geëvalueerd over de opbrengsten. Een POP vormt het uitgangspunt voor loopbaangesprekken met de directeur.

SBL-competenties

Aan de hand van de SBL-competenties is het mogelijk om in gesprek te komen over de bekwaamheid van leerkrachten. De competenties zijn bedacht door Stichting Beroepskwaliteiten Leraren en ander onderwijspersoneel en afgeleid van de rollen die leraren vervullen en de kenmerkende situaties waarin leraren handelen.

1.6 Opzet van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om in kaart te brengen op welke manieren, drijfveren van leerkrachten een plek krijgen in het POP.

Het onderzoek is met een literatuuronderzoek en een verkennend kwalitatief onderzoek opgesplitst in twee delen: een theoriedeel en een praktijkdeel. Interviews zijn leidend in de confrontatie theorie en praktijk.

Het theoriedeel bestaat uit literatuuronderzoek naar drijfveren, reflectie en het POP. Het praktijkdeel bestaat uit interview met leerkrachten van een protestants-christelijke school in de Neder-Betuwe.

2. Wat zijn drijfveren en welke drijfveren herkent men bij leerkrachten binnen het basisonderwijs?

2.1 Inleiding

Overall om ons heen zijn organisaties die zich met onderwijs bezig houden. Er zijn openbare scholen en scholen op levensbeschouwelijke grondslag. Scholen waarbij adaptief onderwijs of ontwikkelingsgericht onderwijs centraal staat. Elke organisatie kiest zijn eigen benadering en wordt daarin op haar eigen manier gedreven. Men heeft een missie, staat ergens voor. Zo geldt dat ook voor de individuele leerkracht. Men voelt zich op zijn plek binnen de school, omdat onderwijsvisies overeen komen. Innerlijk gemotiveerd en gedreven zoeken mensen daarom de plek die bij hen past. Dat is tenminste de idealistische gedachte.

De mens heeft kennelijk de eigenschap om uit eigen beweging te handelen. Er is iets dat hem drijft of motiveert. Om een breder zicht hierop te krijgen, verduidelijkt men dit met een tweetal belangrijke filosofische benaderingen ten aanzien van de motivatie van de mens. Dit wordt weergegeven met het biologisch model of het computermodel. In het biologisch model wordt de mens centraal gesteld als biologische machine. Als iemand zich een doel stelt en zich daarmee verbonden voelt, dan vindt er een discrepantie plaats tussen de huidige situatie en de gewenste situatie. Dit veroorzaakt een bepaald ongenoegen of onvrede. Volgens het biologisch model heeft de mens de drang om dit ongenoegen terug te brengen naar de staat van 'vrede' of de zogenaamde homeostase. Deze drang, ook wel de motivatie genoemd, is de 'drijfveer' voor het ondernemen van acties die gericht zijn op de toekomstige gewenste situatie, om daarmee een staat van homeostase te creëren. Bij het computermodel staat de mens als computer, als machine centraal. Wanneer iemand zich een doel stelt, en er zich een discrepantie voordoet met de huidige situatie, dan wordt dit met feedback aangegeven. Door het blijvend geven van feedback wordt duidelijk of het doel al dichterbij komt.

In dit hoofdstuk beschrijf ik wat drijfveren zijn en hoe ze ontstaan en wat dat betekent. Dat gebeurt vanuit het biologische model, omdat er veel kan worden afgelezen aan gedrag. Hierbij haal ik diverse benaderingen aan. Daarbij vergelijk ik een tweetal manieren waarop men naar drijfveren kan kijken. Tot slot benoem ik drijfveren van leerkrachten voor hun beroep door middel van beroepsmotivatie. Het computermodel komt later in het verslag nog weer terug in relatie tot reflectie en feedback.

2.2 Wat zijn drijfveren?

In de inleiding werd beschreven dat de mens de eigenschap heeft om uit eigen beweging te handelen doordat hij innerlijk door iets wordt gedreven of gemotiveerd. Motivatie en drijfveren hangen samen. Motivatie wordt wel als volgt omschreven: 'motivatie beslaat het traject van besluitvorming en doelvorming tot het bereiken van het doel.'³ Daarbij kan motivatie worden gekarakteriseerd met de volgende zaken:

- *moeite*: de energie die iemand wil/zal steken in acties om een bepaald doel te bereiken;
- *strategie*: de strategie die iemand kiest om een bepaald doel te bereiken;
- *verbondenheid*: de mate waarin iemand zich verbonden voelt met het gestelde doel.

Motivatie voor het bereiken van een bepaald doel heeft zodoende een bepaalde tijdsduur, waarin met een bepaalde strategie, inzet en verbondenheid wordt gewerkt. Bij motivatie is er sprake van een bewuste keuze voor het bereiken van een doel. Er gebeurt echter ook veel onbewust. Onze

³ Wikipedia, *Motivatie* [9 november 2009]

drijfveren zijn veelal onbewust, totdat het beweegredenen worden. Hoe dit werkt, komt in deze paragraaf aan bod.

Motivatietheorie van Maslov

Een belangrijk model waarin de ontwikkeling van de mens centraal staat komt af van Abraham Maslov (1908-1970). De drang (of drift) wordt door hem benoemd in zijn motivatietheorie, waarbij hij uitgaat van de menselijke behoefte.⁴ De menselijke behoefte wordt door hem beschouwd als een oerdrift om te handelen. In de prehistorische samenleving bestond dit uit overlevingsdrift. In de huidige samenleving bestaat die drift nog steeds.

Volgens Maslov zijn mensen gemotiveerd om hun behoeften te vervullen. Op elk niveau van behoeftebevrediging vindt men steeds weer nieuwe behoeften, die naar een ander niveau reiken. Dit wordt weergegeven in een piramide, zie hiervoor afbeelding 1. Uitgaande van de eerste fysieke levensbehoeften als honger, dorst en voortplantingsdrift, ontstaan wanneer deze behoeften zijn bevredigd, op het tweede niveau nieuwe behoeften zoals veiligheid, bescherming en orde. Het derde niveau betreft sociale behoeften: het 'erbij willen horen', het vierde niveau gaat om de sociale behoefte van erkenning in waardering en erkenning. Het laatste niveau gaat over zelfontplooiing. Hiermee wordt bedoeld: het ontwikkelen van jezelf en doen wat je roeping is.



Afbeelding 1: Piramide van Maslov⁵

In deze afbeelding wordt de opbouw van menselijke behoeften weergegeven.

De theorie van Maslov beschrijft hiermee dat de mens telkens behoeftebevrediging zoekt op een hoger niveau. Daarmee wordt de mens op ieder niveau vrijer dan de vorige, omdat hij ontsnapt aan de druk van omstandigheden. Dit lijkt op het eerder beschreven biologische model.

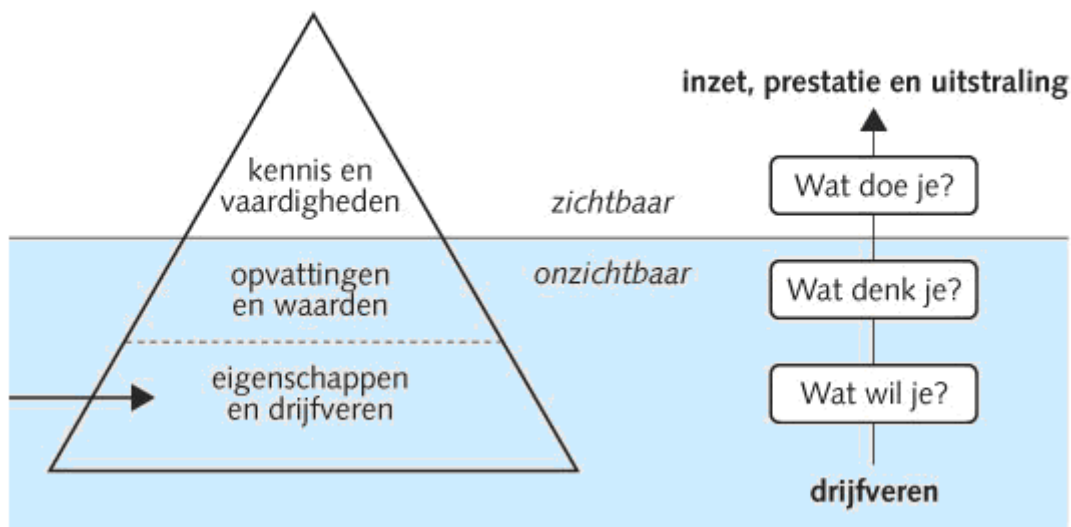
Wanneer iemand tegenslagen tegenkomt, kunnen de hogere verworvenheden wegvallen en komen de lagere behoeften weer centraal te staan. Volgens Maslov hebben niet-vervulde behoeften uit iemands verleden effect op de manier waarop men in het heden functioneert. Daarnaast valt het volgende op: bij een gelijk niveau aan behoeftebevrediging kunnen mensen heel verschillend zijn en verschillende behoeften hebben. Dit heeft te maken met een combinatie van de behoeftenniveaus en persoonlijke eigenschappen. Hierbij kan je het jezelf als volgt voorstellen: de één houdt van sociale contacten, de ander is meer intellectueel georiënteerd en een derde vindt presteren erg belangrijk. Zo valt op dat drijfveren niet bij ieder mens hetzelfde zijn.

Motivatietheorie van McClelland

Gedrag zou volgens David McClelland (1987) bestaan uit *cognitions* (kennis, normen en waarden), *skills* (vaardigheden en competenties) en *motives* (drijfveren). Om inzicht te krijgen in het gedrag, wordt er wel gebruik gemaakt van de Ijsberg van McClelland, zie afbeelding 2.

⁴ Maslov, A., (1954) *Motivation and personality*

⁵ http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d2/Piramide_van_Maslow.png/400px-Piramide_van_Maslow.png [23 december 2009]



Afbeelding 2: Ijsberg van McClelland ⁶

In deze afbeelding wordt de persoonlijkheid weergegeven.

Boven de waterlijn zie je de kennis en de vaardigheden. Onder de waterlijn zit wat er vaak niet uitgesproken wordt; je bent je hiervan vaak niet bewust. Een gedeelte is dus zichtbaar, maar een groot gedeelte niet. Dat gedeelte onder de waterspiegel gaat over wat je denkt en wil. Je opvattingen en waarden bepalen hoe je ergens tegenaan kijkt. Je eigenschappen hebben te maken met wat je wilt, de overtuigingen waarin je gelooft en datgene waardoor je gedreven wordt. Het niet-zichtbare gedeelte beïnvloedt het gedrag boven de waterlijn. Boven de waterlijn gaat het over 'wat doe ik?' en onder de waterspiegel over 'wat denk ik?' en 'wat wil ik?'.

McClelland onderzocht de menselijke motivatie tot gedrag. Daarbij baseert hij zich op de emotionele ontwikkeling van de mens. McClelland onderscheidt in zijn motivatietheorie een drietal menselijke drijfveren:

1. Mensen met een sterke *prestatiemotivatie* vinden bevrediging in het succesvol uitvoeren van een moeilijke taak, het behalen van een uitstekende prestatie of het bedenken van een betere manier om dingen te doen. Ze willen scoren en houden van directe feedback op hun handelen.
2. Mensen met een sterke *affiliatiemotivatie* vinden het belangrijk om door andere aardig gevonden en geaccepteerd te worden. Ze willen graag ergens bij horen en deel uitmaken van een groep. Ze hebben dan ook moeite met afwijzing, vijandigheid of kritiek.
3. Mensen met een sterke *machtsmotivatie* vinden voldoening in het beïnvloeden van anderen en het oproepen van sterke emoties bij hen. Zij houden van het voeren (en winnen) van een debat, het verslaan van een tegenstander en het aansturen van de activiteiten van een groep. Zij willen graag invloed uitoefenen en macht, status en aanzien vergaren.

McClelland maakt onderscheid tussen twee soorten motivatie. Deze motivaties worden in Nederlandse taal als volgt door Damen (2007) uitgedrukt met *drijfveren* en *beweeegredenen*.

Drijfveren zijn gebaseerd op 'incentives involved in doing or experiencing certain things'. McClelland meent dat drijfveren onze 'behavioral trends over time' kunnen voorspellen. Drijfveren manifesteren zich vaak onbewust en zijn sterk met ons emotioneel welzijn verbonden. Ze gaan uit van een soort 'nood'. Ze richten het gedrag, zonder dat je altijd precies weet waarom dat gebeurt. Drijfveren

⁶ <http://www.wikifysio.nl/index.php?title=Bestand:Ijsbermodel.jpg> [7 mei 2010]

blijven de gedachten en het gedrag van mensen richten en sturen, ongeacht de sociale wenselijkheid ervan.

Beweegredenen zijn gebaseerd op 'explicit social incentives or demands'. Deze beweegredenen voorspellen onze 'immediate choices'. Ze spelen zich af op een bewust niveau. Ze geven de motieven weer die je voor je eigen gedrag benoemt, oftewel de redenen die je zelf aangeeft om bepaalde dingen te doen (of na te laten), etc. Deze redenen hoeven niet noodzakelijkerwijs ook altijd waar te zijn, omdat ze gevoelig zijn voor herinterpretatie of sociaal wenselijk gedrag. Beweegredenen richten en sturen de gedachten en het gedrag van mensen ook, maar ze worden sterker beïnvloed door de beelden die iemand van zichzelf en van anderen heeft en door wat als sociaal wenselijk en acceptabel wordt gezien.

McClelland stelt dat drijfveren vroeg in het leven van de mens worden verworven op basis van belangrijke, non-verbale, gevoelsmatige ervaringen. Deze emotionele ervaringen stimuleren de drijfveren en kunnen op latere leeftijd daardoor steeds weer geactiveerd worden. Beweegredenen verwerft men pas later, na de ontwikkeling van taal en onder andere op basis van wat veelbetekenende anderen (ouders, vrienden, etc.) belangrijk en waardevol vinden. Beweegredenen ontwikkelen zich dus door sociale en talige interactie en worden ook op latere leeftijd vooral daardoor geactiveerd. Drijfveren zijn vooral emotioneel van aard en beweegredenen vooral van rationele aard.

Samenvattend zegt McClelland dat drijfveren en beweegredenen op verschillende manieren worden verworven en ontwikkeld. Dat gebeurt op verschillende momenten in het leven, waarbij verschillend wordt gereageerd op verschillende prikkels. Ze verschillen in hoe zij het gedrag richten en selecteren en hoe er geassocieerd wordt met verschillende fysiologische reacties. Daarbij zou je kunnen zeggen dat beweegredenen drijfveren als het ware onder controle houden.

Drijfveren zou je daarmee kunnen plaatsen binnen het biologische model. Ook beweegredenen kunnen daaronder vallen, wanneer je vanuit de sociale omgeving hebt geleerd te reageren op een bepaalde situatie. Je zou beweegredenen ook kunnen scharen onder het computermodel, omdat je door de tussentijdse feedback je motivaties en je gedrag laat bepalen.

De diversiteit aan drijfveren

Drijfveren worden door Maslov in relatie gebracht met de verschillende niveaus van de menselijke behoefte. McClelland brengt drijfveren en beweegredenen in relatie tot emotionele en rationele sturing van ons gedrag in samenhang met sociale interactie. Anderen vestigen meer de aandacht op het begrip drijfveren en de manier waarop dit zichtbaar wordt in het werken binnen organisaties. Dit zorgt voor nog weer een andere benadering van drijfveren. Want doordat mensen verschillende drijfveren hebben, ontstaat er een diversiteit aan drijfveren. Hierbij kun je een relatie leggen tussen de waarden van de mens en zijn drijfveren.

Versnel (2008) zegt daarover: 'Wanneer de drijfveer wordt gezien als de wens om discrepanties tussen wens en werkelijkheid op te heffen, ontstaat er ruimte voor differentiatie. Dan gaan we een drijfveer zien als een ingebouwde neiging om waargenomen gebreken op te heffen. Een waargenomen gebrek werkt dan als een prikkel die een actie uitlokt.' Deze manier van denken is opnieuw een vorm van het biologisch model.

Een voorbeeld hierbij is het volgende: Sommige mensen kunnen niet tegen chaos en gaan daardoor altijd direct orde scheppen. Iemand ervaart dan een kloof tussen de wens (orde) en de werkelijkheid (chaos), wat gedrevenheid oproept om daar wat aan te doen. Je zou kunnen zeggen: zo iemand heeft de drijfveer om orde te scheppen en is daarvoor innerlijk gemotiveerd. Drijfveren blijken echter niet voor iedereen hetzelfde te werken. Er zijn genoeg mensen die geen problemen hebben met chaos, zij maken zich eerder druk om andere dingen. Men stelt bijvoorbeeld andere waarden voorop, zoals prettige relaties of resultaten. Hierbij worden andere waarden gehanteerd, en zodoende zijn en ontstaan er andere drijfveren. Bij het waarnemen van een gebrek kan een belangrijke waarde dus leidend zijn, om een bepaalde drijfveer te activeren.

Deze benadering verdiept daarmee een manier van kijken naar motivaties. Een drijfveer kan een beweegreden zijn als gevolg van bepaalde belangrijke waarden. Die waarden kunnen emotioneel worden opgeroepen, maar ook rationeel of in een combinatie van beide.

Waardensystemen van Graves

Ook waarden bewegen mensen in hun handelen. Deze waarden ontstaan in samenhang. Ze worden bepaald door zintuiglijke ervaringen, opvoeding en opleiding, sociale, professionele en religieuze contacten, belezenheid, intelligentie en voorstellingsvermogen, oftewel: het referentiekader.

Door onderzoek van Graves in de jaren '70 van de vorige eeuw, kwam er meer zicht op de voorspellende kracht van gedragsmanifestaties in systemen. Graves definieerde acht verschillende waardensystemen waarmee individuen, organisaties en samenlevingen worden gekenmerkt.⁷ Een waardesysteem functioneert als een mentale categorie. Zo'n mentale categorie is een cluster van begrippen en emoties die het gedrag verklaren. Elk waardesysteem heeft zodoende een basissysteem van gedachten, motieven en instructies die bepalen hoe de mens beslissingen neemt en prioriteiten stelt in zijn leven.

