



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Agogische Wetenschappen

EEN KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE KUNSTEDUCATIEVE NASCHOLINGSBEHOEFTE VAN LEERKRACHTEN

MARIE CLAES
2017-2018



In samenwerking met WISPER vzw

Promotor: **prof. dr. Free De Backer**
Psychologie en Educatiewetenschappen



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Agogische Wetenschappen

EEN KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE KUNSTEDUCATIEVE NASCHOLINGSBEHOEFTE VAN LEERKRACHTEN

MARIE CLAES
2017-2018

Aantal woorden: 14984

Promotor: Prof. dr. Free De Backer
Psychologie & Educatiewetenschappen

SAMENVATTING MASTERPROEF

Naam en voornaam: Claes Marie

Rolnr.: 0512892

KLIN

AO

ONKU

AGOG

Titel van de Masterproef: Een kwalitatief onderzoek naar de kunsteducatieve nascholingsbehoeften van leerkrachten.

Promotor: Prof. Dr. Free De Backer

Samenvatting:

Deze masterproef tracht de ervaringen, noden en verwachtingen van leerkrachten, betreffende kunsteducatieve nascholing, in beeld te brengen. Veel leraren weten niet hoe ze kunsteducatie in de klas moeten invullen. Toch kiezen ze weinig of niet voor nascholingen met een kunsteducatief thema. Dit onderzoek wil achterhalen hoe kunsteducatieve nascholingen meer bij de behoeften van leerkrachten kunnen aansluiten. Aan de hand van een online vragenlijst en twee focusgroepen met onderwijsgevenden in Vlaanderen, tracht dit onderzoek een antwoord te bieden op de vraag: 'Wat zijn de nascholingsnoden van leraren op vlak van kunsteducatie?'. De vier grote thema's waar deze masterproef naar peilt zijn: (1) motivatie om deel te nemen aan kunsteducatieve nascholing, (2) drempels van kunsteducatieve nascholing, (3) ervaringen van leraren met kunsteducatieve nascholing en (4) tenslotte de toepassing en verspreiding van kunsteducatieve nascholing. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten voornamelijk aan een kunsteducatieve nascholing deelnemen om nieuwe ideeën te verwerven voor hun klaspraktijk. In tegenstelling tot algemene nascholing, zijn de andere drijfveren eveneens intrinsiek. Leerkrachten participeren aan kunsteducatieve nascholing omdat ze zelf willen bijleren of hun jobcompetentie willen vergroten. Drempels die leerkrachten tegenhouden om deel te nemen aan kunsteducatieve nascholingen zijn zowel praktisch als inhoudelijk. Een grote drempel is de afstand. Daarnaast hebben leraren voornamelijk behoefte aan praktijkgerichte nascholingen. Ze verkiezen nascholingen die een specifieke bijdrage leveren aan hun

lespraktijk. Ten slotte kunnen we besluiten dat de leraren die eerder kunsteducatieve nascholing volgden, enthousiast zijn om deel te nemen. Indien kunsteducatieve nascholingsorganisaties rekening houden met de drempels, motivaties en ervaringen van leerkrachten kunnen ze in de toekomst een breder publiek bereiken.

Kernwoorden: *nascholing, professionele ontwikkeling, kunsteducatie, behoeften*

Dankwoord

Na een uitdagende en intensieve periode is het zover. Met dit dankwoord schrijf ik, met trots, de allerlaatste woorden van mijn masterproef neer. Een masterproef schrijf je niet alleen. Deze masterproef tot een goed einde brengen, was niet mogelijk zonder de hulp van verschillende personen.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor en begeleider Prof. dr. Free De Backer bedanken voor alle feedback die ik van haar heb gekregen. Bedankt om steeds al mijn vragen te beantwoorden en mij verder te helpen wanneer ik weer eens met mijn thesis in de knoop zat.

Deze masterproef is tot stand gekomen in samenwerking met de Wetenschapswinkel. Dankzij de Wetenschapswinkel heb ik een onderwerp gevonden dat bij mijn interesse past. Ik wil Catherine Morel bedanken voor de goede opvolging van mijn thesis.

Bedankt WISPER vzw, die dit onderzoek aan mij toevertrouwde. Ik wil Alexandra Meijer, algemene coördinator van WISPER vzw, bedanken voor de fijne samenwerking. Bedankt om mij te helpen met het bereiken van mijn respondenten. Bedankt aan de medewerkers van WISPER vzw om mijn vragenlijst na te lezen.

Eveneens wil ik graag al mijn respondenten bedanken dat ze tijd wilden maken om aan dit onderzoek deel te nemen. Zonder hun medewerking was het nooit gelukt.

Bedankt aan iedereen die mijn thesis nagelezen heeft.

Ten slotte wil ik ook mijn familie en vrienden bedanken voor alle aanmoediging en steun. Bedankt om al die keren te luisteren. Jullie stonden altijd voor me klaar met wijze raad.

Inhoudstafel

Dankwoord	I
Inhoudstafel	II
Deel 1: Inleiding	1
1. Probleemstelling	1
2. Literatuurstudie	2
2.1 Kunsteducatie in het onderwijs	2
2.2 Onderwijsprofessionalisering	4
3. Onderzoeksvragen	11
Deel 2: Data & methode.....	12
1. Samenwerking met WISPER vzw	12
2. Algemene onderzoeksopzet	12
3. Onderzoeksmateriaal	14
4. Onderzoekseenheden	16
5. Data-analyse	17
Deel 3: Resultaten.....	18
1. Online survey: kwalitatieve exploratieve analyse leraren	18
1.1 Motivatie om deel te nemen aan kunsteducatieve nascholing	18
1.2 Drempels om deel te nemen aan kunsteducatieve nascholing	18
1.3 Ervaring met kunsteducatieve nascholing	19
1.4 Toepassing en verspreiding van kunsteducatieve nascholing	21
2. Focusgroepen leraren	23
2.1 Algemene motivatie om aan nascholing deel te nemen	23
2.2 Drempels betreffende nascholing	24
2.3 Nascholingsvoorkeuren	25
2.4 Toepassing en verspreiding van nascholing	27
2.5 Artistieke nascholing	29
Deel 4: Discussie.....	30
1. Bespreking resultaten	30

2. Beperkingen eigen onderzoek	33
3. Aanbevelingen verder onderzoek.....	34
4. Praktische en beleidsaanbevelingen	34
5. Conclusie	36
Referentielijst	37
Lijst met tabellen en figuren	43
Bijlagen	44
Bijlage 1: Uitnodiging interview	44
Bijlage 2: Uitnodiging online vragenlijst	45
Bijlage 3: Reminder online vragenlijst in WISPERpro nieuwsbrief	46
Bijlage 4: Uitnodiging focusgroepen	47
Bijlage 5: Online vragenlijst: Noden van leerkrachten en groepsbegeleiders op vlak van kunsteducatieve nascholing	48
Bijlage 6: Informed consent focusgroepen	54
Bijlage 7: Interviewschema focusgroep: noden op vlak van kunsteducatieve nascholing	55
Bijlage 8: Voorbeeldtranscriptie: focusgroep met leraren van het lager onderwijs	57
Bijlage 9: Codeboom focusgroep basisonderwijs	78
Bijlage 10: Codeboom focusgroep secundair onderwijs	80

Deel 1: Inleiding

1. Probleemstelling

Onderzoek geeft aan dat leraren niet altijd goed weten hoe ze kunsteducatie in de klas moeten invullen (Bossuyt & Moons, 2010; Vermeersch, De Backer, Vandenbroucke, Lombaerts, & Elias, 2012). Ze voelen zich vaak te onzeker om kunsteducatie aan te bieden (Bamford, 2007; van der Hoeven, 2012; Vermeersch e.a., 2012). Daarnaast blijkt uit het laatste rapport van de Vlaamse onderwijsinspectie dat bijna de helft van de doorgelichte basisscholen onvoldoende scoort op muzische vorming (Belga, 2018; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018). Nascholing en sensibilisering zijn nodig om leerkrachten zelfzekerder te maken in het onderwijzen van kunsteducatie. Ondanks dat leraren worstelen met de invulling van kunsteducatie op school, krijgt dit thema weinig voorkeur als nascholingsonderwerp bij leraren (Beunen, Siongers, & Lievens, 2016; Elphik e.a. in Meewis, 2016). Het merendeel van de leraren geeft aan andere prioriteiten te hebben (OECD, 2013).