Drijfveren in eigenschappen uitgedrukt

Vervolgonderzoek heeft de waardensystemen verder proberen te duiden. Dit zie je dit terug bij Spiral Dynamics. Waardensystemen worden uitgedrukt met een kleur. Elke kleur heeft zijn eigen cluster van associaties, gevoelens, beelden en ideeën. Door deze beschrijving wordt duidelijk wat de essentie is van een waarde of drijfveer.

Versnel (2008) heeft de drijfveren die Graves herkende in de waardensystemen verder beschreven in relatie tot de drijfveren die mensen hebben binnen organisaties. Je hebt het dan over het waardenmanagement van een team. Het aantal drijfveren is door Versnel gereduceerd tot zes drijfveren. Deze worden weergegeven in een tabel, bij afbeelding 3.

Drijfveer	Eigenschappen
PAARS	Wie al veilig leeft, kan zich heel druk maken over het laatste restje onveiligheid. Veilige westerse samenleving reageren soms bijna hysterisch op ongelukken en aanslagen, en mensen kunnen heel bang zijn voor slangen, zelfs als die nog maar amper in hun eigen omgeving voorkomen.
ROOD	Wie al veel macht heeft, kan zich heel druk maken over wat hem nog beperkt. Denk maar aan de felheid waarmee sommige machthebbers hun tegenspelers uit de weg ruimen en een bijna goddelijke positie nastreven.
BLAUW	Wie al heel veel zekerheid heeft, kan zich tot het uiterste inspannen om nog meer zekerheid te krijgen. Dat drijft mensen dan om overal lijstjes, planningen en afspraken voor te maken. En wat te denken als mensen zich verzekeren voor risico's die zij best zelf kunnen dragen?

⁷ De waarden/drijfveren worden als volgt weergegeven: 1) Survival drive: fysieke overleving; 2) Rituele drive: geborgenheid en veiligheid; 3) Machtsdrive: snelheid, kracht; 4) Orderingsdrive: orde en zekerheid; 5) Competitiedrive: competitie, winnen; 6) Sociale drive: idealen, groepsgevoel; 7) Intellectuele drive: intellectuele vrijheid; 8) Holistische drive: mondiaal, holistisch.

ORANJE	Wie al veel status heeft, kan zich enorm inspinnen om zich toch nog te verbeteren in de ogen van anderen. De winnaars van grote sportevenementen proberen zelfs hun voorgangers te overtreffen door de wedstrijd nog vaker te winnen.
GROEN	Wie veel harmonie en goede verhoudingen om zich heen ervaart, kan zich toch nog buitengewoon inspinnen om het nog fijner te krijgen, desnoods door de kring van mensen waarom je jezelf zich bekommert te verruimen. Zelfs ongelijkheid in andere werelddelen kan nog tot actie leiden.
GEEL	Wie al veel inzichten heeft, houdt niet op met pogingen nog meer te begrijpen. Geleerden houden niet op met lezen en het verzamelen van feiten, in de blijvende hoop nog nieuwere inzichten te verwerven.

Afbeelding 3: De onverzadigbare drijfveer van Versnel ⁸

Deze tabel beschrijft de essenties van de zes drijfveren.

Echter, zoals al eerder werd aangegeven, heeft de mens niet één drijfveer. Het is mogelijk om bij volwassenen deze zes drijfveren te meten, ook al staan de waarden met elkaar op gespannen voet. De Oranje drijfveer bijvoorbeeld, om beter te zijn dan anderen, staat op gespannen voet met de Groene drijfveer, die gelijkheid en harmonie zoekt. Daardoor zijn drijfveren altijd een bron van spanning, zowel tussen mensen als in het individu.

Informatie kan door drijfveren op zes verschillende manieren worden verwerkt. Wanneer het gaat om beelden van oorlog bijvoorbeeld. Een Paarse drijfveer haalt opgelucht adem, omdat hij veilig thuis is. De Rode drijfveer kan gevoelens van agressie opwekken. De Blauwe drijfveer kan schrikken over de chaos van de situatie, de Oranje drijfveer beziet de situatie in termen van winnaars en verliezers. De Groene drijfveer kan protest opwekken over het verlies van menselijkheid. Tenslotte wordt de Gele drijfveer geprikkeld om de context en betekenis van de oorlog te vatten.

In het algemeen geldt dat tegelijkertijd één of twee drijfveren dominant zijn ten opzichte van de andere. Het denken, doen en voelen wordt dan in hoge mate door die dominante drijfveren gestuurd. Kenmerkend in deze beschrijving van een drijfveer is, dat de drijfveer nooit genoeg heeft. Een drijfveer is onverzadigbaar.

Een vergelijking tussen McClelland en Graves

Wanneer men de motivatietheorie van McClelland en de waardensystemen van Graves naast elkaar legt, wordt duidelijk dat Graves een verdieping heeft gegeven op de motivaties van McClelland. Daarbij dient in overweging te worden genomen dat de waarden van Graves in relaties staan met hoe drijfveren zich uiten in het werken in groepen en organisaties. McClelland bekeek meer het individu.

⁸ Versnel (2008)

Motivaties vlg McClelland	Waarden vlg Graves	Toelichting
Prestatiemotivatie	GEEL	Volgens McClelland zijn mensen gemotiveerd om te presteren. Dit heeft ook relatie met het zoeken naar vooruitgang. Hieraan zou de Gele drijfveer van Graves met het verlangen om nog meer inzichten te vergaren, kunnen worden gekoppeld. De Oranje drijfveer, de motivatie tot meer status en aanzien in ogen van anderen, past hier minder goed bij. Het gaat bij de prestatiemotivatie meer over de persoonlijke prestaties die iemand zich tot doel stelt.
Affiliatiemotivatie	GROEN PAARS	De mens kan volgens McClelland gemotiveerd zijn tot het deel uitmaken van een prettige omgeving/groep waarin hij geaccepteerd wordt. Hierbij speelt een verlangen naar harmonie en goede verhoudingen een belangrijke rol, de Groene drijfveer van Graves. Men zou de Paarse drijfveer hier ook nog aan kunnen koppelen, zoekende naar een veilige omgeving, om zich vrij in te kunnen bewegen. Dat zegt iets over het zoeken naar geborgenheid en veiligheid binnen een groep.
Machtsmotivatie	ROOD ORANJE BLAUW	McClelland stelt dat mensen ook gemotiveerd worden door het uitoefenen van macht, ze vergaren graag macht en status. Graves definieert met de Rode drijfveer dat mensen op zoek zijn naar macht. Met de Oranje drijfveer geeft hij weer dat mensen zich steeds meer willen verbeteren in de ogen van anderen: op zoek naar status. Ook de Blauwe drijfveer, zoekende naar zekerheid, geeft iets weer van het houden van de controle over een bepaalde situatie. Dat geeft zekerheid en macht.

Wanneer je de theorieën wat vergelijkt, dan valt op dat onder de machtsmotivatie van McClelland een aantal herkenbare drijfveren van Graves onder zich kan scharen. Machtsmotivatie kan verschillende uitingen hebben: allereerst concreet in het zoeken naar macht, ten tweede door op zoek te zijn naar status en als laatste het op zoek zijn naar zekerheid.

Voor het onderwijs zou je dat als volgt kunnen definiëren: Een leerkracht is op zoek naar meer manieren om zijn stempel te drukken in de manier waarop het een en ander loopt binnen de school. Hij zet zich in voor de medezeggenschapsraad en diverse commissies van de school. Zo kan hij meer macht uitoefenen. Een andere leerkracht wil graag doorgroeien binnen het onderwijs. Nu is er niet heel veel mogelijk, maar bouwcoördinator of locatieleider, het heeft allemaal zijn charme en geeft ook wat meer aanzien. Doorgroeien werkt statusverhogend. Een derde leerkracht heeft zich voorgenomen te vechten voor het in standhouden van christelijk onderwijs. Dat is voor hem een belangrijke inspiratie voor en tot het beroep van leerkracht. Het geeft hem zekerheid, en hij laat zich dan ook altijd goed horen bij de discussies over het vormgeven van het christelijk onderwijs in zijn school.

Daarnaast valt ook op te merken dat men zowel bij de prestatie- als machtsmotivatie de motivatie haalt uit de vooruitgang of de betekenis die een bepaalde handeling of positie meebrengt. Terwijl de affiliatiemotivatie gemotiveerd wordt vanuit het contact met mensen. De menselijke factor speelt natuurlijk wel mee in de prestatie- en machtsmotivatie, nadat iets gepresteerd of bereikt is en onder controle, is feedback of respect mogelijk van anderen.

Verhouding drijfveren en levensbeschouwelijke identiteit

In de theorie van Maslov, de waardentheorie van Graves en de uitwerking van Versnel wordt geen koppeling gemaakt met een levensbeschouwelijke identiteit en de uitwerking die dat heeft op

drijfveren. Ook McClelland drukt zich daar niet over uit. Op de bodem van de ijsberg zijn volgens hem de motieven van de mens te vinden. Is dat levensbeschouwelijke identiteit?

Vragen die McClelland stelt bij drijfveren, motieven en eigenschappen of overtuigingen zijn bijvoorbeeld: 'hoe denk jij over...?', 'wat is jouw mening op...?' en 'wat vind je belangrijk in je werk en leven?' en 'wat drijft jou?'. Deze vragen kun je vanuit levensbeschouwelijk perspectief beantwoorden. Korthagen (zie §3.2 en §3.5) heeft het ook over deze drijfveren of betrokkenheid. Een christelijke identiteit bijvoorbeeld kan van invloed zijn op de manier waarop een leerkracht gemotiveerd wordt voor het onderwijs.

2.3 Welke drijfveren kenmerken leerkrachten binnen het basisonderwijs?

Drijfveren zijn er in allerlei vormen en maten. Ze zijn in elk geval uniek. Mensen kunnen wel gezamenlijk dezelfde drijfveer voelen, bijvoorbeeld wanneer er voor het beroep leerkracht wordt gekozen. Deze paragraaf gaat daar verder op in.

Beroepsmotivatie aankomende leerkrachten

Drijfveren zou men ook in verband kunnen brengen met de beroepsmotivatie. Hierover zegt Geerdink (2007) het volgende: 'Mensen kiezen voor het onderwijs omdat ze iets willen betekenen voor de mensheid en een bijdrage willen leveren aan de vervolmaking van de samenleving.' Potentiële leerkrachten basisonderwijs blijken, ten opzichte van hun leeftijdsgenoten, dit soort ideële motieven belangrijker te vinden dan materiële motieven (veel vrije tijd, een redelijk salaris, niet te hard hoeven werken en de zekerheid van een pensioen). Daarnaast zijn ook pedagogische overwegingen voor mannen en vrouwen belangrijk om voor de opleiding tot leerkracht basisonderwijs te kiezen. Ze willen wat voor kinderen betekenen. Daarnaast spelen voor mannen en vrouwen andere motieven als vrijheid, onafhankelijkheid, afwisseling en de kans op een baan. Het hoofdmotief voor het kiezen van de PABO en het beroep tot leerkracht (Geerdink, 2007) is voor potentiële leerkracht dat ze leerkracht willen worden, iets met kinderen willen en kennis willen overdragen. Wanneer je dit in relatie brengt tot de motivatie van McClelland, dan komt dat overeen met *machtsmotivatie*: het vinden van voldoening in het beïnvloeden van anderen en het oproepen van sterke emoties bij hen. Een kenmerk als het aansturen van de activiteiten van een groep en invloed uitoefenen past hier goed bij.

Beroepsmotivatie leerkrachten

Ook het SBL (2006) heeft onderzocht waarom mensen in het onderwijs willen werken. Daaruit bleek dat 'de beroepsgroep beschikt over een enorme betrokkenheid en deskundigheid, potentie en passie.' Voor een groot deel van de onderwijsgeevenden is het werk een roeping. Er wordt veel voldoening gevonden in het werk. Daarbij zijn leraren het meest tevreden over het werken met leerlingen en de waardering die ze van hen krijgen. De belangrijkste motieven voor het onderwijs zijn volgens het SCP: arbeidsinhoud (86%), de mate van zelfstandigheid en/of verantwoordelijkheid in het werk (77%) en de sfeer op het werk (66%).

Wanneer je deze beroepsmotivatie samenvat ligt de nadruk op *machtsmotivatie* (mate van zelfstandigheid/verantwoordelijkheid) en *affiliatiemotivatie* (sfeer op het werk).

2.4 Samenvatting

De motivatie van de mens worden herkend in twee benaderingen: met het biologisch model en het computermodeel. In dit hoofdstuk is voornamelijk ingegaan op het biologische model. De mens

reageert hierbij, of wordt gemotiveerd door, een situatie die 'onvrede' geeft, waarop een reactie van de mens plaatsvindt. Voorbeelden hiervan vind je bij Maslov, McClelland en Graves.

Maslov (1971) herkende een natuurlijke drang of drift van waaruit de mens handelt. De menselijke behoefte motiveert mensen om hun behoeften te vervullen. Deze ontwikkelingen kunnen op verschillende niveaus betrekking hebben. Het uiteindelijke doel is zelfontplooiing. Mensen hebben op verschillende niveaus verschillende behoeften, dat zie je terug in hun gedrag.

De menselijke motivatie tot gedrag wordt volgens McClelland (1987) zichtbaar in een drietal drijfveren. Die drijfveren kun je ontdekken door met jezelf in gesprek te gaan (te reflecteren) op wat je doet, denkt en wilt. Een mens kan gedreven worden door prestatiemotivatie, affiliatiemotivatie of machtsmotivatie. Daarbij maakt McClelland onderscheid tussen twee soorten motivatie: drijfveren en beweegredenen. Drijfveren manifesteren zich vaak onbewust en zijn sterk verbonden met ons emotioneel welbevinden. Ze richten het gedrag, zonder dat men precies weet waarom dat gebeurt. Beweegredenen spelen zich af op een bewust niveau. Ze geven de motieven weer die wij voor ons gedrag benoemen. Beweegredenen richten en sturen het gedrag ook, maar worden hierbij sterker beïnvloed door de beelden die iemand van zichzelf en van anderen heeft en door wat als sociaal wenselijk en acceptabel wordt gezien. Drijfveren zijn vooral onbewust emotioneel van aard en beweegredenen vooral bewust en van rationele aard. Beweegredenen kunnen drijfveren als het ware onder controle houden.

In het algemeen zou je kunnen zeggen dat mensen worden bewogen tot het uitvoeren van bepaalde handelingen of het doormaken van bepaalde ontwikkelingsprocessen. Dit heeft te maken met het opmerken van discrepantie (Versnel, 2008). De neiging om dit op te lossen, zorgt voor een prikkel en drijfveer, waardoor mensen in hun gedrag een verandering teweeg brengen. Dit proces kan men zowel bewust als onbewust meemaken.

Mensen gaan echter verschillend om met dezelfde situatie. Dat heeft te maken met de waarden die ze voorop stellen. Wanneer er een gebrek wordt waargenomen, betekent dit dat een belangrijke waarde leidend kan zijn, waardoor men gedreven wordt te gaan handelen. Er zijn verschillende waarden als drijfveren gedefinieerd in een waardensysteem. Eén of twee van dergelijke drijfveren zijn in het algemeen overheersend. Het gedrag (denken, doen en voelen) wordt in grote mate door deze dominante drijfveren gestuurd. Deze drijfveer is onverzadigbaar. De waarden van deze drijfveren worden vooral duidelijk in relatie tot hoe samenwerking plaatsvindt in het werken in groepen en organisaties.

Het computermodel is in dit hoofdstuk nauwelijks aan bod gekomen. Bij het computermodel gaat uit van feedback die wordt gegeven in een bepaalde situatie, omdat er een situatie van 'onvrede' is. Feedback speelt vaak een belangrijke rol bij het nadenken over gedrag. Het vormt vaak de aanleiding tot reflectie. Ook het bewust worden van drijfveren gebeurt door middel van reflectie. Hoe dit in zijn werk gaat beschrijf ik in het volgende hoofdstuk.

3. Welke plaats heeft reflectie bij het herkennen van drijfveren voor onderwijs bij een leerkracht?

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik verder met het begrip reflectie. Om de drijfveren uit hoofdstuk 2 te kunnen herkennen, is reflectie noodzakelijk. Van Dale omschrijft *reflectie* als volgt:

*weerkaatsing;

*overweging, bespiegeling

Reflectie (en reflecteren) zou je als volgt kunnen omschrijven: je overweegt en reageert op een gebeurde situatie. Deze stel je ter bespiegeling nogmaals voor of je beschouwt hem. Zo ga je vanaf een afstand observeren. Dit is een vorm van abstract denken: je laat je gedachten gaan over een proces dat niet stoffelijk is.

Er zijn drie vormen van reflectie (Nijgh, 2009):

**Reflecteren op je persoonlijk functioneren:*

Hierbij sta je vooral stil bij wie je bent en wat je persoonlijke motivatie en doelen zijn. Deze vorm van reflectie stimuleert bij persoonlijkheidsontwikkeling.

**Reflecteren op je beroepsmatig handelen:*

Deze vorm van reflecteren richt zich vooral op het methodisch handelen. Hierbij onderzoekt je wat het effect is van de methoden die binnen een beroep worden ingezet.

**Reflecteren op persoonlijk beroepsmatig handelen in de maatschappelijke context:*

Bij deze vorm van reflecteren wordt er gekeken naar de context van het functioneren en handelen. Je vraagt je af wat het effect van je handelen is op de omgeving, de maatschappij en in hoeverre jij daar verantwoordelijk voor bent.

In dit onderzoek staat de laatste vorm van reflectie centraal: het professioneel handelen van de leerkracht op een school.