De professionele ontwikkeling van leraren heeft een voorname plaats in de beleidsagenda van de Vlaamse onderwijsoverheid (Crevits, 2014; Diepstraten & Evers, 2012). De professionele groei van onderwijzers is een noodzakelijke voorwaarde voor het garanderen van een duurzame onderwijskwaliteit (Ballet e.a., 2011; Kelchtermans & Ballet, 2008; März, Snauwaert, & Kelchtermans, 2012; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Uit een internationaal onderzoek naar onderwijsprofessionalisering blijkt dat de grote meerderheid van het lerarenkorps in Vlaanderen jaarlijks deelneemt aan minstens een professionaliseringsinitiatief, hetgeen overeenkomt met het internationale gemiddelde (OECD, 2013).

Ondanks de participatie aan professionalisering en het belang dat het beleid hieraan hecht, is voormalig onderzoek naar onderwijsprofessionalisering veeleer beperkt (Merchie e.a., 2016). Eerder onderzoek naar professionalisering peilt vooral naar de motivatie en voorkeuren van leraren over nascholingen. Onderzoek focust niet vaak op het effect van nascholingen op de lespraktijk. Die kennis is echter wel nodig om te beslissen over de inhoud en vormgeving van professionaliseringsinitiatieven (Ballet e.a., 2011; Merchie e.a., 2016).

Onderzoek blijft vaak beperkt tot korte en vluchtige tevredenheidsevaluaties. Respondenten ervaren de kwantitatieve aanpak doorgaans als administratieve last of verplichting (Merchie e.a., 2016). Om dit te vermijden kiest dit onderzoek voor een kwalitatieve aanpak. Het onderzoek tracht inzicht te krijgen in de kunsteducatieve nascholingsbehoeften van onderwijsgevendenden in Vlaanderen door focusgroepen uit te voeren alsook door leraren via online vragenlijsten te bevragen. Het onderzoek gaat onder meer na of het bestaande nascholingsaanbod aansluit bij de ervaringen, noden en verwachtingen van leraren. Op basis van de onderzoeksresultaten worden aanbevelingen geformuleerd met oog op een nauwere aansluiting tussen de onderwijspraktijk en het nascholingsaanbod.

2. Literatuurstudie

Het theoretische luik bestaat uit twee delen. Het eerste deel betreft de manier waarop kunsteducatie in het onderwijs ingevuld wordt. Het schetst hoe leraren zich verhouden ten opzichte van kunsteducatie. Ten slotte gaat dit deel in op kunsteducatieve nascholing. Deel twee van de literatuurstudie richt zich op onderwijsprofessionalisering. De begrippen professionele ontwikkeling en nascholing worden omschreven. Vervolgens wordt het nascholingsbeleid kort geschetst. Daarnaast beschrijft dit deel de bevindingen van enkele participatie- en behoefteonderzoeken over professionalisering. Verder gaat het onderzoek in op de voorkeuren, motivaties en drempels die leraren hebben ten opzichte van nascholing. Ten slotte focust dit deel op de wijze waarop leraren nascholingsinhouden toepassen en delen in de praktijk. Het theoretische kader dient ter interpretatie van de resultaten.

2.1 Kunsteducatie in het onderwijs

2.1.1 Kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs

De aandacht voor kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs neemt toe (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011; Vermeersch e.a., 2012). Cultuur- en kunsteducatie hebben een voorname plaats binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het Vlaamse onderwijscurriculum (Bamford, 2007; Vlaamse Overheid, 2017). De Vlaamse overheid ondersteunt vooral de brede kijk op cultuureducatie in het onderwijs, en bijgevolg de integratie van cultuur in andere vakken en leergebieden (Alaerts, Crul, e.a., 2015). De tendens dat kunst en cultuur meer aandacht krijgen in het onderwijsbeleid, is terug te vinden in heel Europa (Europese commissie, 2009). De praktische uitvoering van cultuur- en kunsteducatie in het onderwijs is echter minder vooraanstaand (Bamford, 2007; Europese commissie, 2009; Vermeersch e.a., 2012). Kunsteducatie vertaalt zich op school vooral in muziek en in beeldende kunst. Andere disciplines komen minder aan bod (Bamford, 2007; Beunen e.a., 2016; Bossuyt & Moons, 2010; Europese commissie, 2009). Volgens Bossuyt en Moons (2010) komen bepaalde disciplines zelfs jarenlang niet aan bod. Kunsteducatie kan vaak niet op een succesvolle wijze worden overgebracht omwille van een tekort aan tijd, ruimte en middelen (Beunen e.a., 2016; Europese commissie, 2009).

A. Kunsteducatie in het curriculum

Er dient onderscheid gemaakt te worden tussen cultuur- en kunsteducatie in het kleuter-, lager en secundair onderwijs (Bamford, 2007). In het kleuter- en lager onderwijs is het curriculum geordend in zeven leergebieden, kunsteducatie komt in verschillende leergebieden aan bod (Vlaamse overheid, 2017). Logischerwijs ligt het zwaartepunt in het leergebied muzische vorming (Commissie onderwijs en cultuur, 2008). Muzische vorming bestaat uit vijf muzische domeinen: beeld, muziek, beweging, drama en media (Commissie onderwijs en cultuur, 2008; Vlaamse overheid, 2017). Het bevat hoofdzakelijk aspecten van kunsteducatie. Cultuureducatie verspreidt zich over de verschillende leergebieden (Commissie onderwijs en cultuur, 2008). Volgens Vermeersch (2017) leggen de ontwikkelingsdoelen van het kleuteronderwijs te veel nadruk op imitatie. Daarnaast is meer aandacht nodig voor kunstbeschouwing- en reflectie. Dat geldt evenzeer voor het leerplichtonderwijs. Het merendeel van de kunsteducatieve activiteiten zijn actief (Beunen e.a., 2016; Bossuyt & Moons, 2010).

Cultuur- en kunsteducatie in het secundair onderwijs is versnipperd (Vermeersch, 2017). In de eerste graad vertaalt kunsteducatie zich in de vakken muzikale- en/of plastische opvoeding. Vanaf de tweede graad behoren cultuur- en kunsteducatie tot de vakoverschrijdende eindtermen, onder de noemer muzisch-creatieve vorming (Commissie onderwijs en cultuur, 2008; Vlaamse overheid, 2017). Bijgevolg neemt de aandacht voor cultuur- en kunsteducatie af naargelang de graad waarin de leerling zit stijgt. Zo komt een Vlaamse leerling in de lagere school 10% van zijn schooltijd in contact met cultuur- en kunsteducatie. In de eerste graad van het middelbare onderwijs is dat nog maar 4% (Vermeersch, 2017). De tijd die de leraar in de klas aan kunsteducatie besteedt, verschilt van leerkracht tot leerkracht (Bossuyt & Moons, 2010).

2.1.2 Leraren en kunsteducatie

Veel leraren beschouwen cultuureducatie als bijkomend (Vermeersch e.a., 2012). Een oorzaak hiervan zijn de weinig ambitieuze culturele doelstellingen in de lerarenopleiding (Alaerts, Crul, e.a., 2015; Bamford, 2007). Ondanks de aandacht voor kunst en cultuur in de lerarenopleiding toegenomen is, blijft de praktische uitwerking ervan vaak beperkt tot enkele vakken en docenten (Alaerts, Crul, e.a., 2015; Alaerts, Jans, e.a., 2015; Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). Bovendien beschouwt het merendeel van de docenten cultuureducatie niet als een deel van de onderwijsopdracht (Alaerts, Hinnekint, Stijnen, & Vanesser, 2012). Dat brengt een beperkt leerrendement met zich mee (Alaerts, Jans, e.a., 2015). Bijgevolg voelen leraren zich geremd om cultuureducatie in vakken te implementeren die niet als traditionele cultuurvakken worden gezien (Vermeersch e.a., 2012).