In dit hoofdstuk zal ik het begrip reflectie verder uitwerken vanuit verschillende gezichtspunten. Hoe en wanneer het reflecterend vermogen tot ontwikkeling komt, wordt beschreven in het eerste gedeelte. Het je bewust worden van gedrag is daar een onderdeel van. Hoe die bewustwording je stimuleert in bekwaamheid, wordt vervolgens toegelicht. Verder beschrijft dit hoofdstuk de rol van leerstijlen en de gevolgen daarvan voor reflectie. Daarna wordt er aangegeven op welke manier de persoonlijkheid ook gebruikt kan worden binnen kernreflectie. Ook komt het cyclische proces van kernreflectie naar voren. Tot slot geef ik aandacht aan de rol van reflectie in de beroepsopleiding en de beroepspraktijk.

3.2 Reflectie en het reflecterend vermogen

In de inleiding werd reflecteren al weergegeven als een bespiegeling. Om de spiegel van reflectie voor te kunnen houden, is een open houding een voorwaarde om het eigen gedrag te bekijken. Je zult bereid moeten zijn om je eigen denken, voelen en handelen te onderzoeken. Reflectie vindt plaats op gedrag in een bepaalde situatie. Je bent je bewust van je gedrag, omdat je jezelf er prettig of juist onprettig bij voelt. Een situatie kan zodoende vragen oproepen, vragen die je jezelf kan stellen over je gedrag. Door open vragen te stellen is het mogelijk de motivatie (drijfveren en beweegredenen) van je gedrag te onderzoeken. Je gaat reflecteren, om uiteindelijk iets aan de situatie te veranderen. Dit kan te maken met omstandigheden, maar ook met je eigen handelen.

Deze gedragsverandering wordt gemotiveerd door wat de reflectie je leert. Dat lijkt ook veel op het computermodel. Bij het computermodel kom je 'fouten' tegen, als gevolg van foutmeldingen. Die

pak je langzamerhand aan. Je probeert elke keer iets daarvan te doorzien en aan te pakken. Reflectie is een proces.

Nijgh

Nijgh (2006) geeft aan dat reflectie mogelijk is wanneer iemand naar zichzelf kan kijken. Er is een reflecterend vermogen nodig. Zij omschrijft zelfreflectie als *‘een bewust en intern proces waarbij de persoon zelfstandig zijn ervaringen interpreteert, op basis van een onderzoek naar zijn handelen, ter ondersteuning van de cliënt’*.

Reflectie kun je zien als (leer)middel om blijvend professioneel te handelen in toekomstige situaties.

Het proces van zelfreflectie wordt door Nijgh schematisch weergegeven in afbeelding 4:

Eigen ervaring → *bewust worden van eigen belang* → *analyse van achtergronden van eigen handelen.*

Afbeelding 4: Het proces van zelfreflectie volgens Nijgh⁹

Samengevat wil dit zeggen dat zelfreflectie ontstaat doordat je terug gaat kijken op je eigen handelen. Je wordt jezelf bewust van je eigen belang in een bepaalde situatie. Dit belang kan betrekking hebben op je eigen normen en waarden of bestaansvragen of bijvoorbeeld een kleine handeling in je werk. Dat roept vragen op, je gaat jezelf daarom vragen stellen. Dit doe je niet om jezelf te beoordelen, maar om een bewuste analyse te maken van wie je bent en wat je doet.

Dit proces geeft veel inzicht over je eigen handelen. Een analyse kan echter onvolledig zijn door blinde vlekken. Bijvoorbeeld door selectieve waarneming om een zo stabiel en harmonieus zelfbeeld te houden. Om selectief waarnemen te voorkomen, zul je zelfreflectie op een gestructureerde wijze moeten aanpakken.

Korthagen

Op een zelfde soort manier is ook Korthagen (2002, 2003) bezig met reflectie. Hij legt de nadruk op het herstructureren van ervaring en kennis. Het onderzoeken van het eigen gedrag is volgens Korthagen het (her)interpreteren van ervaringen, om te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. Dit reflecteren is volgens hem een mentale activiteit: *‘Het is een gesprek voeren met jezelf. Deze mentale vaardigheid stelt je in staat om te kunnen leren van wat je meemaakt, die je ervaring omvormt tot kennis en nieuw gedrag in nieuwe situaties’*.

Daarmee is mogelijk om een bepaalde structuur te herkennen in je manier van handelen, denken en voelen. Die structuur is vaak onbewust gebaseerd op eigen kennis, ervaringen en het referentiekader. De interpretatie van een situatie en het gedrag wordt door het onderzoek, oftewel: de reflectie, belicht van verschillende kanten. Dit dien je op een genuanceerde manier en van verschillende kanten te doen, waarbij je de nieuwe (theoretische) kennis en ervaring erbij betreft. Zodoende wordt je manier van handelen losgeweekt vanuit de structuur. Door zo anders te gaan kijken naar je eigen gedrag, wordt het mogelijk om een nieuwe invalshoek te aanvaarden. Je bent in staat om je handelen, denken en voelen (het gedrag) op een andere manier te interpreteren. Dat is een vorm van herstructurering in ervaring en kennis.

Het ontstaan van het reflecterend vermogen

Bewustwording van je gedrag helpt je in het je bekwamen in een beroep. Het reflecterend vermogen is echter niet gelijktijdig bij iedereen aanwezig. De een is goed in staat naar zijn eigen gedrag te kijken en doet dat ook, terwijl een ander daar niet toe in staat is en zijn menig heeft over het gedrag van

⁹ Nijgh (2006)

een ander. Maar reflecteren is te leren, mits er een lerende houding is om naar het eigen gedrag te kijken en dit ter discussie te stellen.

Het vermogen om te reflecteren ontstaat tijdens de adolescentie: dan ontwikkelt zich het abstract denken en het reflectief vermogen. De cognitieve ontwikkeling die op dat moment wordt doorgemaakt, stelt een adolescent in staat om reflectief te kunnen denken. Deze ontwikkeling geeft hem het vermogen tot analyseren en redeneren, waarmee het zich onderscheidt van het kind.

Wanneer iemand van nature reflecteert, kan dit te maken hebben met zijn leerstijl. Hoe reflectie en leerstijl met elkaar samenhangt, wordt uitgewerkt in §3.4.

Het autobiografisch perspectief

Binnen de pabo wordt een student, anno 2010, op verschillende manieren voorbereid op zijn beroep. Naast dat er aandacht wordt gegeven aan vakdidactiek en het pedagogisch handelen, is er ook ruimte voor de eigen ontwikkeling en de al doorgelopen eigen ontwikkeling van de student. Hierbij neemt reflectie een belangrijke rol in. Kelchtermans (1994) merkte naar aanleiding hiervan op dat autobiografische reflectie niet automatisch tot professionele ontwikkeling leidt. Het stimuleert wel een verhoogd bewustzijn. Door het systematisch reflecteren en thematiseren van de eigen ontwikkeling, geeft een leerkracht duidelijker zicht op zijn biografische wortels, drijfveren, achtergronden en oorzaken van zijn huidige professionele handelen.

3.3 Bewustwording van gedrag

Bewustwording van gedrag ontstaat door bewustzijn. Bewustzijn heeft in de wetenschap een drietal betekenissen:

1. Datgene wat ervaren wordt, ofwel het centrum van alle ervaringen. Hierbij valt te denken aan ruiken, voelen, proeven, zien en horen.
2. Het totaal van iemands ervaringen, alle gevoelens, gedachten, kennis en verlangens vormen samen het bewustzijn.
3. Een complexe manier van informatieverwerking die verder gaat dan herkenning. Het bewustzijn zorgt voor een selectie met welke betekenissen iets wordt gedaan.

Over de betekenis en de werking van het bewustzijn valt aardig te discussiëren. In het kader van reflectie gaat het om het besef (de kennis) van je eigen handelen en gedrag. De derde betekenis van bewustzijn, uit de cognitieve psychologie, sluit hier het meeste bij aan. Anders geformuleerd gaat het er bij het bewustzijn om dat uit allerlei ervaringen in de hersenen ergens een selectie wordt gemaakt. Deze selectie zorgt voor een besef van een bepaalde ervaring in relatie tot jezelf.

Ons geheugen slaat voortdurend alle prikkels op die op de mens afkomen. Hiervan ben je jezelf niet altijd bewust. Bewustwording is een proces. Lingsma (2003) heeft dit leerproces van bekwaamheid uitgewerkt. Het proces kent vier fasen:

- 1) onbewust – onbekwaam
- 2) bewust – onbekwaam
- 3) bewust – bekwaam
- 4) onbewust – bekwaam

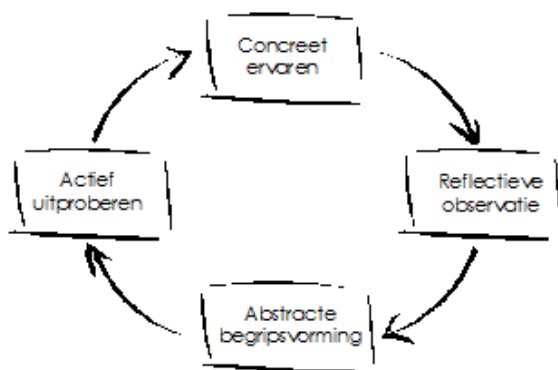
Aanvankelijk ben je jezelf niet bewust van je onbekwaamheid (fase 1), door reflectie wordt je jezelf bewust van je onbekwaamheid (fase 2). Deze bewustwording is een belangrijke voorwaarde om een volgende stap te kunnen zetten. Je hebt de wil nodig om bekwaam te worden (fase 3). Je zult in actie moeten komen, om het nieuwe gedrag te oefenen, net zo lang totdat het je eigen is. Wanneer dit gebeurt, wordt het gedrag een vanzelfsprekendheid die bij je hoort. Je staat er niet langer meer bij stil, daardoor ben je onbewust bekwaam geworden (fase 4).

Door de aandacht te vestigen op kennis en vaardigheden is het mogelijk de fasen nogmaals te doorlopen, en blijvend in ontwikkeling te blijven.

3.4 Zelfreflectie in relatie tot leerstijlen

Al eerder werd benoemd dat reflectie gebruikt kan worden gebruikt als leermiddel. Het is een vorm van *houdingsleren*: met inzicht in eigen gedrag, ontwikkeling van normen en waarden en de omgang met anderen. Wanneer je in staat bent tot zelfreflectie, dan is snel en bewust een leerproces in te zetten.

Iedereen heeft een eigen manier of stijl van leren. Wanneer je zelfreflectie wilt toepassen als *houdingsleren*, is het van belang om te weten hoe je leert en tot een gedragsverandering te komen. Het model van leerstijlen van Kolb (1984), zie afbeelding 5, is één van de belangrijkste concepten over leerstijlen.



Afbeelding 5: De leercyclus van Kolb¹⁰

Dit cyclische model beschrijft het proces van leren.

Kolb ziet leren als een *problem solving proces*. Dit proces verloopt via vier fasen. De eerste fase is de *concrete ervaring*. Tijdens en na deze ervaring observeer en reflecteer je, dit is fase twee: *reflectieve observatie*. In de derde fase ga je hierover nadenken, je doet aan *abstracte begripsvorming*. Daarna zul je *actief uitproberen* of experimenteren met nieuw gedrag in de vierde fase. Dat leidt tot een nieuwe ervaring.

De vier fasen herhalen zich volgens Kolb voortdurend. Men geeft die daarom weer als een cyclisch model, zoals te zien is in afbeelding 5. Wanneer de cyclus in zijn geheel wordt doorlopen, komt men volgens Kolb werkelijk tot leren, oftewel: begripsvorming.

Mensen hebben voorkeuren voor bepaalde fasen uit de cyclus. Heb je een voorkeur voor een bepaalde (leer)fase, dan besteed je daar de meeste tijd aan. Kolb onderscheidde, ervan uitgaand dat mensen geneigd zijn vooral de leerfase te ontwikkelen waarin ze al sterk zijn, vier leerstijlen:

<i>Doener</i> Accommoderen	Leert door dingen te doen, door nieuwe ervaringen en al doende problemen op te lossen.
<i>Dromer</i> Divergeren	Leert door na te denken over acties, er is sprake van 'eerst denken, dan doen'.
<i>Denker</i> Assimileren	Leert door de verbinding te leggen met theoretische concepten, vragen stellen, de logica achterhalen is belangrijk.
<i>Beslisser</i> Convergeren	Leert door dingen te oefenen onder begeleiding, praktische zaken zijn belangrijk.

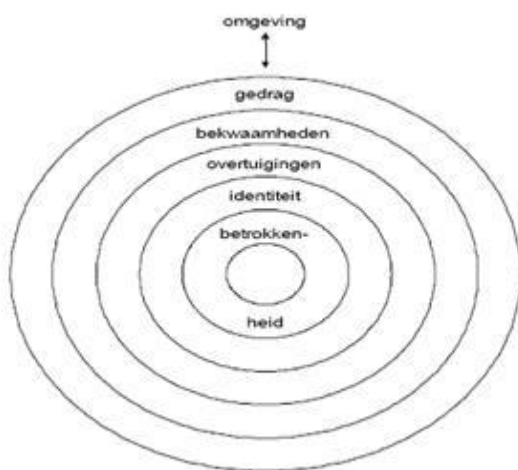
¹⁰ http://www.ethesis.net/trainingen/trainingen_afb/trainingen_fig_2_2.gif [22 januari 2010]

Van nature maken dromers graag gebruik van reflectie, deze mensen zullen reflectie daarom vanzelfsprekend inzetten. Het zogenoemde divergeren heeft te maken met het verzamelen van ideeën en het bedenken van alternatieven. De dromer beschouwt, bekijkt een situatie/probleem van alle kanten, bedenkt verschillende oplossingen voordat hij een volgende stap neemt. De divergerende leerstijl onderscheidt zich door de nieuwe gezichtspunten en de oplossingen die daarvoor bedacht worden.

Niet elke leerstijl maakt evenveel gebruik van zelfreflectie. Maar als je je eigen voorkeur in leerstijl kent (als gevolg van reflectie), dan is het mogelijk om de leercyclus van Kolb bewust te beïnvloeden en ook andere stijlen van leren jezelf eigen te maken. Kolb gaat ervan uit dat de kwaliteit van het leerproces verbetert wanneer je alle vier de leerstijlen kan inzetten: dat is belangrijk voor het goed doorlopen van de hele cyclus.

3.5 Kernreflectie

Bij het onderzoeken van de achtergrond van je handelen, analyseer je je eigen persoonlijkheid of het menselijk denken. Bateson en later ook Dilts (1990) gaan ervan uit dat er in de persoonlijkheid, zes niveaus/lagen te onderscheiden zijn. Dat lijkt wel op het model van motivatie wat McClelland had gemaakt. Korthagen heeft dit nog verder uitgewerkt in een uimodel, zie hiervoor afbeelding 6. In de toelichting op het uimodel, wordt duidelijk op welke manier dit relatie heeft met het leerkracht zijn.



Afbeelding 6: Het uimodel van Korthagen¹¹

In het uimodel worden de lagen van de persoonlijkheid weergegeven.

* De eerste of buitenste laag is de *omgeving* en de omstandigheden waarin je als leerkracht werkt: de klas, het lokaal, de school, de achtergrond van de leerlingen, etc.

* De tweede laag is het *gedrag* in het onderwijs dat je geeft. Met wat je als leraar doet, stuur je wat er in de les gebeurt.

* Bij de derde laag gaat het om je *bekwaamheden*. Wat kun je? Welke vaardigheden heb je in huis waaruit je kunt putten in het leerkracht zijn? Deze laag is een eerste innerlijke laag. Of zoals McClelland het zou zeggen, je gaat onder de waterlijn.

* De vierde laag bestaat uit de *overtuigingen en principes* waar je in gelooft. Hierbij kun je denken aan theorieën over onderwijs waar je achter staat, niet omdat ze in boeken staan, maar omdat je het zelf herkent in de praktijk. Ook wetenswaardigheden over leerlingen en jezelf waar je niet gemakkelijk aan twijfelt vallen hieronder.

¹¹ http://bvdatbank.be/bvbank/images/w33_Kernreflectie.JPG [21 januari 2010]

* De vijfde laag gaat over je professionele *identiteit*. Wat voor leerkracht ben je? Wat is er zo kenmerkend voor jou als leerkracht, wat zijn je persoonlijke kwaliteiten? Dit heeft te maken met kernkwaliteiten en gaat verder dan bekwaamheden. Hier vallen ook het zelfbeeld en gevoelens van eigenwaarde onder.

* De zesde laag gaat over je *betrokkenheid*. Dit heeft alles te maken met je diepste beweegredenen. Datgene wat je drijft in het onderwijs en wat je motiveert om elke dag voor de klas te staan. Dit geeft jou betekenis aan voor je leerlingen, de school en de wereld. Deze betrokkenheid is een soort levensbeschouwing. Wanneer je een geloofsovertuiging hebt, kan dit je ook op een bepaalde manier motiveren tot het beroep van leerkracht.

Reflectie kan dus op verschillende lagen van je persoonlijkheid ingaan. Door dit te doen, komt er een grondige analyse. Als je de gelaagdheid in reflectie gebruikt, kun je beter zien wie je bent. Want, men is zich niet zo vaak bewust van alles onderin de ijsberg. Wanneer je echter jouw overtuigingen, identiteit en betrokkenheid in je reflecties betreft, dan zie je beter wie je bent als leerkracht of wie je kunt zijn. Daarmee word je jezelf bewust van je kernkwaliteit. Je reflectie wordt dan kernreflectie. Je bent bezig met identiteitsontwikkeling.

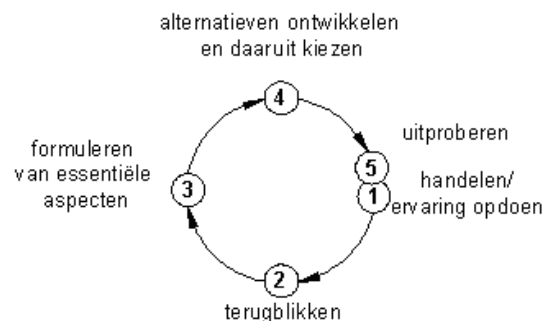
Het is niet altijd nodig om alle lagen van de persoonlijkheid bij de reflectie te betrekken: dat is afhankelijk van je ervaring met reflectie. Wanneer je veel reflecteert, krijgt je een completer beeld van jezelf. Het is dan ook niet langer lastig om vragen rondom identiteit en betrokkenheid te beantwoorden.

Samengevat stel je bij kernreflectie de volgende vragen aan de lagen van de persoonlijkheid:

> <i>Omgeving</i>	Wat kom ik tegen, waar heb ik mee te maken?
> <i>Gedrag</i>	Wat doe ik, hoe handel ik?
> <i>Bekwaamheden</i>	Wat kan ik, hoe pak ik het aan?
> <i>Overtuigingen</i>	Waarom doe ik het, wat vind ik belangrijk? Waar geloof ik in?
> <i>Identiteit</i>	Wie ben ik in mijn werk, hoe zie ik mijn rol als leerkracht?
> <i>Betrokkenheid</i>	Van waaruit handel ik? Waar doe ik het allemaal voor, op welk groter geheel voel ik me betrokken?

3.6 Reflectie als cyclisch proces

Reflectie vindt plaats door jezelf vragen te stellen aan de hand van een concrete praktijksituatie. Het is belangrijk om met één afgebakende situatie aan de slag te gaan. Zo onderzoek je de achtergronden van je handelen en leer je de basis ontdekken jouw manier van leerkracht zijn. Als alle vragen beantwoordt zijn, en de antwoorden je een nieuwe richting geven, dan kun je conclusies trekken en je iets voornemen voor een volgende keer. Als je een nieuw voornemen in de praktijk hebt gebracht, kun je er opnieuw op reflecteren. Zo wordt het reflecteren een cyclisch proces. Korthagen (2002) heeft dat leerproces als volgt weergegeven in een model, zie afbeelding 7.



Afbeelding 7:

Het spiraalmodel voor reflectie – 1¹²

Dit model beschrijft de cyclus van reflecteren volgens Korthagen.

¹² http://www.icto.ic.uva.nl/surf/nl_portfolio/Handboek/Hoofdstukken/Images/Figuur2-3_EN_Figuur_4-1_Korthagen_Reflectie.gif [21 januari 2010]

Binnen elke fase van het reflectiemodel kunnen vragen worden gesteld die stimuleren om het reflectieproces goed door te laten lopen. Dat zijn de volgende:

Fase 1 van de cyclus (handelen/ervaring opdoen) is dezelfde als fase 5 van de vorige keer (uitproberen):

1. Wat wilde ik bereiken?
2. Waar wilde ik op letten?
3. Wat wilde ik uitproberen?

Fase 2 (terugblikken):

4. Wat gebeurde er concreet?
 - a. Wat wilde ik?
 - b. Wat deed ik?
 - c. Wat dacht ik?
 - d. Wat voelde ik?
 - e. Wat denk ik dat de leerlingen wilden, deden, dachten, voelden?

Fase 3 (formuleren van essentiële aspecten):

5. Hoe hangen de antwoorden van de vorige vragen met elkaar samen?
6. Wat is daarbij de invloed van de context/de school als geheel?
7. Wat betekent dat nu voor mij?
8. Wat is dus het probleem (of de positieve ontdekking)?

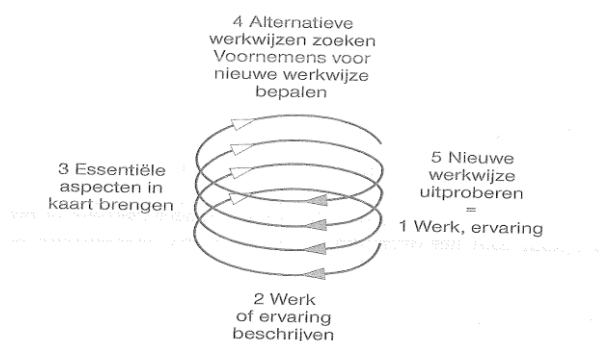
Fase 4 (alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen):

9. Welke alternatieven zie ik (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking)?
10. Welke voor- en nadelen hebben die?
11. Wat neem ik me nu voor ten aanzien van de volgende keer?

Door gebruik te maken van de reflectievragen ontdek je wat er is gebeurd, wat je daarin belangrijk vindt en tot welke voornemens dit leidt. Wanneer je deze vragen kunt beantwoorden, dan ga je verbanden zien tussen je eigen gevoelens, denken en handelen en de reactie hierop van anderen. Als je het zicht hebt op de reacties, wederzijdse beïnvloeding en interactie, dan zie je dit proces en de betekenis daarvan op het willen, denken, voelen en handelen van jezelf en van de ander. Het reflecteren stimuleert je om je eigen willen, denken, voelen en handelen centraal te stellen. Daarmee leidt de reflectie tot (her)waardering of (her)overweging van je eigen gedrag in een bepaalde context.

Afbeelding 8: Het spiraalmodel voor reflectie – 2¹³

Dit model beschrijft de verdieping die de cyclus van reflectie kan geven.



¹³ Korthagen, F., Lagerwerf, B. (2006)

In afbeelding 7 werd het reflectiemodel als spiraalmodel genoemd, maar niet inhoudelijk zo weergegeven. Afbeelding 8 is daarin veel duidelijker een spiraalmodel. Daar kiest Korthagen (2009) bewust voor. Blijvend reflecteren tijdens je handelen en uitproberen van nieuwe voornemens stimuleert reflectie en het leren van eerdere ervaringen, dat geeft verdieping. De werking van de 'spiraal' geeft die diepgang aan.

3.7 Wat is de rol van reflectie in de beroepsopleiding?

Het reflecteren op het eigen beroepshandelen heeft relatie met de opkomst van supervisie binnen de hulpverlenende beroepen. Binnen deze beroepen speelt het leren uit ervaring een belangrijke rol. Een professional bevordert zijn deskundigheid door te reflecteren op casussen uit de praktijk. Sinds het begin van de jaren tachtig is reflecteren ook een belangrijk begrip binnen lerarenopleidingen geworden. Ook binnen het onderwijs is nadenken over hoe jij je werk uitvoert en de positie die je daarmee inneemt van belang. Het beroep heeft een maatschappelijke verantwoordelijkheid, waarmee het handelen van de leerkracht als professional effect heeft op anderen en de omgeving.

Door zelfreflectie kijkt men naar zichzelf en leert men over zichzelf. Door inzichten uit de leerpsychologie, met name het sociaal constructivisme, is de definitie van leren verbreed. Leren heeft niet alleen te maken met het volgen van een opleiding, maar doet men een leven lang. Van Parreren (1969) definieert leren als volgt: 'Leren is een proces, met min of meer duurzame resultaten, waardoor nieuwe gedragspotenties ontstaan of reeds aanwezige zich wijzigen'.

Binnen de beroepsopleiding kan men op verschillende manieren met leren omgaan. Een *deductieve benadering* in het opleiden van leraren heeft het volgende uitgangspunt: bij het opleiden van studenten heeft de student kennis, vaardigheden en een beroepsattitude nodig. De theoretische kennis die hierbij voor handen is, vormt daarbij vaak de leidraad. Wanneer deze theorie getoetst is, wordt een student verondersteld het geleerde in de praktijk te kunnen toepassen. In de praktijk blijkt echter, dat de transfer van het geleerde naar de beroepspraktijk onvoldoende tot stand komt.

Een *inductieve benadering*, brengt deze transfer beter tot stand. De theoretische kennis vormt hierbij niet langer het uitgangspunt. Als basis worden daarom eerder opgedane ervaringen en ervaringen uit de (praktijk)situaties van de beroepsopleiding genomen, die een student aanleiding geven tot het stellen van vragen aan zichzelf. Deze vragen vormen het startpunt van een leerproces waarin kennis een principiële andere rol speelt. Kennis wordt bij de inductieve manier beschouwd als iets dat de student construeert en verbindt met zijn al bestaande kennis en opvattingen. Daarmee wordt kennis gezien als dynamisch en wendbaar, en verbonden met de persoon van de student.

Binnen het proces van het construeren van kennis is reflectie essentieel. Door middel van reflectie is het voor een student mogelijk om verbanden te leggen, nieuwe vragen te stellen op basis van ervaringen en nieuwe elementen te integreren in zijn kennisbestand. Het herstructureren van bestaande kennis en ervaringen, is het middelpunt van reflecteren volgens Korthagen. Vanuit de inductieve benadering speelt reflecteren en het systematisch reflecteren daarom een steeds grotere rol binnen de beroepsopleiding.

Er zijn verschillende begeleidingsvormen waarin mensen kunnen worden geholpen in hun professionele ontwikkeling. Binnen de beroepsopleiding tot leerkracht vind je die vormen op de volgende manier terug:

- *Coaching*: als begeleidingsvorm door middel van studieloopbaanbegeleiding en begeleiding tijdens de stages;

- *Intervisie*: als begeleidingsvorm om samen met medestudenten na te denken over een probleem waar je tegen aan loopt binnen de stage;
- *Supervisie*: als begeleidingsvorm om persoonlijke leervragen die je hebt ten aanzien van de praktijk en je werkstijl, waarbij je je eigen denken, voelen, willen en handelen onderzoekt om deze op elkaar af te stemmen.

Als laatste speelt feedback ook een belangrijke rol bij reflectie. Feedback is een boodschap over het gedrag of prestaties van een ander. Door het ontvangen van feedback kan een student worden gestimuleerd in zijn ontwikkeling. De feedback kan aanzetten tot reflectie over de opgedane ervaringen.

Feedback kan de 'foutmelding' zijn in het computermodel.

3.8 Wat is de rol van reflectie in de beroepspraktijk?

Van Unen (2003) heeft aangetoond dat reflectie op het handelen in beroepsmatige context voor hulpverlenende beroepen belangrijk is. Dit is ook goed te vertalen naar het onderwijs.

Reflecteren is voor leerkrachten op de volgende manier van belang:

- Zelfreflectie is noodzakelijk, omdat de leerkracht als professional voortdurend rekenschap moet geven van zijn persoonlijk concept van waarden en normen van waaruit hij zijn werk doet. Daarom dient hij na te gaan hoe betrouwbaar zijn eigen houding ten aanzien van de leerlingen/zijn collega's/de school is.
- Een leerkracht staat onder druk in het verlenen van de beste zorg ten aanzien van de leerlingen. Daarom zul je blijvend op zoek zijn naar de beste methoden en instrumenten. In dit leerproces is neemt zelfreflectie een belangrijke plek in.
- Het persoonlijk concept van professionaliteit van de leerkracht blijft op peil, wanneer er ruimte is voor reflectie. Daardoor blijf je alert op ontwikkelingen binnen het beroepsveld en is het mogelijk daar ook zelf een bijdrage aan te leveren.
- Door zelfreflectie ontwikkelt een leerkracht een attitude van openheid en toegankelijkheid ten opzichte van en voor de leerlingen en zijn collega's.

Door Nijnenhuis (2002) wordt het belang van reflectie voor professionals dan ook als volgt samengevat: Hoe beter je leert zelfstandig te reflecteren op je professioneel handelen, hoe beter je in staat zult zijn je beroep zelfstandig uit te oefenen en je eigen deskundigheid op peil te houden.

Net als binnen de beroepsopleiding wordt er in de beroepspraktijk ook gebruik gemaakt van begeleidingsvormen als coaching, intervisie en supervisie. Coaching vindt bijvoorbeeld plaats door collegiale consultatie. Bij collegiale consultatie gaan leerkrachten bij elkaar op bezoek in de klas. Dit heeft als doel om leerzame ervaringen op te doen voor beide leerkrachten. Ook hebben startende leerkrachten recht op begeleiding, dit kan ook plaats vinden door middel van coaching. Intervisie vindt plaats wanneer er tijdens vergaderingen wordt ingegaan op een probleem waar een leerkracht mee te maken heeft.

Binnen het werkveld is er echter vaak weinig ruimte voor coaching en intervisie, omdat het afhankelijk is van verschillende personen. Ook vinden de bijeenkomsten niet vaak in grote regelmaat plaats. Volgens Nijgh (2006) zou het reflecteren op je eigen handelen daarom ook niet afhankelijk moeten zijn van deze bijeenkomsten. Supervisie, zoals dat wordt vormgegeven op de beroepsopleiding, stimuleert een professional om zelfstandig te reflecteren. Als je bewust kiest voor zelfreflectie, dan kun je op elk moment reflecteren op je eigen handelen.

3.9 Samenvatting

In dit hoofdstuk kwam naar voren wat reflectie is, hoe er op een systematische manier kan worden gereflecteerd en wat de waarde is van reflectie. Vervolgens is beschreven welke plek het heeft binnen de opleiding tot leerkracht en de beroepspraktijk.

Reflecteren kun je omschrijven als een cyclische manier van leren waarbij kennis en ervaring worden uitgediept. Bij het reflecteren ben je gericht bezig met het denken, voelen, willen en handelen. Je richt je aandacht op je eigen gedrag. Doordat je jezelf bewust wordt van dit gedrag wordt duidelijk wat je drijfveren en beweegredenen zijn voor je doen en laten in professionele situaties. Door het inzicht dat je opdoet tijdens het reflecteren is het mogelijk om te bepalen of je dit gedrag wilt veranderen. Reflectie heeft daarmee als doel om het professioneel handelen te verbeteren.

Voor het herkennen van je drijfveren of beweegredenen zul je tijdens het reflecteren vragen stellen aan je overtuigingen: ‘waarom doe ik het?’ , ‘wat vind ik belangrijk?’, ‘waar geloof ik in?’. Wanneer je gebruik maakt van de reflectiespiraal van Korthagen, kun je op een systematische manier het reflectieproces door te lopen en stimuleer je een grondige analyse.

Binnen de opleiding tot leerkracht basisonderwijs speelt reflectie een belangrijke rol in het leerproces. Reflectie kan daarbij worden gezien als een vorm van kennisconstructie. Door te reflecteren herstructureer je kennis en ervaring. Het is een manier van houdingsleren.

Reflectie geeft je inzicht in jezelf, vertelt je meer over wie je bent en hoe je als professional handelt. Voor de beroepspraktijk is reflectie dan ook van belang, omdat je in staat bent je beroep zelfstandig uit te oefenen en je deskundigheid op peil te houden.

Samenvattend kun je zeggen dat reflectie noodzakelijk is voor datgene wat je motiveert als leerkracht basisonderwijs en het doormaken van professionele ontwikkeling.

Professionele ontwikkeling is van belang voor onderwijsgevende beroepen. Binnen het basisonderwijs wordt er vorm aan gegeven door de SBL-competenties en het POP. Hoe dat eruit ziet, komt aan bod in het volgende hoofdstuk.

4. Wat is een POP en wat hebben SBL-competenties hiermee te maken?

4.1 Inleiding

Al geruime tijd is competentieontwikkeling voor leerkrachten een belangrijk onderdeel van het integrale personeelsbeleid in het primair onderwijs. Competentieontwikkeling van een team van leerkrachten past binnen schoolontwikkeling. Een hulpmiddel voor het evalueren en beoordelen van competenties is het POP, een persoonlijk ontwikkelingsplan. In dit hoofdstuk zal ik het POP verder toelichten.

Om competenties voor leerkrachten inzichtelijk te maken is er door Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) een overzicht gemaakt van competenties die belangrijk zijn voor leerkrachten. Hoe dit precies is ontstaan, wat ze zijn en welke waarde en betekenis ze hebben wordt verder in dit hoofdstuk uitgewerkt.

4.2 Wat is een POP?

Een leerkracht heeft binnen de school diverse taken en functies. Hij mag van zijn werkgever op vaste tijdstippen verwachten dat hij beloond wordt naar zijn werken. Daartegenover staat dat hij zichzelf op een positieve manier inzet voor de school. Hij draagt bij aan de ontwikkeling van de school. Het is met name de wet BIO (Beroepen in het onderwijs) uit 2006 die tot doel heeft dat leraren tijdens hun loopbaan aan een minimumkwaliteit blijven voldoen en dat werkgevers hen daartoe in staat stellen. Op basis van deze wet zijn er bekwaamheidseisen voor leraren geformuleerd. Deze bekwaamheidseisen worden uitgewerkt in §4.3.

Een term die past bij de wet BIO is *employability*. Met *employability* wordt omschreven als het vermogen van werknemers om hun huidige baan te behouden of om nieuw werk te verkrijgen op de arbeidsmarkt. Om te stimuleren dat leerkrachten zich blijven ontwikkelen, wordt gebruik gemaakt van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP).

Het POP is een instrument om de groei van personeelsleden te stimuleren en in gewenste banen te leiden. Deze ontwikkeling kan door een POP structureel en planmatig worden aangepakt. In de CAO voor het primair onderwijs 2009-2010 staat over het Persoonlijk Ontwikkelingsplan in relatie tot scholing en professionele ontwikkeling het volgende:

“Het persoonlijk ontwikkelingsperspectief van de werknemer wordt vastgelegd in een persoonlijk ontwikkelingsplan. In het persoonlijk ontwikkelingsplan vindt wederzijds afstemming plaats tussen de wensen van de werknemer met betrekking tot zijn professionele ontwikkeling en de ontwikkelingsdoelen van de organisatie en worden afspraken gemaakt over zijn scholing, toekomstige inzetbaarheid en doorstroming naar andere interne of externe functies. In het persoonlijk ontwikkelingsplan worden tevens de afspraken vastgelegd over de door de werkgever beschikbaar te stellen faciliteiten in tijd en/of geld. Het persoonlijk ontwikkelingsplan wordt ten minste eenmaal per vier jaar opgesteld dan wel geactualiseerd en komt jaarlijks in het gesprek over het (toekomstig) functioneren van de werknemer aan de orde.”

Een POP is een op schrift gesteld document waarin je als leerkracht bewust kan nadenken over je eigen functioneren, loopbaan en ontwikkeling. Uitgaande van je waar je nu staat, beschrijf je hoe je jezelf verder gaat ontwikkelen binnen je huidige functie of eventueel met het oog op een

toekomstige functie. De volgende vragen worden in elk geval beantwoord: waar sta ik? Waar wil ik naar toe? Hoe kom ik daar? Hoe evalueer ik?