De culturele basiscompetenties worden in iedere lerarenopleiding op een andere manier ingevuld (Alaerts, Jans, e.a., 2015). Eveneens is er een verschil op vlak van kunsteducatie tussen de lerarenopleidingen voor het kleuter-, lager en secundair onderwijs. Cultuur- en kunsteducatie in de lerarenopleiding van het kleuter- en lager onderwijs is eerder praktijkgericht. Het staat los van een inhoudelijke opvatting en vooral de verdiepende context ontbreekt (Alaerts, Crul, e.a., 2015; Bamford, 2007). Cultuur- en kunsteducatie in de lerarenopleiding voor het secundair onderwijs is daarentegen te theoretisch. Er is maar weinig aandacht voor het muzisch creatieve en de nadruk ligt veel sterker op het inhoudelijke (Alaerts, Jans, e.a., 2015; Bamford, 2007). Er is nood aan meer uitwisseling van expertise op het vlak van cultuur- en kunsteducatie. (Commissie onderwijs en cultuur, 2008).

2.1.3 Nascholing en kunsteducatie

Veel leraren voelen zich onzeker over hun kunsteducatieniveau. Nascholing is nodig om die onzekerheid weg te nemen (Meewis, 2016). Toch zijn er maar weinig onderwijzers die kiezen voor professionaliseringsactiviteiten met een kunsteducatief thema (Hoogeveen e.a. in Meewis, 2016). Uit onderzoek blijkt dat slechts 11,5% van de leraren in Vlaanderen aan kunsteducatieve nascholing participeert (Beunen e.a., 2016). De voornaamste reden dat leraren niet deelnemen zijn hun andere prioriteiten (Elphik e.a. in Meewis, 2016; Bamford, 2007). Overige drempels om aan kunsteducatieve nascholing deel te nemen, zijn net zoals bij andere nascholingsinitiatieven de prijs, tijd en afstand (Vermeersch & Vandenbroucke, 2011).

Kunsteducatieve nascholing bevordert het engagement en de betrokkenheid bij kunstpraktijk (Engel, 1978). Het nascholingsaanbod voor cultuureducatie is een gevarieerd en versnipperd veld. In Vlaanderen is er een groter professionaliseringsaanbod in muziek dan in beeldende kunst en dans (Bamford, 2007). Activiteiten zijn van korte duur en hebben een eerder tijdelijk dan duurzaam karakter (Bamford, 2007; Meewis, 2016). Ook bij kunsteducatieve nascholing kiezen leraren eerder voor nascholingsactiviteiten met een vakinhoudelijke, pedagogische of didactische focus (Meewis, 2016; Ros & Meewis, 2012). Dit ligt in lijn met algemene onderzoeksresultaten over nascholingsvoorkeuren.

2.2 Onderwijsprofessionalisering

2.2.1 Professionele ontwikkeling en nascholing: begripsafbakening

Professionele ontwikkeling omvat alle initiatieven die het lesgedrag en de kennis van leraren onderhouden of verbeteren. Het zorgt ervoor dat leraren bijleren en blijven groeien (Henderson, 1978; März e.a., 2012; OECD, 2013; Van Veen e.a., 2010). Professionaliseringsinitiatieven zijn activiteiten die plaatsvinden na de lerarenopleiding (OECD, 2013). De leraar ondergaat een leerproces dat leidt tot veranderingen in hun professionele praktijk, alsook in hun denken over die praktijk (Kelchtermans & Ballet, 2008). Leraren professionaliseren zichzelf voortdurend op diverse wijzen gedurende hun carrière. Professionele ontwikkeling bevat zowel formele, non-formele als informele vormen van leren (van den Dungen & Smit, 2010). Van Eekelen, Boshuizen en Vermunt (2005) onderscheiden vijf mogelijke manieren waarop leraren leren: (1) door zelfstandig taken uit te voeren, (2) door middel van interactie, (3) door deel te nemen aan formele bijeenkomsten zoals vergaderingen en vormingen, (4) door het lezen van literatuur (5) en ten slotte door middel van reflectie.

Nascholingen dragen bij aan de professionele groei van leraren en maken deel uit van de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Kelchtermans & Ballet, 2008). Decretaal is de definitie van nascholing doorheen de jaren regelmatig gewijzigd (Vlaamse Regering in Schietgat, De Fraine, & Van den Noortgate, 2010). De recentste definitie van nascholing omschrijft het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs als 'het geheel van vormingsactiviteiten die tot doel hebben de kennis, vaardigheden en attitudes die personeelsleden tijdens hun opleiding of tijdens hun werkervaring hebben verworven, te verbreden en te verdiepen met het oog op hun verdere professionalisering' (Vlaamse Regering, 28 augustus 2009). Zowel het beleid als het onderzoek gebruikt de term nascholing. In de praktijk gebruiken leraren zowel de term bijscholing als nascholing. Oudere literatuur spreekt eerder over navorming (Peeters, 1992).

2.2.2 Nascholingsbeleid

Nascholing in Vlaanderen ontwikkelde zich in een traag tempo in vergelijking met andere Europese landen. Vanaf de jaren zeventig namen lerarenopleidingen en lerarenverenigingen het initiatief om onderwijscentra op te richten (Peeters, 1992). Pas in 1989, als gevolg van het Decreet Betreffende het Onderwijs, kregen nascholingscentra van de verschillende onderwijskoepels financiële middelen om nascholingen voor leraren te organiseren (Vlaamse Regering, 1990; Peeters, 1992). Dat aanbodgefinancierd systeem werd met de opkomst van het Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing vervangen door een vraaggestuurd systeem. Ten slotte werd het decreet van 1996

opgeheven en vervangen door het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (Vlaamse Regering, 2008; Schietgat e.a., 2010).

Het kwaliteitsdecreet stelt dat scholen zelf verantwoordelijk zijn voor onderwijskwaliteit (Vlaamse Regering, 2008). Professionalisering is hiervoor een voorwaarde (März e.a., 2012). De professionele ontwikkeling van leraren is cruciaal voor het uitbouwen van een duurzame onderwijskwaliteit. Daarom dienen scholen een beleid op te stellen rond professionalisering zodat leraren blijven groeien in hun deskundigheid (Kelchtermans & Ballet, 2008). De overheid stelt jaarlijks een budget ter beschikking waarmee onderwijsinstellingen zelf nascholingen kunnen financieren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.; März e.a., 2012). Om toegang te krijgen tot die nascholingsmiddelen, dient iedere onderwijsinstelling op jaarlijkse basis een nascholingsplan op te stellen. Het nascholingsplan kadert alle vormingsinspanningen die de school levert, als ook de nascholingsbehoeften op niveau van de instelling en van iedere leerkracht (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.).

2.2.3 Participatie en behoefte aan nascholing

De *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) is een vergelijkend onderzoek dat om de vijf jaar in meer dan dertig landen wordt uitgevoerd, waaronder ook in Vlaanderen. TALIS onderzoekt de participatie en behoefte aan professionalisering bij schoolleiders, leraren uit het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs (OECD, 2013). In Vlaanderen participeerde 89% van de bevroegde leraren uit het lager onderwijs en 88% van de bevroegde leraren uit de eerste graad van het secundair onderwijs aan enige vorm van professionele ontwikkeling (OECD, 2013). Ondanks de hoge participatiegraad blijft de gemiddelde intensiteit beperkt. Leraren in Vlaanderen investeren slechts drie dagen per jaar aan nascholing (OECD, 2013). Volgens Guskey (2014) nemen vooral de jongste en oudste leraren minder deel aan professionaliseringsinitiatieven, alsook de mannelijke leraren en diegene met een lager kwalificatieniveau.