Je zou het als volgt kunnen noteren in een POP:

- * Leerdoelen: in concreet waarneembaar gedrag, SMART-geformuleerd.
- * Koppeling aan SBL-competenties: waar mogelijk.
- * Koppeling aan teamdoelen of schoolontwikkeling.
- * Acties en/of scholing.
- * Evaluatiemethode en moment.

Door het POP op te schrijven en bespreekbaar te maken in een gesprek, kan er een betere afstemming plaatsvinden tussen een leerkracht als medewerker en zijn leidinggevende en de organisatie. Er is duidelijkheid over wensen, belangen, ontwikkelingsrichting en mogelijkheden van het individu en de organisatie. Door afspraken te maken over de voornemens, worden ze expliciet en dat kan een steun in de rug zijn voor het daadwerkelijke uitvoeren. Door ook ruimte te geven aan evaluatie van de gestelde doelen ontstaat er inzicht in de (on)mogelijkheden van het individu of de organisatie.

Het portfolio

Een POP wordt vaak in relatie gebracht met een portfolio. In de wereld van beeldende kunst en architectuur heeft men de gewoonte om voorbeelden van eigen werk te verzamelen in een grote map die men het portfolio noemt. Met dit portfolio wil men aan bijvoorbeeld potentiële opdrachtgevers laten zien wat hun kwaliteit als kunstenaar of architect is. Een portfolio geeft daarmee een beeld van bekwaamheid.

Op een zelfde manier kan de bekwaamheid van leerkracht worden uitgedrukt in een portfolio. Door een portfolio samen te stellen, zal je als leerkracht reflecteren op je functioneren, hoe je het beroep uitoefent, hoe bekwaam je bent en hoe je afzonderlijke competenties bezit. Daardoor ben je bezig met je eigen professionele ontwikkeling.

In een portfolio kan het volgende worden weergegeven: je CV, je competentieprofiel, je beroepsidentiteit, je POP en een dossier. In het dossier kan allerlei (illustratief) materiaal worden toegevoegd wat de uitspraken en beweringen van andere onderdelen van het portfolio ondersteunt.

Drijfveren en beweegredenen voor het onderwijs komen in het portfolio met name naar voren bij het onderdeel beroepsidentiteit. Je beroepsidentiteit kun je onder woorden brengen door bijvoorbeeld de volgende vragen te beantwoorden:

- * Wat beweegt mij?
- * Waar haal ik die motivatie vandaan?
- * Waar put ik mijn inspiratie uit?
- * Wat is voor mij de ideale leraar?
- * Wat voor een leerkracht wil ik zijn?

Samengevat is het portfolio een hulpmiddel om inzichtelijk te maken hoe een leerkracht zich gedurende zijn loopbaan professioneel heeft ontwikkeld. Door een POP toe te voegen aan het je portfolio wordt duidelijk op welke manier je jezelf in de toekomst verder wilt ontwikkelen.

4.3 Wat zijn SBL-competenties?

In het voorgaande beschreef ik al dat er door SBL bekwaamheidseisen voor leraren, oftewel de leerkracht, zijn geformuleerd. De competenties die hiervoor zijn geformuleerd zijn afgeleid van de vier beroepsrollen: de pedagogische, de vakinhoudelijke/didactische, de organisatorische en de interpersoonlijke beroepsrol. Deze beroepsrollen vervult een leerkracht in vier kenmerkende

situaties: het werken met leerlingen, met collega's met de school en met het werken aan de eigen professionele ontwikkeling. Door de beroepsrollen te koppelen aan de situaties waarin een leerkracht handelt ontstaan er een zevental competenties. Deze woorden in een matrix weergegeven in afbeelding 9.

Overzicht competenties	met leerlingen	met collega's	met omgeving	met zichzelf
interpersoonlijk	1	5	6	7
pedagogisch	2			
vakinhoudelijk en didactisch	3			
organisatorisch	4			

Afbeelding 9: Competentiematrix voor bekwaamheden van leraren ¹⁴

Met deze matrix wordt inzichtelijk gemaakt op welke vlakken en in welke situaties competenties voor leraren worden verondersteld.

De bekwaamheidseisen worden als volgt samengevat:

1. Een goede leraar is *interpersoonlijk competent*. Hij kan op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan.
2. Een goede leraar is *pedagogisch competent*. Hij kan de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen.
3. Een goede leraar is *inhoudelijk en didactisch competent*. Hij kan de leerlingen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving.
4. Een goede leraar is *organisatorisch competent*. Hij kan zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in zijn groep of klas.
5. Een goede leraar is *competent in samenwerken met collega's*. Hij kan een professionele bijdrage leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op school, aan een goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie.
6. Een goede leraar is *competent in het samenwerken met de omgeving van de school*. Hij kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.
7. Een goede leraar is *competent in reflectie en ontwikkeling*. Hij kan op een professionele manier over zijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken. Hij kan zijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd houden.

Om meer inzicht te krijgen in de competenties worden ze vertaald naar kennis en kunde. Dat zie je ook terug in de indicatoren. Een voorbeeld daarvan is de zevende competentie: competent in reflectie en ontwikkeling. Een leerkracht dient planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid te werken, op basis van een goede analyse van zijn competenties. Daarvoor heeft hij voldoende gedragspsychologische kennis nodig om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te

¹⁴ <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf> [30 januari 2010]

analyseren. Je ziet dat terug in dat de leerkracht kritisch naar zijn werk kijkt en evaluatie, reflectie en feedback van anderen gebruikt om dat verder te ontwikkelen.

Drijfveren in relatie tot de competenties

In §2.4 beschreef ik de beroepsmotivatie voor aankomende leerkracht voor het basisonderwijs en onder welke vorm van motivatie je deze zou kunnen scharen. Wanneer je de drijfveren en beweegredenen van leerkrachten voor het onderwijs weet, dan zou je ze kunnen koppelen aan competenties. Hieronder probeer ik dat theoretisch te benaderen voor de beroepsmotivatie van aankomende leerkrachten. Voor hen hebben een tweetal competenties te maken met hun motivatie voor leerkracht basisonderwijs:

** De pedagogische competentie:*

Aankomende leerkrachten willen graag iets voor kinderen betekenen.

** De vakinhoudelijke en didactische competentie:*

Aankomende leerkrachten willen graag kennis aan kinderen overdragen.

Met betrekking tot de huidige leerkrachten die werken in het onderwijs kun je hun motieven voor het onderwijs ook koppelen aan de SBL-competenties:

** Arbeidsinhoud:*

Dit motief is moeilijk te definiëren onder één van de competenties, het is eerder het geheel van deze.

** De mate van zelfstandigheid en/of verantwoordelijkheid in het werk:*

Hieronder valt bijvoorbeeld *de organisatorische competentie*. Er valt ook te denken aan *het competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school*. Zoals het contact met ouders, door de gezamenlijke verantwoordelijkheid die er ligt ten opzichte van de leerlingen. Hieraan zou je ook *de vakinhoudelijke en didactische competentie* kunnen koppelen: de leerkracht voelt een verantwoordelijkheid ten aanzien van het geven van goed onderwijs.

** De sfeer op het werk:*

Deze prettige omgeving komt onder andere tot uiting in *het competent zijn in het samenwerken met collega's*.

Door op bovenstaande wijze te kijken naar wat leerkrachten aantrekt in het onderwijs, en de manier waarop de competenties relatie hebben met onderwijs, kan je gemakkelijker in gesprek komen over essentiële zaken van het leerkracht zijn.

4.4 Samenvatting

Een POP is een schriftelijk instrument binnen de school waarmee de professionele ontwikkeling van leerkrachten in kaart kan worden gebracht en gestimuleerd wordt. Het POP vermeldt doelen die je stelt voor de komende tijd, hoe je eraan gaat werken en op welke manier je dit gaat evalueren. Binnen het POP heb je de mogelijkheid om uitgaande van waar je staat en wat je al kunt, nieuwe doelen te bepalen en je ontwikkeling te sturen.

In het onderwijs wordt gewerkt met SBL-competenties die de bekwaamheden van leerkrachten weergeven. De competenties stimuleren de kwaliteit van het beroep leerkracht. In een aantal van deze competenties zijn sommige van de voor ons bekende drijfveren en beweegredenen van leerkrachten terug te vinden.

5. Tussentijdse samenvatting

In hoofdstuk 1 t/m 4 heb ik de theoretische achtergrond beschreven van dit onderzoek naar de drijfveren van leerkrachten en het POP. Hieronder volgt een samenvatting.

De mens heeft de eigenschap om uit eigen beweging te handelen. Er is iets dat hem drijft of motiveert. De menselijke motivatie stimuleert de mens tot het maken van ontwikkeling. Deze stimuleert de menselijke behoefte van primaire levensbehoeften, onder andere via behoefte aan sociaal contact naar zelfontplooiing. De menselijke motivatie tot gedrag wordt ook zichtbaar in de manier waarop men de behoefte heeft om geaccepteerd te worden, zich te bewijzen door prestatie te leveren en de drang om andere mensen te beïnvloeden door macht uit te oefenen.

Er zijn een tweetal belangrijke filosofische benaderingen ten aanzien van de motivatie van de mens: het biologisch model of het computermodel. In het biologisch model is de drang om te handelen, de drijfveer, gericht op het ondernemen van acties die gericht zijn om een komende gewenste ideale situatie. Het computermodel ziet de mens als machine. Wanneer problemen zich voordoen, komt er feedback die de fout weergeeft. Deze feedback wordt blijvend gegeven, om te laten zien of het doel al dichterbij komt. Deze benaderingen maken de mens innerlijk gemotiveerd, door datgene wat hem van buitenaf wordt aangereikt.

Bovenstaande motivaties worden zichtbaar in het maken van een bewuste keuze voor het bereiken van een doel. Echter, je kunt ook onbewust gemotiveerd worden tot handelen. Drijfveren bewegen je veelal onbewust. Ze worden vaak door emoties aangewakkerd en kunnen je gedrag sturen. Drijfveren worden beweegredenen wanneer ze rationeel benaderd worden. Je beweegredenen sturen je dan bewust.

Drijfveren en beweegredenen stimuleren je handelen. Ze spelen zich samen met opvattingen en waarden onderhuids af. Vanaf de buitenkant zie je alleen kennis en vaardigheden. Onzichtbaar is datgene wat je drijft: 'wat wil je?' en 'wat denk je?'. Dat bepaalt uiteindelijk hetgeen wat je doet, en dat is waarneembaar. Je motivatie wordt bijvoorbeeld aangewakkerd door waarden die je belangrijk vindt. Deze waarden ontstaan in samenhang vanuit je referentiekader. Motivaties, drijfveren en beweegredenen zijn daardoor uniek.

Door middel van reflectie is het mogelijk om de aandacht te vestigen op je gedrag. Al reflecterend over je denken, voelen, willen en handelen treedt er bewustwording op. Die bewustwording kan ook gaan over je drijfveren en beweegredenen binnen een professionele situatie. Het inzicht dat je opdoet tijdens de reflectie stimuleert tot het verbeteren van je professioneel handelen. Reflecteren kun je dus omschrijven als een manier van leren waarbij kennis en ervaring worden uitgediept.

Vragen die je stelt aan je overtuigingen: 'waarom doe ik het?', 'wat vind ik belangrijk?', en 'waar geloof ik in?' stimuleren het nadenken over je professionele houding en ook je betrokkenheid (levensbeschouwelijke identiteit). Reflectie geeft je inzicht, het is een manier van houdingsleren. Voor de beroepspraktijk van de leerkracht is reflectie dan ook van belang, omdat je in staat bent je beroep zelfstandig uit te oefenen en je deskundigheid op peil te houden. Reflectie is noodzakelijk voor motivatie voor je werk en professionele ontwikkeling.

Professionele ontwikkeling heeft binnen het primair onderwijs een plek gekregen door de SBL-competenties en het POP. Het POP is een schriftelijk instrument binnen de school waarmee de professionele ontwikkeling van leerkrachten in kaart kan worden gebracht en gestimuleerd wordt. De SBL-competenties beschrijven hoe de bekwaamheid van leerkrachten onder woorden wordt gebracht. Door deze competenties wordt de kwaliteit van het beroep leerkracht gestimuleerd. In een

aantal van deze competenties zijn sommige van de voor ons bekende drijfveren en beweegredenen van leerkrachten terug te vinden.

Potentiële leerkrachten kiezen voor het onderwijs omdat ze iets willen betekenen voor mens en maatschappij. De motivatie omvat veelal een ideëel doel, meer dan materiële motieven. Deze leerkrachten willen wat voor kinderen betekenen. Het belangrijkste is dat deze groep iets wil doen met kinderen en zoekt naar het overdragen van kennis.

Mensen die nu in het onderwijs werken worden veelal gedreven doordat ze het werk ervaren als een roeping. Ze vinden veel voldoening in het werk. De belangrijkste motieven voor het onderwijs zijn: arbeidsinhoud, de mate van zelfstandigheid en/of verantwoordelijkheid in het werk en de sfeer op het werk.

In deel B hoop ik door middel van een praktijkonderzoek te ontdekken of bovenstaande motivaties herkend worden door leerkrachten. Ik beschrijf de resultaten van het onderzoek naar drijfveren en de relatie die dit heeft met het POP. Daarmee hoop ik een antwoord te krijgen op mijn praktijkvraag: 'Is er een relatie te zien tussen de drijfveren van een leerkracht en zijn POP?' En natuurlijk de probleemstelling: *Is er een verschil tussen jonge onervaren en ervaren basisschoolleerkrachten in de manier waarop persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs terugkomen in het POP?*

6. Onderzoeksopzet

6.1 Inleiding

Vanuit de algemene probleemstelling, 'Is er een verschil tussen jonge onervaren en ervaren leerkrachten in de manier waarop persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs terugkomen in het POP?', ben ik op zoek naar de manier waarop leerkrachten in het basisonderwijs worden gemotiveerd. De leidende vraag van dit praktijkonderzoek is daarmee: 'Is er een relatie te zien tussen de drijfveren van een leerkracht en zijn POP?'.

Dit hoofdstuk verwoordt de manier waarop er onderzoek gedaan is naar deze vragen. Hierin beschrijf ik de procedure van het onderzoek. Naar voren komen de geselecteerde onderzoeksgroep, de onderzoeksmethode, de betrouwbaarheid en validiteit.

6.2 Onderzoeksgroep

Als onderzoeksgroep heb ik gekozen voor een protestants-christelijke basisschool. Deze school met ruim 20 leerkrachten en ruim 200 leerlingen ligt in de Neder-Betuwe. De keuze voor deze school komt voort uit de contacten die ik als onderzoeker al heb in verband met mijn afstudeerstage. Daarnaast is er gekozen voor één school. Hierbij ga ik ervan uit dat de respondenten zelf gekozen hebben voor hun baan bij de betreffende school en hierdoor dezelfde achtergrond en ervaring hebben met het POP. Bij de respondenten is dit POP beter bekend als het bekwaamheidsdossier.

De respondenten zijn in dit onderzoek opgesplitst in onervaren en ervaren leerkrachten om daarmee het verschillen te verhelderen. Onder onervaren leerkrachten versta ik leerkrachten met een minimale onderwijservaring van 1 tot maximaal 5 jaar. Ervaren leerkrachten hebben minimaal 10 tot 35 jaar onderwijservaring.

De respondenten zijn een zestal leerkrachten. Ze zijn als volgt in de onderzoeksgroep terecht gekomen: Er is gekozen voor een selectie van drie onervaren leerkrachten en drie ervaren leerkrachten. Je zou dit ook kunnen onderverdelen tussen jonge leerkrachten (tussen de 20 en 35 jaar) en oudere leerkrachten (tussen de 45 en 60 jaar). Het aantal onervaren leerkrachten was op deze school precies het aantal dat nodig was. Het betreft fulltimers: twee mannen en een vrouw. Deze leerkrachten staan allen in de bovenbouw. De oudere leerkrachten zijn geselecteerd vanuit informele contacten met de medewerkers. Dat is willekeurig gekozen. Het gaat hierbij om een fulltimer, een tweetal parttimers waarvan één van hen ook bouwcoördinator is. Deze groep betreft drie vrouwen. Van deze leerkrachten geeft één persoon les in de bovenbouw, de overige leerkrachten in de middenbouw. Er is voor dit aantal gekozen in verband met het aantal onervaren leerkrachten op de school en de hoeveelheid tijd die de uitwerking van interviews vraagt. De omvang van het onderzoek in die zin klein.

6.3 Onderzoeksmethode

Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek. Bij kwalitatief onderzoek bestudeert men het onderzoeksprobleem zo open mogelijk. Dit gebeurt op een kleinschalige manier. Het is met kwalitatief onderzoek mogelijk om de belevingswereld van de respondenten uit de onderzoeksgroep centraal te stellen. Dat laatste probeer ik met dit onderzoek naar boven te halen: op welke manier leeft er een bewustwording bij onervaren en ervaren leerkrachten ten aanzien van hun drijfveren voor het onderwijs en valt hierbij een relatie op met hun POP?

6.4 Onderzoeksinstrumenten

Bij dit onderzoek is er gekozen voor één meetinstrument, aangezien onderzoek richting een persoonlijk ontwikkelingsplan (of in dit geval een bekwaamheidsdossier) persoonlijk getint is. Door middel van een *semigestructureerd interview* onderzoek ik mijn praktijkvraag. Met een interview is

het mogelijk een doelgericht gesprek te voeren, waarbij wordt achterhaald wat er bij iemand leeft aan ideeën, opinies, meningen, etc. Met een semigestructureerd interview is een deel van de vragen vooraf vastgesteld, zodat deze in elk van de interviews voorkomt. Daarnaast blijft er ruimte over voor andere ervaringen, meningen en vragen die ik als onderzoeker heb naar aanleiding van het gesprek, zodat er kan worden doorgevraagd. De praktijkvraag staat hierbij centraal. Het voordeel van deze methode is om snel informatie te krijgen over veel onderwerpen en het feit dat je kunt doorvragen wanneer daar aanleiding voor is.

6.5 Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid rondom de interviews te verhogen zijn de volgende zaken ondernomen: De vragenlijst is opgesteld aan de hand van een proefschrift naar de drijfveren van managers in topfuncties van het bedrijfsleven (Damen, 2004). De opbouw van de vragenlijst is semigestructureerd, waarbij de vragen zijn gerubriceerd op verschillende thema's. Hierdoor zijn de gegevens gemakkelijker vergelijkbaar. Het interview is opgebouwd met algemene vragen, naar meer specifieke vragen. Ze gaan van oppervlakkig naar meer persoonlijk. In de vragenlijst zijn meerdere vragen opgenomen die hetzelfde meten. Door de vragen steeds iets anders te formuleren wordt duidelijk op de vraag steeds op eenzelfde manier wordt beantwoord. Zie hiervoor bijlage 3. De vragenlijst is bij een proefpersoon getest, en er is een mondeling nagesprek geweest. Een gespreksverslag is teruggegeven, daarop is verder geen reactie meer gekomen.

Voor de uitnodiging van het gesprek en een toelichting op het onderzoek hebben de respondenten voorafgaand aan het interview informatie ontvangen. Hierdoor werd het thema van het onderzoek voor hen meer duidelijk: de loopbaanontwikkeling van leerkrachten. Dit is terug te vinden in bijlage 2. De eigenlijke interviews zijn door mijzelf als onderzoeker over het algemeen afgenomen in de lokalen van de respondenten, om daarmee een veilige setting te creëren. Deze zijn opgenomen door middel van een geluidsrecorder op een laptop. De interviews zijn woordelijk uitgewerkt en ter controle teruggegeven. Meegenomen dient te worden dat ik als onderzoeker de respondenten kende door de contacten als gevolg van de afstudeerstage. Dit kan betekenen dat in sommige gevallen door de respondenten sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven.

6.6 Validiteit

Om de validiteit van het onderzoek te versterken zijn de volgende zaken ondernomen: De vragenlijst is voorgelegd aan een tweetal mensen uit de doelgroep en iemand die meer ervaring heeft met het stellen van vragen richting drijfveren. Hierbij is het gelet op de formulering van de vraagstellingen. De vragen dienen het antwoord niet te beïnvloeden of suggestief te zijn. Voor het interview geldt bijvoorbeeld ook dat niet alle vragen uit het interview van belang zijn voor de beantwoording van de praktijkvraag. Hierbij worden ze gesteld om een veilige setting te creëren om tot de juiste vragen te kunnen komen. De reikwijdte van het onderzoek is beperkt. Dat heeft te maken met het zeer persoonlijke verhaal van de respondenten.

6.7 Onderzoeksresultaten

De interviews leveren een schat aan informatie op over de leerkracht in het onderwijs. Om ervoor te zorgen dat de informatie begrijpelijk wordt geanalyseerd, worden de vragen die van belangrijk zijn voor het onderzoek onder elkaar gezet. Dit wordt gecentreerd door datgene wat te maken heeft met drijfveren en het POP. Daarbij trek ik een vergelijking tussen de antwoorden van de onervaren leerkrachten en de ervaren leerkrachten. Hoe dit antwoord geeft op de praktijkvraag: 'Is er een relatie te zien tussen de drijfveren van een leerkracht en zijn POP?' is te vinden in het hoofdstuk conclusies.

7. Analyse

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen onderzoeksresultaten en analyses bij elkaar. Om de praktijkvraag: 'Is er een relatie te zien tussen de drijfveren van een leerkracht en zijn POP?' te kunnen beantwoorden, worden onderstaande vragen van de het interview behandeld:

- 1) *Vanuit welke motivatie hebben de respondenten gekozen voor het beroep leerkracht?*
- 2) *Waar komt de huidige motivatie bij de respondenten vandaan voor het werken in het onderwijs en specifiek voor het werken op deze christelijke basisschool?*
- 3) *Hoe omschrijven de respondenten het leerkracht zijn en waar streven zij naar binnen hun onderwijs?*
- 4) *Welke SBL-competenties spreken de respondenten aan en komt dat overeen met eerder genoemde zaken binnen het interview?*
- 5) *Wat zijn de reacties van de respondenten op het POP en hoe omschrijven zij bekwaamheid?*
- 6) *Wat staat er op dit moment centraal in de POP's van de respondenten en op welke manier zijn ze daartoe gekomen?*
- 7) *Zijn er andere motivaties waardoor de respondenten worden gedreven?*

Bij de beantwoording van bovenstaande vragen, bespreek ik de antwoorden van de twee groepen respondenten uit het onderzoek: de ervaren en onervaren leerkrachten. Deze gegevens worden met elkaar vergeleken. Dat komt voort uit de probleemstelling: *Is er een verschil tussen jonge onervaren en ervaren basisschoolleerkrachten in de manier waarop persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs terugkomen in het POP?* Voor de interviews verwijs ik naar bijlage 4. Daar zijn die twee groepen achtereen volgens te vinden als ervaren en onervaren respondenten.

Wanneer je kijkt naar hoe de respondenten bepaalde motivaties beschrijven kunnen die gaan over verschillende niveaus. Het gaat dan over omgeving, gedrag, bekwaamheid, overtuiging, identiteit en betrokkenheid. Zie hiervoor ook §3.5 over kernreflectie.

7.2 Motivatie voor beroep leerkracht

- 1) *Vanuit welke motivatie hebben de respondenten gekozen voor het beroep leerkracht?*

Kijkend naar de eerste groep respondenten noemen de meeste ervaren leerkrachten dat ze wilden werken met kinderen, hoewel ze soms eerst een andere interesse hadden die vaak om praktische redenen niet haalbaar was (verkeerde lengte of het niet tegen bloed kunnen). Eén respondent gaf aan van kinds af aan al juf te willen worden en had de droom om met kinderen te werken. De respondenten stemden hun opleiding af op het werken met kinderen binnen het onderwijs. De respondenten waren eerst kleuterleidster of hadden de taak van onderwijsassistent, maar wilden breder in de basisschool ingezet kunnen worden. Voor de één was de opleiding een nieuwe uitdaging tegenover het kleuteronderwijs, voor de ander het vooruitkijken naar de toekomst. De derde leerkracht had de reden om geschoold te worden in het lesgeven en daarmee voor de klas verantwoordelijkheid te kunnen gaan dragen.

De tweede groep respondenten, de onervaren leerkrachten, hebben hun motivatie nog wat verser in het geheugen. Met de vraag of het onderwijs al iets van jongs af aan was, antwoordt één respondent dat dit het geval was. *'Dat je zo'n groep koters onder je hoed hebt, dat leek me echt leuk.'* Eén respondent gaf aan door eens een groep kinderen te hebben begeleid, en werd zodoende enthousiast voor het onderwijs. De andere respondent had de pabo als tweede keuze gehouden qua opleiding. Hij hoorde goede berichten van een vriendin. De pabo en de studenten die er liepen spraken aan. Hij stroomde in. *'Toen ze mij vroegen waarom ik wilde instromen, gaf ik aan dat ik het*

afwisselende van leerkracht zijn en het werken met de kinderen het allerleukste vond. Geen dag is hetzelfde. En na al die jaren ben ik dat nog steeds van mening. Het klopt nog steeds.'

Wat bij deze gegevens opvalt, is dat ervaren leerkrachten moeite hebben om nog goed te kunnen terug halen wat hun motivatie voor het beroep was. Het werken met kinderen definiëren ze richting het onderwijzen van leerlingen en zich daarin te laten scholen vonden ze belangrijk. De onervaren leerkrachten hebben, net als de ervaren leerkrachten, een klik met het werken met kinderen. Ze keken daarbij ook breder naar de inhoud van het beroep: bijvoorbeeld richting het dragen van verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen en de afwisseling die het werk biedt.

Gelet op de manier waarop de onervaren respondenten hierop terugblikken gaat het met name om de laag *omgeving*: in welke omgeving (werken met kinderen) en onder welke omstandigheden werkt een leerkracht (afwisselend). Ook *gedrag* speelt een rol: nadenkend over de rol die je hebt als je de leiding hebt over een groep kinderen. Voor de ervaren respondenten die meerdere opleidingen dienden te volgen om onderwijsbevoegdheid te halen voor de basisschool blijkt dat het vooral op het gebied van *bekwaamheden* opdoen, er motivatie ontstond voor de opleiding tot leerkracht: geschoold raken in het lesgeven. Dit lijkt op eenzelfde manier een gedrevenheid voor de opleiding te raken als bij de onervaren leerkrachten, die hier over nadachten op het moment dat ze de opleiding kozen.

7.3 Motivatie voor onderwijs en de huidige school

2) *Waar komt de huidige motivatie bij de respondenten vandaan voor het werken in het onderwijs en specifiek voor het werken op deze christelijke basisschool?*

De groep ervaren respondenten geeft aan dat ze hun werk in het onderwijs nog steeds erg leuk vinden. Ze vinden hun werk aantrekkelijk doordat ze, zoals één van het heel mooi formuleerde, *'met levend materiaal werken'*. En een ander zei: *'Het is denk ik vijftig procent opvoeden en vijftig procent onderwijzen.'* Het gaat hen bij het werken met kinderen om de omgang, maar ook de omgang met collega's. De respondenten vinden het leuk om bij kinderen eruit te halen wat erin zit. Zo wordt bijvoorbeeld ook de uitdaging om elke keer weer de stof eigen te maken bij zoveel verschillende kinderen, en daarvoor de goede benadering te vinden, genoemd. Daarnaast wordt de school als werkplek gewaardeerd, omdat men het er naar zijn zin heeft. De een voelt zich op zijn gemak en gerespecteerd door de collega's. Een andere leerkracht noemt dat de school alle mogelijkheden biedt tot ontplooiing. Door een afbouwfase in het werk geeft een van de respondenten aan dat het niet noodzakelijk meer is om verder te solliciteren. De laatste persoon heeft het ook naar haar zin.

De onervaren respondenten worden op allerlei manieren gemotiveerd voor hun werk. Ze hebben allemaal zo hun eigen redenen voor het werken in het onderwijs. De één zegt: *'Ik wil mijn talenten gebruiken om kinderen zo ver mogelijk te laten komen in hun leven.'* Een andere respondent benadrukt dat hij elk dag met plezier naar zijn werk gaat. De derde respondent geeft aan dat je thuis voelen op de school belangrijk is. Gezamenlijk zijn de respondenten enthousiast over Deze basisschool, en het prettige team. Eén van de respondenten noemt dat de school in beweging is en dat het fijn is om daar een steentje aan bij te kunnen dragen. Ook het hebben van een eigen taak geeft voldoeningen en mogelijkheden voor de toekomst volgens een ander.

Werken in het onderwijs is volgens deze leerkrachten aantrekkelijk doordat je er veel van jezelf in kwijt kan, bijvoorbeeld door wat jij zelf leuk vindt mee te nemen in je lessen. De afwisseling is erg belangrijk. Het contact met kinderen (uit de bovenbouw) spreekt ook erg aan. Het is gelijkwaardig en je kunt de leerlingen uitdagen. *'De omgang met kinderen en meer voor ze zijn dan gewoon maar de juf, dat is wel mijn uitdaging.'* Ook de waardering die ouders je voor de inzet voor hun kind geven

wordt genoemd. Het werken met kinderen geeft voldoening, de manier waarop een klas met elkaar omgaat geeft positieve energie.

Er worden door de respondenten allemaal verschillende dingen gezegd over het gemotiveerd zijn voor het werk. Zowel ervaren als onervaren leerkrachten benadrukken dat de omgang met kinderen steeds de basis is voor het werken met kinderen. Dat maakt het onderwijs allereerst aantrekkelijk. Ze vinden het leuk en zijn tevreden over hun baan. Hierbij zoomen met name de ervaren leerkrachten in op het aansluiten bij het juiste niveau van het kind als zijnde datgene wat het werk steeds boeiend maakt. Bij de ervaren en onervaren leerkrachten zitten er leerkrachten die ervaren dat er ruimte is om tot ontplooiing te komen binnen de school en daar ook zelf betekenis in te hebben. De school wordt door alle respondenten erg positief gewaardeerd: men is erg te spreken over het positieve contact met de collega's. Energiegevers zijn het contact met kinderen, de collega's en positieve waardering van ouders. Het valt op dat de meerwaarde van het werken op een protestants-christelijke school zeggen slechts door een respondent genoemd wordt.

Wanneer je bekijkt hoe de leerkrachten reflecteren op hun huidige motivatie voor het beroep, dan komt overeen bij de ervaren en onervaren respondenten de *overtuiging* dat ze nog steeds met plezier met kinderen werken en dat je werkplek een fijne omgeving is, zodat deze stimuleren om door te gaan. Bij alle onervaren leerkrachten en een ervaren leerkracht speelt ook de professionele *identiteit* een rol, nadenkend over de eigen rol en bijdrage aan de school (voor kinderen of organisatie).

7.4 Persoonlijke omschrijving van het beroep leerkracht

3) *Hoe omschrijven de respondenten het leerkracht zijn en waar streven zij naar binnen hun onderwijs?*

De ervaren respondenten benoemen dat het in hun werk draait om door optimale begeleiding, alles uit de kinderen te halen. Een leerkracht dient daarom ambitieus te zijn. Respondenten noemen dat het draait om het contact met de kinderen. Binnen een goed pedagogisch klimaat wordt de rugzak met kennis gevuld zegt er één. Een andere respondent vult aan dat het welbevinden van kinderen voorop staat en noemt daarbij dat observatie van leerlingen noodzakelijk is. Vanuit de observatie is mogelijk om de band op te bouwen die noodzakelijk is om het onderwijs te geven. Een derde leerkracht geeft aan te streven naar een sfeervolle klas. Deze respondent benoemt dat er duidelijkheid en structuur in de klas dient te zijn, waardoor het kind weet waar het aan toe is met de leerkracht.

‘Een kleine vraag, waar ik volgens mij een groot antwoord op kan geven.’ Zo reageert één van de onervaren respondenten op de vraag waar het om draait bij het leerkracht zijn. *‘Als kinderen niet met plezier komen, dan kun je eigenlijk niet goed leren.’* Dat is wat twee respondenten duidelijk aangeven. Ze stellen een veilige sfeer bovenaan, zorgen dat dit blijft als voorwaarde om de leerlingen zoveel mogelijk bij te brengen. De derde respondent geeft aan dat lesgeven niet alleen gaat om cijfers, maar ook om op sociaal-emotioneel vlak leerlingen te laten groeien. Het is een beetje opvoeden, zoals een van de eerste respondenten aangeeft. Ook geeft een respondent aan ernaar te streven bekend te willen staan als leuke leerkracht. Want: *‘Als het contact met de kinderen er niet zou zijn, dan zou ik het onderwijs ook niks meer aan vinden.’*

Wanneer je de ervaren en onervaren respondenten vergelijkt valt op dat met name de ervaren respondenten insteken op de juiste begeleiding die zorgt dat het kind tot ontwikkeling komt. Zij lijken door ervaring te hebben ontdekt dat het pedagogische klimaat daar een belangrijke bouwsteen voor is. De onervaren respondenten lijken eigenlijk direct in te steken op het juiste klimaat. Die voorwaarde is voor de meeste van hen zo wezenlijk van belang, dat het onderwijs an sich daar regelmatig ondergeschikt aan is. Voor hen is die goede band met kinderen essentieel.

De ervaren leerkrachten steken vooral af op de laag professionele *identiteit*: ze zien hun rol als leerkracht als begeleider van het ontwikkelproces van de leerlingen. De onervaren leerkrachten zou ik meer willen scharen onder *overtuigingen*: vanuit het geloof dat een bepaalde pedagogisch klimaat goed is voor leerlingen, zoeken ze naar deze invulling om ook een professionele *identiteit* te kunnen laten zien.

7.5 Aansprekende SBL-competenties

4) Welke SBL-competenties spreken de respondenten aan en komt dat overeen met eerder genoemde zaken binnen het interview?

De ervaren leerkrachten hebben later in hun loopbaan kennis gemaakt met de SBL-competenties. Het eerste wat opvalt is daardoor dat de respondenten de afzonderlijke competenties minder goed weten te benoemen. Bij de competenties springt voor een tweetal respondenten de organisatorische competentie er als eerst uit. Men zegt bijvoorbeeld: *‘Als je dat echt op orde hebt, dan is het makkelijker om in die andere competenties competentier te zijn.’* Je kunt veel profijt hebben van deze competentie binnen de klas. De derde respondent vindt het lastig om een voorkeur uit te spreken voor de competenties. Wanneer je kijkt naar andere vragen van het interview, waar wordt ingegaan op wat belangrijk is als leerkracht, en wat de bekwaamheid geeft dan worden het pedagogisch en didactisch onderlegd zijn duidelijk genoemd. Zie daarvoor ook de beantwoording van de vraag 5.

Wanneer je kijkt naar de onervaren respondenten, dan blijken ook zijn een opfrissen ten aanzien van de competenties nodig te kijken. Bij voor hen aansprekende competenties, zegt een respondent heel duidelijk: de pedagogische competentie. Een andere respondent vraagt zich af hoe men zou kunnen groeien in de identitaire competentie, wanneer iedereen zijn eigen identiteit heeft. De laatste respondent noemt dat elke competentie belangrijk is. Open staan voor vernieuwing wordt nog specifiek genoemd en het communicatief vaardig zijn om met bepaalde kinderen en mensen om te gaan.

De respondenten leggen tijdens het interview over hun rol als leerkracht bijna allemaal nadrukkelijk neer dat de pedagogische competenties erg belangrijk is voor het juiste leer- en werkklimaat van leerlingen. Bij de terugblik op wat belangrijk is aan competenties, komt dat er niet altijd op dezelfde manier uit. Een drietal respondenten (een ervaren en twee onervaren) vindt ze allemaal even belangrijk, hoewel er voor twee van hen aandacht wordt gelegd op competenties van leerkrachten die nog niet duidelijk aan bod waren gekomen tijdens het interview. Een tweetal ervaren respondenten geeft nog even extra aandacht aan de organisatorische competentie. Er is een onervaren leerkracht die overduidelijk voor de pedagogische competentie kiest. Het maken van onderscheid tussen de ervaren en onervaren leerkrachten is op dit punt wat lastig. Dat zou ook te maken kunnen hebben met het unieke dat iedere persoon in zich draagt.