Over het algemeen blijken leraren in Vlaanderen een minder grote behoefte te hebben aan professionalisering dan het internationale gemiddelde (OECD, 2013). Leraren willen door nascholingen vooral hun pedagogische, vakinhoudelijke en didactische vaardigheden verbeteren (Diepstraten & Evers, 2012; OECD, 2013; Peeters, 1992; Ros & Meewis, 2012). Ze hebben behoefte aan nascholingsactiviteiten die een link met de praktijk leggen en onmiddellijk toepasbaar zijn (März e.a., 2012; Peeters, 1992; Ros & Meewis, 2012; Van Veen e.a., 2010). Het onderzoek van Diepstraten en Evers (2012) toont het verschil tussen de nascholingsbehoeften van leraren lager, secundair en hoger onderwijs. Leraren van het lager onderwijs ervaren voor het merendeel van de leeractiviteiten een grotere behoefte naar professionalisering en ondernemen meer activiteiten. Daarnaast worden leraren in het primaire onderwijs meer ondersteund door de school (Diepstraten & Evers, 2012).

2.2.4 Nascholingsvoorkeuren

Vlaanderen kent een breed assortiment aan nascholingsactiviteiten. Diverse instanties coördineren dit aanbod (Merchie e.a., 2016). Scholen kunnen kiezen voor een gestuurd nascholingsaanbod, maar eveneens voor specifieke nascholingsorganisaties op maat van hun behoefte. Ten slotte hebben scholen ook de mogelijkheid om intern professionele leergemeenschappen te vormen (Vlaams

Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.). Nascholing wordt aangereikt in de vorm van opleidingen, cursussen, coaching, workshops... (Meewis, 2016; Van Veen e.a., 2010). Dat brede nascholingsaanbod kan getypeerd worden aan de hand van verschillende dimensies: formeel versus informeel, op een externe locatie versus op de werkplek, traditioneel versus vernieuwend, kortdurend versus langdurend en individueel versus collectief (Meewis, 2016; Merchie e.a., 2016; Van Veen e.a., 2010). Een mengvorm waarin diverse dimensies gecombineerd worden is mogelijk (Merchie e.a., 2016).

De wijze waarop leerkrachten zich doorgaans professionaliseren is eerder traditioneel (Diepstraten & Evers, 2012; März e.a., 2012). Onderwijzers participeren vooral aan externe nascholingsactiviteiten die plaatsvinden buiten de school en georganiseerd zijn door externen. Deze activiteiten zijn vaak van korte duur en stellen een expertmodel centraal waarbij de leraar doorgaans een passieve rol krijgt (Ballet e.a., 2011; März e.a., 2012; Van Veen e.a., 2010). Van Veen (2010) stelt dat een verschuiving gaande is naar nascholingsactiviteiten waarbij de leraar een actievere lerende rol speelt. Dat is positief, want bottom-up werken is een gunstig uitgangspunt voor nieuwe leerervaringen (Meewis, 2016). Ondanks de opkomst van innovatieve nascholingsinitiatieven, blijven traditionele nascholingen met het karakter van informatieoverdracht, de meest gekozen vorm van professionalisering (März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, 2010; Vandenberghe, 2001). Dat bevestigen ook Vink en collega's (2009). Zij tonen aan dat leraren het frequentst deelnemen aan informatiebijeenkomsten zoals een studiedag of congresbezoek en kortdurende cursussen of trainingen. De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, 2013) sluit zich hierbij aan. Het onderzoek stelt dat cursussen en workshops de meest gekozen nascholingsactiviteiten zijn, zowel in Vlaanderen als internationaal. Organisatorisch verkiezen leraren doorgaans een nascholing die plaatsvindt tijdens de lesuren. Ten slotte hebben leraren een voorkeur voor nascholingen georganiseerd in groep (Vandercruysse e.a., 2011).

2.2.5 Motivatie

De motivatie van leerkrachten om zich te professionaliseren kan zowel intrinsiek als extrinsiek zijn (Coonen, 1987; Palmer, 1978; Peeters, 1992). Intrinsieke motivatie komt voort uit de ervaren innerlijke voldoening tijdens het uitvoeren van een activiteit (Ryan & Deci, 2000). Bijvoorbeeld, als leerkrachten gedreven zijn door de wil om hun lesgeven te verbeteren, zijn ze intrinsiek gemotiveerd om deel te nemen aan de professionaliseringsactiviteit (Palmer, 1978; Peeters, 1992). Wanneer niet het verbeteren van eigen prestaties voorop staat, maar eerder externe motivatoren als financiële beloningen, certificaten of de kans op promotie, is er sprake van extrinsieke motivatie (Palmer, 1978; Peeters, 1992).

A. Zelfdeterminatietheorie (ZDT)

De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) verschaft inzicht in de intrinsieke motivatie van mensen en het daaruit voortvloeiend gedrag. De theorie geeft aan dat mensen zich van nature verder willen ontwikkelen. Deze natuurlijke tendens komt enkel tot uiting in een stimulerende omgeving (Van den Broeck, De Witte, Vansteenkiste, Lens, & Andriessen, 2009). Hierbij zijn drie aangeboren psychologische basisbehoeftes van belang: autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck e.a., 2009). De behoefte aan autonomie betekent dat mensen vrij willen zijn

in hun werk. De behoefte aan verbondenheid omvat een gevoel van nabijheid en verbinding met de omgeving. De behoefte aan competentie betreft ten slotte talentontwikkeling: de gekregen kansen voor ontwikkeling van eigen vaardigheden (Ryan & Deci, 2000). Naarmate bovenstaande behoeften vervuld zijn, is er meer ruimte voor persoonlijke groei en komt intrinsieke motivatie op (Ryan & Deci, 2000). Controle daarentegen zorgt voor een daling van intrinsieke motivatie en blokkeert vervolgens de groeitendens. Voorbeelden van controle zijn externe druk en verplichting. Zodra het gevoel van autonomie afneemt, daalt ook de intrinsieke motivatie. Controle frustreert de bevrediging van bovenstaande basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000). Extrinsieke motivatie kan intrinsieke motivatie verdringen (De Brabander & Martens, 2014; Ryan & Deci, 2000; Van den Broeck e.a., 2009).

B. Uniform Model voor Taakspecifieke Motivatie (UMTM)

Op basis van de ZDT en andere motivatietheorieën ontwikkelden De Brabander en Martens (2014) een nieuw geïntegreerd model: het Uniform Model voor Taakspecifieke Motivatie. Taakspecifieke motivatie is de bereidheid die een persoon heeft om tot actie over te gaan bij een specifieke activiteit (De Brabander & Martens, 2014). Het model verklaart motivatie door middel van cognitieve en affectieve waarden. Affectieve waarden zijn de verwachte gevoelens die de leraar zal hebben tijdens het uitvoeren van een activiteit. Cognitieve waarden zijn de verwachtingen die een persoon heeft over de uitkomsten van een bepaalde taak. Cognitieve waarden zijn al dan niet persoonlijk. Een uitkomst kan betrekking hebben op de eigen persoonlijke groei. Een niet-persoonlijke waarde betreft bijvoorbeeld het belang gehecht aan de groei van leerlingen (De Brabander & Martens, 2014).

Onderzoekers beschouwen cognitieve en affectieve waarden niet als tegenpolen maar als onafhankelijke factoren die met elkaar interageren. De interactie van deze waarden vormt de totale verwachting van een persoon over een activiteit. Die verwachting kan leraren aanzetten tot actie. Cognitieve en affectieve waarden sluiten elkaar niet uit (De Brabander & Martens, 2014). De waarden kunnen volgens het UMTM gelijktijdig optreden.

2.2.6 Drempels

Heel wat factoren hebben een invloed op de participatie van leraren aan nascholing (Kwakman, 2003; Peeters, 1992). Zowel persoons- als contextgebonden factoren spelen een rol bij de deelname van leraren aan professionele ontwikkeling. Persoonsgebonden factoren hebben een meer doorslaggevende invloed dan contextgebonden factoren (Kwakman, 2003). Peeters (1992) onderscheidt zeven factoren die een invloed hebben op de deelname van leraren aan professionele ontwikkeling. Deze factoren zijn: effectiviteit, nut, prijs, plaats, inhoud, tijdstip en kooppatroon van de leraar. Niet elke factor is even invloedrijk.

Het prijsaspect behelst meer dan het inschrijvingsgeld alleen. Weinig leraren beschouwen het inschrijvingsgeld als een obstakel voor deelname aan nascholing (Diepstraten & Evers, 2012; Peeters, 1992). Dankzij het nascholingsplan worden de financiële nascholingskosten immers gedragen door de school (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.). Behalve het inschrijvingsgeld omvat de factor prijs ook de vervoerskosten en extra uitgaven van de leraar zoals bijvoorbeeld een babysit voor de kinderen (Peeters, 1992). Naast financiële kosten, zijn er ook niet-financiële kosten. Dat is de geïnvesteerde tijd (Peeters, 1992; Schietgat e.a., 2010). Lind (2007) beschrijft tijd als de grootste barrière van professionele ontwikkeling. Leraren ervaren een hoge

werkdruk waardoor het vaak moeilijk is om professionalisering met hun werkschema te combineren (Diepstraten & Evers, 2012; März e.a., 2012; Meewis, 2016; OECD, 2013). Naast deze structurele drempel, hinderen ook familiale verplichtingen leerkrachten in hun participatie (OECD, 2013). Leraren vinden doorgaans de afstand tot de plaats van de nascholing te groot, dat vormt vooral een obstakel voor de niet-deelnemende leraren (Peeters, 1992). Ook het tijdstip waarop de nascholing plaatsvindt en de intensiteit van de nascholing spelen een cruciale rol. Ten slotte hebben ook eerder gevolgde nascholingen een invloed op de deelname. Leraren hebben de neiging om herhaaldelijk nascholing te volgen rond hetzelfde thema. Als het thema van de nascholing niet hierbij aansluit, heeft de leraar minder snel de neiging om deel te nemen aan de activiteit (Peeters, 1992). Naast bovenstaande factoren spelen de gewoontes en omgangsvormen van de school een voorname rol bij de participatie van leraren aan nascholing. In een minder ondersteunende schoolomgeving zal minder professionalisering plaatsvinden (März e.a., 2012).

Ook het TALIS-onderzoek legde een zevental mogelijke belemmeringen voor aan Vlaamse leraren betreffende de deelname aan nascholing. Deze drempels zijn: (1) gebrek aan steun van de werkgever, (2) niet voldoen aan de deelnamevoorwaarden, (3) tijdgebrek omwille van familiale verplichtingen, (4) te hoge prijzen van professionele ontwikkeling, (5) gebrek aan een relevant aanbod, (6) tijdgebrek omwille van het werkschema en (7) gebrek aan stimulansen om deel te nemen aan professionele ontwikkeling. Opvallend is dat meer dan 50% van de respondenten aangeeft het niet eens te zijn dat een van de voorgelegde stellingen een obstakel vormt voor hun deelname aan professionele ontwikkeling (OECD, 2013). Wanneer de leraren dan toch een drempel aanduiden, betreft dit de moeilijke combinatie van de nascholing met het werkschema (OECD, 2013). Ten slotte bevestigt ook het onderzoek van Evers en Diepstraten (2012) dat zowel de stijgende werkdruk als de schoolcultuur de grootste belemmeringen zijn voor het participeren aan professionele ontwikkeling.

2.2.7 Implementatie en verspreiding

A. Implementatie

Implementatie is het geleerde toepassen in de praktijk (Peeters, 1992). Het OECD (2013) stelt vast dat minstens 75% van de leraren in Vlaanderen een matige tot grote impact ervaart op het lesgeven na het volgen van een professionaliseringsactiviteit. Om het implementatieproces te omschrijven maken Joyce en Showers (1993) een onderscheid tussen horizontale en verticale transfer. Van horizontale transfer is er sprake wanneer de nieuwe ideeën resulterende uit de nascholing onmiddellijk toegepast kunnen worden in de klaspraktijk. Als de nieuwe kennis en vaardigheden niet direct toepasbaar zijn in de praktijk, is het transferproces verticaal (Joyce en Showers in Roelofs, 1993).

Als een onderwijzer een nieuwe vakinhoud of vakdidactiek wil implementeren, dient deze zijn ideeën en praktijk bij te stellen. Dit aanpassingsproces raakt aan de professionele identiteit van de leerkracht. Als de nieuwe informatie onverenigbaar is met het huidige denken, leidt dat tot onzekerheid en afwijzing. Nascholing zal dan maar weinig effect hebben op de klaspraktijk (Meewis, 2016; Thijs & Akker, 2009). Kelchtermans (2008) omschrijft deze theorie als het persoonlijke interpretatiekader. Het persoonlijke interpretatiekader is een opslagplaats van alle ervaringen die

leraren opdoen gedurende hun loopbaan. Het vormt de lens waardoor leraren hun beroepssituatie waarnemen. Er zijn binnen het persoonlijk interpretatiekader twee domeinen: het professionele zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie. Het professionele zelfverstaan betreft de visie van de leraar over zichzelf als onderwijzer. De subjectieve onderwijstheorie kan gekenmerkt worden door de ideeën en de kennis van de leraar over het onderwijzen (Kelchtermans & Ballet, 2008; März e.a., 2010). Het persoonlijke interpretatiekader dient als filter waardoor leraren vernieuwingen waarnemen. Wanneer innovatieve ideeën congruent zijn aan het eigen interpretatiekader, zal dat de implementatie positief beïnvloeden (März e.a., 2010).

Het persoonlijke interpretatiekader kan zich aanpassen door deelname aan professionele ontwikkeling (März e.a., 2010). In werkelijkheid is er doorgaans weinig of geen sprake van een diepgaande verandering in eigen praktijk (März e.a., 2012). Voor een duurzame implementatie is voldoende tijd investeren in de nascholing noodzakelijk (März e.a., 2010; Meewis, 2016; Van Veen e.a., 2010). Omwille van de hoge werkdruk en het tijdgebrek dat leraren ervaren, is dat veeleer uitzonderlijk (März e.a., 2012). Leraren maken op een eerder oppervlakkige manier gebruik van de inhoud van een professionaliseringsactiviteit. Te abstracte inhouden van de nascholingsactiviteit weerhouden leraren van een grondige implementatie (März e.a., 2012). Doyle en Ponder (1977) beschrijven in hun onderzoek de *practicality ethic* van leerkrachten. Hun onderzoek toont aan dat praktische bruikbaarheid de beslissing van de leraar om iets nieuws uit te proberen beïnvloedt. De praktische bruikbaarheid wordt door drie criteria geïdentificeerd: instrumentaliteit, congruentie en kosten-batenverhouding. Als de nascholing gericht is op praktische toepassingen in de klas bestaat een grotere kans dat de leerkracht de professionaliseringsinhouden zal toepassen (März e.a., 2010; Meewis, 2016; Van Veen e.a., 2010).

In de manier waarop leraren omgaan met vernieuwing speelt niet alleen het persoonlijke interpretatiekader, maar ook de schoolcultuur een prominente rol (März e.a., 2010). De schoolcultuur is het collectieve referentiekader dat de gezamenlijke leergeschiedenis van de school representeert (Verbiest, 2002). De school moet de transfer van nascholingsinhouden naar de klaspraktijk ondersteunen (Roelofs, 1993). Leraren die lesgeven in een school met een vernieuwingsgezinde cultuur nemen een positievere houding aan ten opzichte van implementatie in tegenstelling tot leraren uit scholen waarin het collectieve referentiekader traditioneel is opgesteld (März e.a., 2010).

Wanneer de leraren tijdens de nascholing op een actieve en onderzoekende manier samen leren, blijkt de activiteit effectiever te zijn. Als gevolg van deze bevinding wordt het leren van leraren steeds vaker in professionele leergemeenschappen georganiseerd (Meewis, 2016; Van Veen e.a., 2010). Een professionele leergemeenschap is 'een groep mensen die een actieve, reflectieve, samenwerkende, leergerichte en groeibevorderende benadering ontwikkelen ten aanzien van de raadsels, problemen en onduidelijkheden van onderwijs en leren' (Verbiest & Vandenberghe, 2002, pp.4). De nadruk bij professionele leergemeenschappen ligt op collaboratief leren, samen experimenteren en het uitwisselen van ideeën met als doel de onderwijspraktijk te verbeteren (Alaerts, Jans, e.a., 2015; Kelchtermans & Ballet, 2008; Verbiest & Vandenberghe, 2002). Leraren beschouwen deze collaboratieve vorm van leren als waardevol (Lind, 2007). Het is een succesvolle techniek om vernieuwingen en leerprocessen mogelijk te maken (Alaerts, Crul, e.a., 2015).