Deze vraag binnen het interview ging met name over *overtuigingen*: de redenen waarom leerkrachten bepaalde competenties belangrijk vinden. Bij het vragen naar de overtuiging zoek je naar verklaringen, dat bij de beantwoording van deze vraag uiteindelijk minder aanbod is gekomen. Die verklaring zijn eerder in het interview meer naar voren kwam. Bij de vraag ‘welke competenties aanspreken’ hoeft ook niet hetzelfde antwoord naar voren te komen als eerder genoemde antwoorden over waarmee men het beroep leerkracht omschrijft. Wanneer je weet dat leerkracht zijn bepaalde competenties veronderstelt (in dit geval alle zeven competenties), kun je voor je werk in de klas de pedagogische competentie heel belangrijk vinden. Naast dat werken in de klas, komt er nog veel meer kijken: de andere competenties. De voorkeur voor een bepaalde competenties ligt breder dan alleen het werken in de klas met kinderen. Dit zou ook te maken kunnen hebben met de persoonlijke voorkeur door bijvoorbeeld het karakter of bepaalde waarden en normen van een respondent.

Kijkend naar de eerder genoemde antwoorden van de respondenten geven de antwoorden ook vaak

wel iets weer van *bekwaamheden*. Dit was bij een tweetal ervaren respondenten het geval: zij benoemen de organisatorische competentie als voorwaarde voor het lesgeven in de klas. De verdieping hierop van één van hen is de *overtuiging* dat kinderen het nodig hebben om duidelijkheid en structuur te hebben in de klas. Ook de onervaren leerkracht die voor de pedagogische competentie kiest, doet dit op basis van de *overtuiging* dat dit een belangrijke voorwaarde is voor het onderwijs en beziet de rol van leerkracht van daaruit: professionele *identiteit*. De onervaren respondent die communicatief vaardig zijn aanhaalt, zoekt daarmee ook naar de professionele *identiteit* van het leerkracht zijn. De derde respondent nog iets dat niet eerder was genoemd in het interview: competent zijn in de samenwerking met de omgeving. Dat heeft ook te maken met de professionele *identiteit*.

7.6 Bekwaamheid en het POP

5) Wat zijn de reacties van de respondenten op het POP en hoe omschrijven zij bekwaamheid?

De respondenten kwamen in aanraking met het POP en het competentieprofiel door middel van de functioneringsgesprekken op deze basisschool. Een van de respondenten had er al wel eens van gehoord aan het einde van de pabo. Een van respondenten gaf aan wel even te schrikken van deze manier van werken en legt de nadruk op dat je jezelf moet blijven ontwikkelen. Wanneer er in een school veel verandert, groei je daarin ook mee. Een andere respondent noemt dat *'het POP een logische stap is om te kunnen laten zien wie je bent en wat je in je mars hebt. Het is niet alleen maar negatief om te werken aan dingen die ik nog niet zo goed kan. Je kunt ook laten zien wat je al wel kan, en wat je beheerst.'* Wanneer je spreekt over bekwaamheid en het zijn van een ervaren leerkracht, dan worden er uitspraken gedaan die de eerdere uitspraken over de pedagogische competentie ondersteunen: *'Ik denk dat een leerkracht pedagogisch en didactisch heel goed onderlegd moet zijn. Goed met kinderen, die band heeft. Er moet wel een band zijn. Dat is voor mij wel erg belangrijk, een band en vertrouwen. Die band moet gewoon goed zitten. En als je dat gewoon elk jaar van een groep die je krijgt met de meeste kinderen van elkaar kan krijgen, dan denk ik dat je aardig ervaren bent.'*

Bekwaamheid heeft volgens een ander te maken met een balans tussen pedagogisch en leeropbrengsten. De laatste respondent legt de nadruk op het naar behoren functioneren in de groep en dat je naast de klas ook nog een helicopterview op het schoolproces hebt.

Uit de gegevens van het interview geven de onervaren leerkrachten te kennen dat ze bekend waren met het competentieprofiel en het POP. Ze zijn, toen ze het werkveld ingingen niet direct met hun POP aan de gang gedaan en nog maar kort geleden gestart met het maken van dit POP: een jaar nadat ze op de school kwamen werken. Het is voor deze jonge leerkrachten relatief lastig om te benoemen wat de waarde van het dossier is. Eén van de respondenten geeft aan dat het reflecteren op onderwijs hem niet zo aanstaat, en probeert meestal liever oppervlakkig te blijven. Eén van de anderen gaat daar weer heel anders mee om en verwoordt het omgaan met de het POP als volgt: *'Ik heb niet echt een bekwaamheidsdossier nodig om te weten waar ik aan moet werken. Je schrijft toch alleen maar op waar je zelf de hele tijd tegen aan loopt.'*

Bekwaamheid heeft volgens één van de onervaren leerkrachten te maken met ervaring in meerdere groepen. Een ander noemt dat je als startbekwame leerkracht theoretisch weet hoe je het aan moet pakken, maar dat werken met een groep iets anders is. Daar dien je volgens de respondent een paar jaar ervaring voor te hebben en meerdere situaties naar tevredenheid op te lossen. Bekwaamheid heeft ook te maken met het werken op verschillende niveaus en is blijvend in ontwikkeling. Een andere respondent zegt het zo: *'Ik denk dat je ervaren bent, wanneer je dingen die je uit het verleden geleerd hebt, toe leert te passen op een goede manier. Dat je je rugzakje met bagage zo vol hebt zitten, dat je dit en dat al een keer gehad hebt. Je doet gewoon ervaring op door gewoon te groeien. Soms moet je ook maar met je kop ergens tegenaan lopen, wetend dat het niet zo handig is.'*

Het POP roept bij ervaren en onervaren leerkrachten niet een duidelijk tegengeluid richting deze vorm van professionele ontwikkeling binnen het onderwijs op. Een tweetal leerkrachten (onervaren en ervaren) voelt wat minder betrokkenheid bij het POP en lijkt het te zien als noodzaak van het meegroeien en ontwikkelen binnen het onderwijs. Er wordt hierbij bij een respondent een bepaalde tegenzin ervaren richting reflectie. Het is moeilijk te beschrijven of deze vraag wordt beantwoord vanuit de professionele *identiteit*, omdat er niet genoeg door is gevraagd tijdens de interviews op de waarde van het POP en waarom de respondenten er op een dergelijke manier over denken. Bij het benoemen van de bekwaamheid van leerkrachten wordt door de ervaren respondenten meer ingegaan op het benoemen van competenties die de bekwaamheid aantonen. Een tweetal onervaren respondenten verschilt daarmee en neemt in de beschrijving van de bekwame leerkracht ook mee dat een leerkracht blijvende ontwikkeling nodig heeft: lerend uit opgedane ervaringen en opstaan voor nieuwe dingen. Daarin zie je iets terug van de reflecterende en lerende houding van de professionele *identiteit*. De andere beschrijvingen over bekwaamheid zou je meer kunnen samenvatten over het nadenken over *bekwaamheid*.

7.7 Het POP in de kijker

6) Wat staat er op dit moment centraal in de POP's van de respondenten en op welke manier zijn ze daartoe gekomen?

De ervaren respondenten zijn allemaal op hun eigen unieke manier bezig met hun persoonlijke ontwikkeling binnen het POP. Eén respondent bekwaamt zich naar een specifieke taak die er wordt vervuld op school, en een andere respondent wil graag groeien binnen de ontmoeting met collega's. Een tweetal ervaren leerkrachten, waaronder de derde respondent, wil zich didactisch bekwamen: de ene respondent door te gaan werken met het digitale schoolbord, een andere respondent door als leerkracht meer de coachende rol van de leerkracht toe te passen binnen het lesgeven. Bij deze laatste twee leerkrachten valt op dat het bekwamen met name te maken heeft met didactische handelen.

Uit de interviews met de onervaren leerkrachten blijkt dat de jonge leerkrachten aan het begin van hun loopbaan (wanneer ze net zijn gestart met een eigen groep) nog niet zoveel aandacht geven aan hun POP. Wanneer er wordt gevraagd waar men op dit moment precies mee bezig is qua professionele ontwikkeling binnen het POP, blijkt dat er op de achtergrond bij de meesten wel wat speelt, met name op het gebied van de organisatorische competentie. Dat gebeurt bij de één op eigen initiatief, bij de ander komt het voort uit schoolontwikkeling en de praktijk daarvan in de eigen klas. Bij een derde respondent wordt men gestimuleerd vanuit het management tot iets of is er een leerpunt n.a.v. eerdere ervaringen. Zo valt op dat men op verschillende manier wordt gemotiveerd tot het maken van bepaalde stappen.

De meeste ontwikkelingen voor het POP lijken aangezet vanuit de *omgeving*: de omstandigheden waarin je werkt vragen een bepaalde aanpassing. In een geval wordt het de verandering op *gedragsniveau* aangepakt: de manier waarop in het vervolg het handelen zichtbaar wordt in de klas of de schoolomgeving. Een andere respondent kiest vanuit overtuiging voor de aanpassing van de werkwijze. Een laatste respondent laat zich bewegen vanuit de eerder genoemde *betrokkenheid* bij zoals eerder al bij overige motivaties werd genoemd.

Wanneer je de strekking van de onervaren leerkrachten vergelijkt met wat de ervaren leerkrachten eerder noemden bij competenties die hen aanspraken, werd daar genoemd dat de organisatorische competentie een belangrijke voorwaarde is voor het lesgeven. Zou dat te maken kunnen hebben met een competentie die deze leerkrachten hebben geleerd in hun beginjaren?

7.8 Overige motivaties

7) Zijn er andere motivaties waardoor de respondenten worden gedreven?

De ervaren respondenten reageren verschillend op drijfveren en motivaties die hen verder stimuleren. Een leerkracht werkt omdat het 'nog' leuk is en is tevreden met de huidige situatie. Het is dan ook een luxepositie om economisch gezien makkelijk te kunnen stoppen met werken. Een andere respondent geeft aan fulltime te moeten werken voor het geld, omdat het economisch gezien noodzakelijk is. *'Ik werk fulltime voor mijn geld, want anders kan ik gewoon mijn hoofd niet boven water houden. Maar diep in mijn hart werk ik natuurlijk wel voor de kinderen. Dat sowieso. Ik vind het gewoon scheidend, nog steeds om zo met ze om te gaan.'* De derde leerkracht geeft aan dat persoonlijke ontwikkeling binnen het beroep en als mens, een belangrijke drijfveer is om verder te gaan. Dit wordt gestimuleerd door de kinderen, collega's en het thuisfront. *'Ik heb de ambitie om hierin te groeien en mezelf te blijven ontwikkelen. Dat is mijn ambitie. Om er te zijn voor anderen en betekenisvol te kunnen zijn. In mijn functie, maar ook als mens.'*

In gesprek met de onervaren respondenten zijn er verschillende manieren waarop ze zich gedreven voelen voor hun vak. De een zegt het zo: *'Ik ben trots dat ik voor de klas sta, dat ik zo'n groep 8 aankan.'* Dit drijft om verder te gaan. Je ziet wat je bereikt met kinderen en collega's. Die voldoening en het zich competent weten, geeft een hoop motivatie. Een ander benoemt het afwachten van de kansen die er nog gaan komen binnen de organisatie. Een derde respondent noemt de kinderen. *'Ik sta niet voor de klas om mijzelf maar te bedruipen met complimenten en dergelijke. Nee, ik doe het voor de kinderen. Anders moet je het niet doen. Ik vind dat je als leerkracht ook wel jezelf weg moet cijferen.'*

Kijkend naar de antwoorden van de respondenten zie dat er heel veel verschillen zijn bij zowel ervaren als onervaren respondenten. Een overeenkomst die genoemd wordt door ervaren en onervaren leerkrachten is de voldoening die het werken met kinderen geeft, in allerlei bewoordingen uitgedrukt. In deze uitdrukkingen zie je enkele keren heel duidelijk een *betrokkenheid* naar voren die ook te maken heeft met een levensbeschouwing. Dat verwoordt niet iedere respondent. Het heeft ook wel te maken met de *bekwaamheid* en *overtuiging* hoe men zichzelf bekwaam acht en de gedachte dat je samen met anderen en binnen de organisatie nog wat kunt bereiken, en veelal met *omgeving*: het werken met kinderen.

Het valt me op dat er niet iedereen heel duidelijk weet af te steken op het niveau van professionele *identiteit* of *betrokkenheid*.

7.8 Afsluiting analyse

Voordat de probleemstelling beantwoord wordt, kom ik als onderzoek nog even terug op het onderzoek. Onder andere door de analyse van de interviews merk ik dat de onderzoeksopzet niet altijd goed tot zijn recht is gekomen. Als onderzoeker wil ik opmerken dat het scherp interviewen en pittig doorvragen bij de interviews niet altijd tot zijn recht is gekomen door de combinatie van het lesgeven en de planning van de interviews (na schooltijd). Daardoor hadden bepaalde vraagstellingen beter uit de verf kunnen komen.

8. Conclusie, aanbeveling en discussie

Voor dit onderzoek is er onderzocht of er een relatie te zien is tussen de drijfveren van een leerkracht en zijn POP. Daarmee is de motivatie van de leerkracht in relatie tot zijn professionele bekwaamheid nader onder de loep genomen.

Hieronder volgt de beantwoording van de probleemstelling, de hypothesen uit §1.2, de aanbevelingen na aanleiding van dit onderzoek en datgene wat verder nog discussie oproept. De probleemstelling luidt: *'Is er een verschil tussen jonge onervaren en oudere ervaren basisschoolleerkrachten in de manier waarop persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs terugkomen in het POP?'*

Conclusie

De persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs door leerkrachten uit deze onderzoeksgroep worden weinig in relatie gebracht met het POP. Het POP wordt meer gezien als instrument voor professionele ontwikkeling, dan een manier om motivatie voor het onderwijs verder te verbreden of versterken. In die zin lijkt het dat de persoonlijke drijfveren van leerkrachten weinig relatie hebben met POP. Wanneer je dit thema combineert met de theorie, dan zou je zeggen dat een leerkracht die ambieert om te groeien als mens en als professional, gezien kan worden als iemand die zijn persoonlijke drijfveren koppelt aan het POP om verder te komen.

Uitgaande van de resultaten van dit onderzoek, zou ik iets willen zeggen over de verschillen die er zijn in de manier waarop jonge onervaren en oudere ervaren leerkrachten hun POP vormgeven, en de motivaties die hierbij een rol spelen. Dat verschil valt niet toe te schrijven aan de verschillen tussen jong en oud. Iedere leerkracht heeft zijn eigen passie en enthousiasme voor het onderwijs. Dat resulteert ook in eigen motivaties tot ontwikkeling binnen het POP tot versterking van de kwaliteit van het onderwijs. Elke leerkracht is daarin uniek. De verwoorde motivaties van de leerkrachten uit deze onderzoeksgroep worden duidelijk ingegeven door de *omgeving, bekwaamheden* of *overtuigingen*. Onervaren en ervaren leerkrachten maken daarbij, wanneer je reflecterend terugkijkt, niet altijd de stap naar professionele *identiteit* en *betrokkenheid*. Wanneer je dit combineert met de theorie over motivaties en drijfveren, zou je dat wel verwachten. Houdingsleren, reflectie tot professionele *identiteit* en *betrokkenheid*, dat meer centraal stond in de opleiding van jongere leerkrachten, lijkt deze groep niet positief te doen opvallen. In die zin is er niet een duidelijk verschil in de manier waarop de twee groepen hun doelen voor het POP laten inspireren.

Verschillen komen meer naar voren in het omgaan met het POP. Onervaren leerkrachten lijken zich minder betrokken te voelen op het POP als instrument voor professionalisering terwijl oudere leerkrachten het POP meer in relatie brengen tot het bekwaam blijven binnen het veranderende onderwijs. Het POP lijkt in die zin een grotere rol te spelen bij oudere leerkrachten. Dat dit niet zo'n vast gegeven is, blijkt uit het feit dat zowel jong als oud zich blijvend met hun bekwaamheid bezig houden. Wanneer je ingaat op de inhoud van het POP, dan lijkt het bij de jongere leerkracht meer te gaan over de bekwaamheid, om niet langer startbekwaam genoemd te worden. Daarbij wordt de koppeling van het POP als middel tot professionalisering wordt minder gemaakt. Oudere leerkrachten doen hun best om bekwaam te blijven binnen het huidige onderwijs. Daarbij zou ik willen aanhalen dat jonge onervaren leerkrachten met name de aandacht te vestigen op het pedagogisch klimaat, waarbij meer ervaren leerkrachten juist uitdaging leggen in het bieden van onderwijs op maat binnen de groep. Zou dit te maken hebben met de ervaring die je opdoet als leerkracht, waardoor er meer tijd kan ontstaan voor dat laatste?

Over het algemeen zijn er uit deze onderzoeksgroep geen duidelijk verschillen op te maken bij jonge onervaren en ervaren oudere leerkrachten met betrekking tot het omgaan met persoonlijke

drijfveren in relatie tot POP. De verschillen lijken, wanneer je kijkt naar de doelen die jong en oud stellen voornamelijk te maken hebben met de ervaring die je hebt.

Hypothese

Na aanleiding van de probleemstelling had ik een aantal hypotheses genoteerd. Hieronder zal ik daarop ingaan.

Er is verschil tussen jonge onervaren en ervaren oudere leerkrachten en hun persoonlijke drijfveren met betrekking tot het onderwijs.

Het onderzoek bevestigt dat er verschillen zijn met betrekking tot de drijfveren voor het onderwijs van jonge onervaren en ervaren oudere leerkrachten in de manier waarop:

- * ervaren en onervaren leerkrachten hun beroepskeuze bepaalden;
- * onervaren leerkrachten inzetten op het pedagogisch klimaat en de ervaren leerkrachten de uitdaging vinden in het aanbieden van onderwijs op maat.