Er is geen garantie dat de kennis en vaardigheden opgedaan tijdens een nascholing in de praktijk worden toegepast (Joyce & Showers in Roelofs 1993). Professionaliseringsinitiatieven dienen daarom het implementatieproces in hun activiteit te betrekken (Merchie e.a., 2016). Om de implementatie te vergemakkelijken, kan de nascholingsactiviteit inzetten op het geven van tips, opvolgingsbegeleiding of het organiseren van een terugkomdag (Merchie e.a., 2016). Structurele ondersteuning vanuit de nascholingsactiviteit in de implementatie van leerinhouden is essentieel (März e.a., 2012; Roelofs, 1993).

B. Verspreiding

In veel scholen wordt vooral informeel informatie uitgewisseld met collega's over de gevolgde nascholing. De mate waarin deze uitwisseling leidt tot effectieve veranderingen in de klaspraktijk is erg verschillend en varieert sterk tussen leraren onderling en tussen scholen (März e.a., 2012). Tijdens het transferproces speelt het persoonlijke interpretatiekader een belangrijke rol (März e.a., 2012). Als de overgedragen kennis niet aansluit bij het referentiekader van de collega's zal de nieuwe informatie afgewezen worden (Kelchtermans & Ballet, 2008; März e.a., 2012).

Wanneer een school een structuur uitbouwt die het proces van kennistransfer ondersteunt, delen leraren de leerinhouden van de gevolgde nascholing meer met anderen. Sommige scholen voorzien bijvoorbeeld begeleide werkgroepen die als doel hebben om kennis uit te wisselen, terwijl leraren in andere scholen het bijvoorbeeld eerder kort toelichten tijdens een personeelsvergadering (März e.a., 2012). Volgens März en haar collega's (2012) zal de kennisoverdracht, in de vorm van een korte toelichting, echter niet hetzelfde resultaat opleveren bij collega's dan bij de leraar die aan de nascholing heeft deelgenomen (März e.a., 2012).

3. Onderzoeksvragen

Vanuit de probleemstelling en het daaropvolgend literatuuronderzoek kan volgende hoofonderzoeksvraag afgeleid worden: *Wat zijn de nascholingsnoden van leraren op vlak van kunsteducatie?*

Deze vraag zal beantwoord worden door middel van de volgende deelvragen:

1. Welke motieven hebben leraren om deel te nemen aan een kunsteducatieve nascholing?
2. Welke drempels ervaren leraren om deel te nemen aan een kunsteducatieve nascholing?
3. Hoe ervaren leraren een kunsteducatieve nascholing?
4. Op welke manier passen leraren de inhoud van een kunsteducatieve nascholing toe en delen ze dit met andere leraren?

Deel 2: Data & methode

1. Samenwerking met WISPER vzw

Het onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met WISPER vzw. WISPER is een gespecialiseerde vormingsinstelling die focust op kunst- en cultuureducatie voor volwassenen. WISPER organiseert artistieke cursussen dans, theater, muziek, beeldende kunsten, literatuur en fotografie voor volwassenen vanaf 18 jaar. Naast de vormingen die zij aanbieden voor het brede publiek, biedt WISPER specifieke cursussen aan voor leerkrachten en groepsbegeleiders onder de noemer WISPERpro (WISPER vzw, z.j.). Het proaanbod kan binnen het begrip nascholing gekaderd worden. De cursussen hebben als doel om de kennis en vaardigheden van leraren en begeleiders uit te breiden. Deelnemers van WISPERpro zijn leraren en groepsbegeleiders die hun leerlingen of doelgroep iets willen bijbrengen op basis van een artistieke insteek (WISPER vzw, z.j.). WISPERpro draagt bij aan de professionele ontwikkeling van leraren.

2. Algemene onderzoeksopzet

Dit onderzoek gaat na wat de behoeften van leraren zijn op vlak van kunsteducatieve nascholing. Om dit te onderzoeken is een kwalitatief onderzoek het meest geschikt (Saunders e.a., 2004). Er is getracht om semigestructureerde interviews uit te voeren bij leraren. Tijdens de WISPERpro-cursussen van de krokusvakantie kregen de deelnemende leraren een uitnodiging voor het interview (zie *bijlage 1*). Er volgde onvoldoende respons. Slechts twee leraren van de 87 deelnemers waren bereid aan het interview deel te nemen. Omwille van de lage respons is beslist over te stappen op online vragenlijsten. Daarnaast zijn er twee focusgroepen uitgevoerd. Vervolgens bestaat deze studie uit twee onderzoeksfasen waarin twee onderzoeksmethoden gehanteerd werden.

Online vragenlijst

Door leraren te bevragen aan de hand van een online vragenlijst is getracht een antwoord te vinden op de verschillende deelvragen. Het gebruik van een online vragenlijst heeft verscheidene voordelen: de bevraging kost weinig, heeft een groot bereik en is minder tijdsintensief (Baarda e.a., 2014). Een groot nadeel van het gebruik van een online vragenlijst is de lage responsgraad (Baarda, De Goede, & Kalmijn, 2007; Monroe & Adams, 2012). Verschillende factoren, zoals het design en de lengte van de vragenlijst, beïnvloeden de responsgraad. Een lange vragenlijst doet de responsgraad dalen (Baarda e.a., 2014; Monroe & Adams, 2012). Bij het opstellen van de vragenlijst is rekening gehouden met deze factoren. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

Voor het verzamelen van respondenten is beroep gedaan op WISPER. Zij hebben hun database met de WISPERpro-deelnemers van 2017 en 2018 ter beschikking gesteld voor dit onderzoek. Vanuit een e-mailadres van WISPER werd op 26 maart 2018 een uitnodiging per mail verstuurd naar de deelnemers voor de online vragenlijst (zie *bijlage 2*). De pro-deelnemers van de lentevakantie ontvingen pas op 16 april 2018 een uitnodiging voor de vragenlijst. De uitnodiging werd naar 274 deelnemers gestuurd. Door de deelnemers te benaderen via een vertrouwde instelling, is getracht de respons te stimuleren (Baarda e.a., 2014). Eveneens is het noodzakelijk dat de respondent de indruk krijgt dat zijn bijdrage van groot belang is voor de organisatie (Baarda e.a., 2014). Door in

de uitnodiging te benadrukken dat deelname aan de vragenlijst een bijdrage levert aan de werking van WISPER, is getracht om dit gevoel bij de respondent te creëren.

Ondanks de initiatieven om de deelnamegraad te verhogen, leverde dit niet veel respons op. Slechts 22 leraren en groepsbegeleiders beantwoordden de vragenlijst. Omdat de respons laag was, werd een reminder naar de pro-deelnemers gestuurd. Herhaaldelijk contact is immers een van de voorwaarden van Monroe en Adams (2012) om de responsgraad te verhogen. De reminder kon niet in een aparte mail verstuurd worden. WISPER dient namelijk rekening te houden met de Algemene Verordening Gegevensbescherming (GDPR). Dit is de Europese regelgeving die de burger beschermt rond het gebruik van persoonsgegevens (ConXioN, z.j.). Deze wet betekent voor WISPER dat zij de gegevens van hun deelnemers enkel voor vastgelegde doelen kunnen gebruiken. Uiteindelijk voegden ze een herinnering toe aan de WISPERpro-nieuwsbrief van 30 april 2018 (zie bijlage 3). De reminder had echter weinig effect en leverde slechts vier extra respondenten op. Een mogelijke reden hiervoor is dat de ontvangers zich niet persoonlijk aangesproken voelden (Monroe & Adams, 2012). In totaal beantwoordden 26 prodeelnemers de vragenlijst volledig, waarvan 17 leerkrachten. In totaal kan een responspercentage van 9,5% omschreven worden. Dit is zeer laag. Om de lage respons op te vangen is dit onderzoek uitgebreid met een aanvullend verdiepend onderzoek.