Naast verschillen zijn er ook overeenkomsten. Onervaren en ervaren leerkrachten:

- * vinden het werken met kinderen (nog steeds) erg leuk. Ze halen er voldoening uit;
- * waarderen een fijne werkplek ingegeven door collega's;
- * benoemen de mogelijkheden en kansen die de school biedt om je te kunnen ontwikkelen binnen de organisatie als een positieve waarde.

De overeenkomsten bevestigen wat al eerder in het literatuuronderzoek naar voren kwam: de arbeidsinhoud en de sfeer op het werk spreekt de leerkrachten aan. Het persoonlijk verhaal van de leerkracht dat in dit onderzoek naar voren komt, laat zien dat iedereen op zijn manier gemotiveerd is voor het beroep.

Er is bij oudere ervaren leerkrachten weinig kennis en kunde over het opstellen van een POP.

Deze stelling is geheel te ontcrachten. De oudere leerkrachten hebben heldere uitleg gehad over het opstellen van het POP. Daarnaast voelt men zich ook vrij om met collega's te overleggen over het opstellen van het POP en krijgt men, indien noodzakelijk, feedback van de directeur.

Het belang van het POP wordt bij jonge onervaren leerkrachten ingezien.

Uit het onderzoek blijkt dat deze leerkrachten de waarde van het POP niet heel duidelijk kunnen aangeven. Reflectief kijken naar het beroep wordt niet door iedereen gewaardeerd. Aan de andere kant boodschapt men ook dat een POP niet noodzakelijk is om te weten aan welke punten je moet werken als beginnend leerkracht. Bekwaam zijn en blijven heeft voor onervaren leerkrachten geen duidelijke link met het POP. Je zou verwachten dat jonge leerkrachten naar aanleiding van hun opleiding duidelijker een positief standpunt zullen innemen ten aanzien van het POP. Bij de conclusie is daarover al meer gezegd.

Oudere ervaren leerkrachten hebben moeite om het belang van een POP in te zien.

Ervaren leerkrachten hebben geen moeite met het POP. Oudere ervaren leerkrachten erkennen dat het POP de nadruk legt op het jezelf blijven ontwikkelen binnen het onderwijs. Het voelde als een logische stap binnen de huidige functioneringsgesprekscyclus. Aan de andere kant zet het hen ook op scherp: ontwikkeling is en blijft noodzakelijk, ook als je ouder wordt. Het POP wordt niet negatief benaderd: de leerkracht kan zichzelf laten zien door middel van het POP en verder groeien als professionele leerkracht. Ontwikkelingen in het POP worden veelal ingegeven door de *omgeving*. Daarmee stimuleert de omgeving om 'bij' te blijven.

Jonge onervaren leerkrachten hechten meer belang aan hun POP dan oudere ervaren leerkrachten.

Met de twee vorige stellingen onderzocht ik het verschil in de manier waarop onervaren en ervaren leerkrachten omgaan met het POP. Met deze stelling komen die twee bij elkaar.

Uit de gegevens komt naar voren dat de onervaren leerkracht zich soms minder betrokken lijkt te voelen op het POP dan de ervaren leerkracht die naar meerwaarde zoekt voor de professionele identiteit als leerkracht. Bekwaamheid wordt in verschillend gezien door onervaren en ervaren leerkrachten. Het wordt door beide groepen niet vanzelfsprekend gekoppeld aan het POP. Het is daarom niet te zeggen welke groep leerkrachten meer belang hecht aan het POP.

Het is voor oudere ervaren leerkrachten moeilijk om persoonlijke drijfveren voor het onderwijs te verwoorden, jonge onervaren leerkrachten hebben daar minder moeite mee.

De persoonlijke drijfveren voor het onderwijs worden zowel door onervaren als ervaren leerkrachten verwoord. Dit gebeurt minimaal op het gebied van *betrokkenheid*, dat is bij ervaren als onervaren leerkrachten in die zin gelijk. Men steekt bij drijfveren voornamelijk af op *omgeving*, *bekwaamheid* en *overtuiging*. Jonge onervaren leerkrachten vallen daarbij niet meer op vanuit een meer professionelere *identiteit* die ze meer hebben ingekregen vanuit hun opleiding.

Aanbevelingen

Na aanleiding van dit onderzoek heb ik de volgende aanbevelingen voor (vervolg)onderzoek:

* Wanneer je kijkt naar de manier waarop het principe 'een leven lang leren' verankert is binnen het onderwijs, dan lijkt dit aardig geaccepteerd. Zowel jong als oud houdt zich blijvend met zijn ontwikkeling bezig. Er lijken maar minimale verschillen te zijn tussen jonge en oudere leerkrachten. Zouden er op andere terreinen verschillen te herkennen zijn? Hierbij denk ik aan de uitkomsten rondom het pedagogisch klimaat waar bijvoorbeeld jonge leerkrachten op insteken. Op welke manier verschillen zij ten opzichte van oudere leerkrachten? Of op het gebied van zorg op maat binnen de groep, hoe verschillen oudere leerkrachten van jongere leerkrachten?

* Binnen deze onderzoeksgroep hebben de jonge onervaren leerkrachten aan de start van hun onderwijsloopbaan geen gebruik gemaakt van hun POP. Dit terwijl het POP, met het competentieprofiel in het bijzonder, een geweldig hulpmiddel kan zijn in de begeleiding van startende leerkrachten! Het zou interessant zijn te onderzoeken op welke manier startende leerkrachten aan het begin van hun loopbaan worden begeleid door coaches. Welke adviezen of begeleidingsvorm zou hen kunnen worden aangereikt? En in hoeverre verschilt dit van de begeleiding die LIO-studenten hebben?

Als aanvulling op de aanbeveling tot onderzoek, heb ik de volgende aanbeveling voor het werkveld:

* Het werkveld kan in de begeleiding van startende leerkrachten gebruikmaken van het POP en het competentieprofiel. Deze biedt een handige aandachtspunten, en volgt de 'opleidingswijze' vanuit de opleiding van de startende leerkracht.

Discussie

Tot slot zou ik dit hoofdstuk willen afsluiten met enkele aandachts- en discussiepunten na aanleiding van dit onderzoek.

* Het onderzoek is op te kleine schaal uitgevoerd om representatief te zijn voor het onderwijsveld. De respondenten kwamen van eenzelfde school, terwijl bijvoorbeeld het POP breed verplicht is gesteld. Het zicht daarop wordt hiermee beperkt. De groep jonge onervaren leerkrachten is ook minder representatief doordat er meer mannen dan vrouwen deelnamen. Daardoor zijn de bovenstaande uitspraken voornamelijk van toepassing op de onderzochte onderzoeksgroep.

* De loopbaan van de respondenten is met name door het interview naar voren gekomen. Het voelde te persoonlijk om het POP van de respondenten te vragen. Een CV was al wel een goede start

geweest om door te kunnen gaan op de loopbaanontwikkeling van de respondenten. Er was dan waarschijnlijk meer uit het interview gehaald.

* Bij de respondenten viel de manier waarop ze hun *betrokkenheid* hadden op hun beroep, bekeken vanuit de levensbeschouwelijke context, niet bijzonder op. Zou dit te maken kunnen hebben met de gedachtegang dat protestants-christelijke onderwijs vanzelfsprekend is?

* Wanneer je kijkt naar de verschillen tussen jong onervaren leerkrachten en ervaren oudere leerkrachten, dan zie je dat de aandacht van de jongere generatie gaat naar het pedagogische klimaat. Er lijkt meer aandacht voor de groep te zijn. De oudere generatie lijkt meer toe te komen aan het bieden van zorg op maat, aandacht voor het individu. Heeft de aandacht voor het klimaat te maken met de onervarenheid van de jonge leerkrachten of bijvoorbeeld de manier waarop de opleiding aandacht heeft geschonken aan het thema?

* Bij de aanbevelingen schreef ik over het principe van 'een leven lang leren'. Daarin nam ik aan dat dit al redelijk goed verankerd is in het onderwijs. Dat is maar de vraag. Zou het te maken kunnen hebben met het beeld dat leerkrachten hebben van het werkveld, als zijnde blijvend in ontwikkeling, op het moment dat ze hun loopbaan starten?

Met bovenstaande conclusies en veronderstellingen, kan ik er als startende leerkracht niet omheen: Elke leerkracht heeft zijn unieke verhaal en motivatie. Dat is ontzettend interessant, leerzaam en inspirerend voor startende en heel ervaren leerkrachten. En om het met mijn eigen woorden te zeggen, in de lijn van één van respondenten: Het is echt waardevol om dit met elkaar uit te wisselen!

9. Bronvermelding

Literatuur

Broos, E., Korte, K. (2007). *Ruimte voor de leraar*. Alphen aan de Rijn: Kluwer

CAO PO (2009). *Collectieve arbeidsovereenkomst voor het primair onderwijs van 1 januari 2009 tot en met 31 december 2010*

CHE Educatie (2009). *LIO stageboek. Leraar basisonderwijs, VTO en DTO – 4^e jaar – Semester 1, 2009-2010*

Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de PABO: Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis. Op weg naar bewust en bekwaam*. Houten: Wolters-Noordhoff

Keijser, C., Vat, van der, S. (2009). *Drijfveren in de praktijk: voor managers, teams en hun coaches. 2^e Editie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit biografisch perspectief*. Leuven: Leuven University Press

Korthagen, F. (1992). Reflectie en professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studieën*, 69

Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: WCC

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen

Korthagen, F., Lagerwerf, B. (2006). *Een leraar van klasse. Een goede docent worden en blijven*. Soest: Nelissen

Lingsma, M., MacKay, A, Schelvis, G. (2003). *De docent competent*. Soest: Nelissen

Nijgh, L. (2006). *Leren reflecteren. Zelfreflectie voor sociaal-agogische hulpverleners*. Soest: Nelissen

Versnel, H. (2008). *Het grote drijfverenboek. De impact van drijfveren op mensen en organisaties*. Amsterdam: Pearson Education Benelux

Zwart, C. , Altena, van, T., Dreeuw-Robbers, L. (2004). *Beoordelen van competentieontwikkeling. Over plannen, evalueren en beoordelen van competentieontwikkeling in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS

Overig:

Damen, J.A. (2004). *Leiderschap en motivatie: Wat drijft en beweegt de topmanagers in Nederlandse organisaties?*. Dissertatie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

Stevens, L. (2003). *Leraar wie ben je? Een benadering van de basis van het handelen van leraren*. Paper gepresenteerd op het NIVOZ-symposium.

Zweers, K. (2009). *Niets is blijvend, behalve verandering. Hoe Spiral Dynamics de flexibiliteit van medewerkers kan bevorderen*. Scriptie. Fontys Hogescholen HRM en Psychologie.

Internet:

Nijgh, L., *Reflecteren en Zelfreflectie*, <http://www.carrieretijger.nl/functioneren/ontwikkelen/jezelf-ontwikkelen/reflectie> [opgeroepen 20 november 2009]

SBL, *Lerarenportfolio*, <http://lerarenweb.nl/portfolio/portfolio.html> [opgeroepen 20 januari 2010]

Flitspanel, Ministerie van Binnenlandse zaken en Koninkrijksrelaties, (2009) *Onderzoek employability van werknemers in het onderwijs*,
http://www.flitspanel.nl/publicaties/2009/Terugkoppeling_CAOP_Employability_Final.pdf
[opgeroepen 20 januari 2010]

10. Bijlagen

Bijlage 1 Motivatie voor het leerkracht zijn

Niet toegankelijk i.v.m. privacy

Bijlage 2 Informatie verstrekt aan de respondenten voorafgaand aan het onderzoek

Beste

Graag wil ik uw/jouw aandacht vragen voor mijn afstudeeronderzoek.

Ter afsluiting van mijn opleiding tot leerkracht basisonderwijs loop ik een LIO-stage op jullie school en ben ik bezig met een afstudeeronderzoek. Mijn onderzoek gaat over de loopbaanontwikkeling van leerkrachten. Vragen die mij bezighouden zijn: wie zijn deze mensen; wat is hun achtergrond; waar komen ze vandaan; wat bezielt en motiveert hen; wat hebben ze gedaan; hoe zijn ze daar gekomen? Graag wil ik u/jou en andere collega's vragen om mee te werken aan dit onderzoek.

Wat kun u/jij verwachten?

Gedurende een interview zal u/jij gevraagd worden uw/jouw loopbaan. Dit zal zich bijvoorbeeld uiten in vragen naar de betekenis van onderwijs en het leerkracht zijn en de gemaakte keuzes binnen van uw/jouw loopbaanvervolg. Er zal ook dieper worden ingegaan op uw/jouw persoonlijke bekwaamheidsdossier. Het interview wordt op een voice-recorder opgenomen.

Waarom is uw/jouw deelname belangrijk en interessant?

Op dit moment is er veel gaande rondom loopbaanontwikkeling binnen het onderwijs. Het onderzoek naar hoe de leerkracht, zowel jong als oud, dit beleeft en ervaart, is relevant voor wetenschap en praktijk. Door mee te werken aan dit onderzoek krijgt u/jij de kans dit persoonlijke verhaal te delen en de relevantie vanuit uw/jouw situatie te belichten. Ook laat u/jij zien dat u/jij onderzoek een warm hart toe draagt. Ik wil graag u/jij en uw/jouw collega's als eerste de resultaten van het onderzoek teruggeven.

Hoeveel tijd bent u/jij er mee kwijt?

Voor het interview zou ik graag anderhalf uur reserveren. Datum en plaats stem ik het liefst zoveel mogelijk op uw/jouw agenda af. Voor het interview zou ik graag op een rustige plek en in een ongestoorde ruimte afspreken.

Ik wil graag benadrukken dat alle gegevens die in het onderzoek verzameld worden, vertrouwelijk en anoniem zullen worden behandeld.

Ik hoop van harte dat u/jij wilt meewerken aan het onderzoek. Mocht u/jij na het lezen van deze e-mail nog vragen heeft, vraag het dan gerust. Dat kan op school van maandag tot en met woensdag, maar per telefoon (X) of e-mail.

Graag neem ik binnen twee weken contact met u/jij op voor het maken van een afspraak voor een interview.

Met vriendelijke groet,

Elsbeth Morssink

Bijlage 3 Het semi-gestructureerde interview

Interviews leerkrachten

Introductie van het gesprek:

* tijdsduur: ongeveer anderhalf uur

* opname

* verloop van het interview: loopbaanontwikkeling/verloop, gemaakte keuzes binnen het onderwijs, persoonlijke betekenis van het leerkracht zijn, bekwaamheidsdossier

Vraag 1

Geboortedatum en -plaats? / voorstellen met naam, geboortedatum en -plaats.

Vraag 2 – Dromen van de toekomst

A Gezinsamenstelling? / Waar opgegroeid? / Hoe was gezinssituatie in het ouderlijk huis?

B Wat wilde u bereiken in het leven? / Wat waren uw doelstellingen, ambities, dromen?

Vraag 3 – Werken met kinderen (beeldvorming vroeger en nu)

A Opleiding? / Waarom, wat, waar gevolgd? / Hoe verliep dat?

B Wat sprak je aan in de opleiding/beroep toen je dat besliste? / Wat was doorslaggevend in je keuze?

C Zou je werken met kinderen wat meer kunnen uitwerken? / Wat was daarin voor u belangrijk?

Vraag 4 – keuzes binnen de loopbaan voor het basisonderwijs

A Loopbaanverloop? Wat, wanneer, waar, hoelang gedaan? (overige opleidingen en cursussen)

B Waarom welke keuzes gemaakt?

Vraag 5 – Positieve en negatieve kanten van het beroep / huidige motivatie voor het werk

A Wat is het aantrekkelijke van werken in het onderwijs?

B Wat is er vervelend aan?

C Wat maakt iemand op dit moment gemotiveerd voor zijn werk? Bijv. Vul aan: 'Ik werk op dit moment in het onderwijs, omdat ...'. / Specifiek doorvragen op waarom iemand op dit moment bij deze christelijke basisschool werkt.

Vraag 6 – persoonlijke omschrijving beroep

A Hoe zou u het leerkracht zijn omschrijven? / Waar draait het om in uw functie?

B Waar streeft u naar in uw onderwijs? / Waar streeft u naar in uw werk?

Vraag 7 – balans werk en privé

A Hoe is uw huidige gezinssituatie en -samenstelling? / Burgerlijke staat?

B Hoe gaat u om met de balans werk - privé?

C Wat doet u om te ontspannen?

Vraag 8 – reactie op komst persoonlijk ontwikkelingsplan / definiëren van bekwaamheid /

A Op welke manier bent u in aanraking gekomen met een bekwaamheidsdossier? / Welke waarde wordt er gehecht aan het bekwaamheidsdossier?

B Welke ervaringen heeft u opgedaan met competentieprofiel opgedaan? / Wanneer is iemand onervaren of meer ervaren in het onderwijs? (begrippen als bekwaam/startbekwaam)

C Welke competenties van het profiel spreken u aan? (terugkoppeling vraag 6)

Vraag 9 – persoonlijke ontwikkeling richting bekwaamheid

A Wat staat er centraal in uw bekwaamheidsdossier? / Hoe zijn deze doelen tot stand gekomen?

B Waarom is deze ontwikkeling belangrijk voor u? / Wat beweegt u hiertoe? (motivatie /

bekwaamheid)

C Op welke manier pakt u deze ontwikkeling op dit moment aan?

Vraag 10 - motivaties

A Waar doet u dit werk voor? (het leerkracht zijn) / Waarin ligt uw beloning?

B Wanneer bent u tevreden?

C Wat drijft u in uw werk? / Wat beweegt u? / Wat bezielt u?

D Hoe belangrijk zijn geld, status en aanzien?

E Hoe belangrijk zijn macht en invloed?

Vraag 11 - toekomstplannen

Welke on vervulde ambities heeft u nog?

Bijlage 4 Interviews

Niet toegankelijk i.v.m. de privacy