Focusgroepen

Het verdere onderzoek is verlopen door middel van twee focusgroepen. Het doel van de focusgroepen is via interactie meer inzicht te krijgen in de houdingen, ideeën en ervaringen van leraren betreffende nascholing (Saunders, Philip, & Thornhill, 2004). Tijdens de focusgroepen werkten de reacties van andere deelnemers inspirerend. De deelnemers gingen vaak in op elkaars antwoorden door elkaar vragen te stellen en op elkaar te reageren (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009).

Er vonden twee focusgroepen plaats: een met leraren van het secundair onderwijs en een met leraren van het lager onderwijs. Op 15 mei 2018 werd per mail contact opgenomen met diverse scholen om hen uit te nodigen om deel te nemen aan de focusgroep (zie bijlage 4). Drie lagere scholen en vijf middelbare scholen ontvingen een uitnodiging. Een deel van deze scholen werd op aanbevelen van WISPER via mail gecontacteerd. Andere scholen werden gecontacteerd vanuit het persoonlijke netwerk. Onderzoek toont aan dat eerder toegang tot respondenten verkregen kan worden op basis van bestaande contacten (Saunders e.a., 2004). De twee scholen die akkoord gingen om deel te nemen, zijn de scholen bereikt dankzij het eigen netwerk. Indien ze positief reageerden, werd onderling een tijdstip en een plaats afgesproken. Een focusgroep vond plaats op 31 mei 2018 en een andere op 5 juni 2018. In beide gevallen vonden deze plaats op de school waar de leraren tewerkgesteld zijn. In de school kon het gesprek plaatsvinden in een rustig lokaal zodat er geen afleiding was tijdens het gesprek. Er werd gebak voorzien om het welbevinden van de deelnemers te bevorderen. De focusgroepen duurden ongeveer 45 minuten. Opname op geluidsband zorgde ervoor dat het gesprek later systematisch geanalyseerd kon worden (Baarda e.a., 2009).

Online vragenlijst

Om de online vragenlijst op te stellen, zijn eerst topics bepaald op basis van de onderzoeksvragen en de literatuur (Baarda e.a., 2009). De vragenlijst (zie bijlage 5) start met een korte inleiding die de respondent voldoende inlicht over het onderzoek. Vervolgens komen de volgende topics aan bod: (1) algemene gegevens van de respondent, (2) motivatie voor deelname aan kunsteducatieve nascholing, (3) drempels voor deelname aan kunsteducatieve nascholing, (4) ervaring met kunsteducatieve nascholing en (5) toepassing en verspreiding van leerinhouden. De vragenlijst eindigt met een open slotvraag en een bedanking. De totale vragenlijst bestaat uit 15 vragen. Voor het eerste onderdeel van de vragenlijst, algemene gegevens, is een aparte routing voorzien voor groepsbegeleiders. De studie richt zich immers op leraren. In de database van WISPERpro kon geen onderscheid gemaakt worden tussen leraren en groepsbegeleiders. Door de routing is het mogelijk de leraren toch van de begeleiders te onderscheiden.

De topics zijn vertaald naar open, halfopen en gesloten vragen. Open en halfopen vragen worden gesteld wanneer verschillende antwoordcategorieën mogelijk zijn, zoals bijvoorbeeld bij het geboortjaar van de respondent (Baarda e.a., 2007). Ondanks dat de literatuur afraadt om veel open vragen te gebruiken in een online vragenlijst, bestaat de vragenlijst van dit onderzoek grotendeels uit open vragen (Saunders e.a., 2004). Er worden open vragen gesteld om zoveel mogelijk ideeën en ervaringen van de respondenten te verzamelen. Dit zijn antwoorden die niet op voorhand in categorieën ondergebracht kunnen worden (Baarda e.a., 2007).

Vraag vijf peilt naar de motivatie van leraren om deel te nemen aan een kunsteducatieve nascholing. Deze vraag bevat 13 mogelijke deelnamemotieven. Deelnemers kunnen bij deze vraag maximum drie motivaties aanduiden. Gelijkaardige participatievragen in andere enquêtes en de literatuur zijn de basis voor de antwoordmogelijkheden van deze vraag. Voorname inspiratiebronnen hiervoor zijn de *Education Participation Scale* (EPS) van Boshier (1991; Garst & Ried, 1999) en de ZDT van Ryan en Deci (2000). De EPS is een instrument gebruikt om de motivatie van volwassenen te meten voor educatie. Boshier onderscheidt zes hoofdfactoren van motivaties. Deze factoren zijn sociaal contact, ontsnappen van routine, professionele vooruitgang, de gemeenschap ten dienste staan, externe verwachtingen en cognitieve interesse (Boshier in Garst & Ried, 1999). De factoren van Boshier zijn opgenomen in de antwoordmogelijkheden. Daarnaast kunnen de deelnamemotieven op basis van de ZDT onderscheiden worden in intrinsieke en extrinsieke motivaties (Ryan & Deci, 2000). Tabel 1 illustreert dit onderscheid.

Tabel 1*Motieven voor deelname aan kunsteducatieve nascholing*

Extrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie
Collega's die ook deelnemen	Nieuwe dingen leren, inspiratie, kennis of vaardigheden opdoen
Verplichting van het werk	Mezelf uiten, creatief bezig zijn
Meer kans maken op een ander job of promotie	Bewust worden van mezelf en mijn doelgroep
Een collega of directie heeft het aangeraden	Amuseren, voor de gezelligheid
	De sleur doorbreken en verveling tegen gaan
	Sociale vaardigheden verbeteren
	Nieuwe mensen ontmoeten
	Iets veranderen, bijdragen aan mijn omgeving of de maatschappij
	Mijn jobcompetentie vergroten

Vraag negen en tien meten de nascholingsbehoeften van leraren en groepsbegeleiders. De subvragen baseren zich zowel op het theoretische kader, als op een eerder door WISPER opgestelde enquête. Deze enquête van WISPER is nooit uitgestuurd. De subvragen kunnen beantwoord worden door middel van een 5-punts Likertschaal met een range van *helemaal niet* tot *helemaal wel*.

Om de volledigheid van de vragenlijst te controleren, hebben enkele WISPER-medewerkers deze nagelezen, gezien hun expertise. Hierna zijn nog enkele aanpassingen doorgevoerd. De motivatievraag en de behoeftegerichte vraag zijn aangepast zodat de subvragen meer aansloten bij de werking van WISPER. Daarnaast is ook de schrijfstijl aangepast in de stijl van WISPER. Enkele leraren hebben ten slotte de vragenlijst vooraf uitgetest ter controle van de duidelijkheid en volledigheid van de vragen. De finale vragenlijst is uiteindelijk ingevoerd in LimeSurvey. Dit is een website waarmee online vragenlijsten gegenereerd kunnen worden (Baarda e.a., 2014).

Focusgroepen

De focusgroepen zijn semigestructureerde interviews. De focusgroepen hebben een breder thema behandeld dan de online vragenlijst en gefocust op nascholing in het algemeen. Uit de literatuur blijkt een sterke overeenkomst tussen de professionaliseringsvoorkeuren, -drempels en -motivaties van leraren op vlak van algemene en kunsteducatieve nascholing (Meewis, 2016; Ros & Meewis, 2012; Vermeersch & Vandenbroucke, 2011). Daarnaast zijn tijdens de focusgroepen wel steeds de ervaringen en opvattingen van leraren bevraagd betreffende kunsteducatieve nascholing. Indien nodig zijn bijvragen gesteld gedurende de focusgroep. Eveneens is afgeweken van vraagformulering of vraagvolgorde tijdens de semigestructureerde focusgroep (Baarda e.a., 2009; Saunders e.a., 2004). Hiervoor is gekozen wanneer het antwoord op een vraag al aansloot bij een volgende vraag.

Het groepsgesprek is steeds gestart met een korte toelichting van het onderzoek. Nadien is de *informed consent* mondeling overlopen en vervolgens hebben alle deelnemende leraren deze ondertekend (zie bijlage 6). Daarna is het gesprek overgegaan in een voorstellingsronde. De vragen

zijn gesteld aan de hand van het interviewschema (*zie bijlage 7*). Dit bestaat uit drie hoofdthema's: (1) motivatie en drempels; (2) ervaring met nascholing; en (3) implementatie en verspreiding. Op het einde van het interview hebben de deelnemers de kans gekregen om zelf nog iets toe te voegen dat relevant is voor het onderzoek. Het groepsgesprek is geëindigd met een bedanking.

4. Onderzoekseenheden

In totaal participeerden 17 leerkrachten aan de online survey, waaronder 16 vrouwen en 1 man. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers is 37,7 jaar. De deelnemers van de vragenlijst zijn leraren van het kleuter- en leerplichtonderwijs, het secundair onderwijs, het hoger onderwijs, het volwassenonderwijs (CVO) en het deeltijds kunstonderwijs (DKO). Tabel 2 geeft een overzicht van hun onderwijsvorm of -niveau. De respondenten geven gemiddeld 10,8 jaar les. Een voorname voorwaarde bij de selectie van de respondenten is dat de bevraagde leraren minstens een keer aan een nascholing met een kunsteducatief thema participeerden.

Tabel 2

Onderwijsvorm of -niveau waarin de leraar lesgeeft

Onderwijsvorm of -niveau	Frequentie	%
Kleuteronderwijs	1	5.9
Lager onderwijs	4	23.5
Secundair onderwijs	3	17.6
Volwassenenonderwijs	1	5.9
Deeltijds kunstonderwijs (DKO)	3	17.6
Combinatie DKO met kleuter- of leerplichtonderwijs	3	17.6
Combinatie meerdere onderwijsniveaus	2	11.8

Van de respondenten die lesgeven in het secundair- of volwassenenonderwijs doceert meer dan de helft een kunstvak. Voorbeelden van vakken die de leraren geven zijn: artistieke vorming, grafische communicatie en media, muzische vaardigheden, etaleren en plastische opvoeding. De leraren die geen kunstvak onderwijzen, geven wetenschappen of Germaanse talen, of organiseren leesgroepen. Tenslotte zijn er drie respondenten die naast hun rol als leerkracht, nog een andere functie op school vervullen. Taken die deze leraren uitvoeren zijn: kunsteducatieprojecten organiseren, expressiebegeleiding en beeld geven voor de volledige lagere school. Al deze activiteiten zijn kunst gerelateerd.

De focusgroepen hebben zich gericht op leerkrachten van het lager- en secundair onderwijs. De eerste focusgroep bestond uit vijf leraren van het secundair onderwijs. De tweede focusgroep was samengesteld uit vier leraren van het lager onderwijs. De criteria om deel te nemen aan de focusgroep zijn: leraar zijn en ervaring hebben met nascholing. De participanten van de focusgroepen moeten geen specifieke ervaring hebben met kunsteducatieve nascholing. Beide focusgroepen vonden plaats in een homogeen samengestelde groep. Dat zorgde ervoor dat de deelnemers zich meer op hun gemak voelden (Baarda e.a., 2009). De deelnemers van eerste focusgroep waren leraren van de eerste graad van dezelfde middelbare school. De deelnemende leraren gaven ieder

een ander vak. De tweede focusgroep bestond uit leraren van dezelfde lagere school. De participanten gaven allemaal les in een ander leerjaar. De deelnemers van de focusgroep staan al minstens twintig jaar in het onderwijs. Tabel 3 geeft een gedetailleerd overzicht van de deelnemers van beide focusgroepen.

Tabel 3

Deelnemers focusgroepen

Focusgroep		Leerjaar	Aantal jaar in onderwijs	Vak
Secundair onderwijs	Leraar 1	Eerste graad	10 jaar	Nederlands
	Leraar 2	Eerste graad	5 jaar	Natuurwetenschappen en wiskunde
	Leraar 3	Eerste graad	8 jaar	Nederlands
	Leraar 4	Eerste graad	10 jaar	Frans en godsdienst
	Leraar 5	Eerste graad	3 jaar	Nederlands en mavo
Lager onderwijs	Leraar 1	Derde leerjaar	meer dan 20 jaar	n.v.t.
	Leraar 2	Derde leerjaar	35 jaar	
	Leraar 3	Vijfde leerjaar	31 jaar	
	Leraar 4	Directie	36 jaar	

5. Data-analyse

De antwoorden op de open vragen van de vragenlijst zijn geanalyseerd met behulp van het theoretisch kader. Om te beginnen zijn alle antwoorden van de deelnemers doorgelezen. Vervolgens zijn de antwoorden ondergebracht per thema en ten slotte met elkaar vergeleken (Baarda e.a., 2009). De kwantitatieve gegevens zijn geanalyseerd in Excel. De cijferresultaten zijn weergegeven op een kwalitatieve wijze wegens een te beperkte respons.

De focusgroepen zijn opgenomen met Audacity. Dit faciliteerde het achteraf transcriberen van de interviews (zie bijlage 8). Het doorlezen van de transcripties heeft de analyse ingezet. De focusgroepen zijn geanalyseerd door middel van de *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2008). De tekstdelen zijn eerst open gecodeerd. Vervolgens zijn de open codes axiaal gecodeerd, hierbij zijn de verschillende codes tot een geheel gebracht. Ten slotte zijn deze codes ondergebracht in een codeboom waar onderscheid gemaakt is tussen hoofdcodes, subcodes en subsubcodes (zie bijlage 9 en 10). De hoofdcodes zijn bepaald op basis van de onderzoeksvragen. De zes hoofditems die de basis van de kwalitatieve resultaten vormen, zijn: motivatie, drempels, implementatie, verspreiding, nascholingsvoorkeuren en artistieke nascholing. Het opstellen van een boomstructuur voor beide focusgroepen vereenvoudigde het vergelijken van de resultaten van beide focusgroepen.

Deel 3: Resultaten

Dit onderzoek bestaat uit twee fasen. Bijgevolg omvat het hoofdstuk Resultaten twee onderdelen. Het eerste deel behelst de resultaten van de online survey. Het tweede deel illustreert de resultaten van de focusgroepen.

1. Online survey: kwalitatieve exploratieve analyse leraren

1.1 Motivatie om deel te nemen aan kunsteducatieve nascholing

Leraren participeren aan een kunsteducatieve nascholing omwille van diverse redenen. Verschillende respondenten kennen meerdere motivaties om deel te nemen. Het merendeel van hen vermeldt bij de open vraag betreffende motivatie, dat het volgen van de nascholing hen nieuwe inspiratie en ideeën biedt voor de klaspraktijk. Via een kunsteducatieve nascholing gaan ze op zoek naar andere werkvormen rond creativiteit of willen ze nieuwe manieren van lesgeven ontdekken, eerder algemeen of voor een specifieke discipline. Verschillende leraren participeren omdat ze zich willen verdiepen in hun eigen werk. Enkele respondenten wijzen erop dat kunsteducatieve nascholing hen energie geeft. De nascholingen zorgen ervoor dat ze kunnen blijven leren en dit biedt hen uitdaging. Anderen volgen kunsteducatieve nascholing omdat ze een nieuwe klasdynamiek willen creëren. Ten slotte is ook het uitwisselen van ideeën met anderen een reden om deel te nemen aan een kunsteducatieve nascholing.

Leraren duiden in de vragenlijst aan vooral gemotiveerd te zijn om 'nieuwe dingen te leren, inspiratie, kennis of vaardigheden op te doen' tijdens een kunsteducatieve nascholing. De twee andere meest gekozen motivaties zijn: 'om mijn competentie in mijn job te vergroten' en 'om mij te kunnen uiten, creatief bezig te zijn'. Over het algemeen betreffen de aangeduide antwoorden, motivaties die niet met het inhoudelijke gerelateerd zijn. Leerkrachten participeren om nieuwe mensen te ontmoeten, omdat ze nascholingen leuk vinden, om bewuster te worden van zichzelf, om gewoontes te doorbreken of om iets in hun omgeving te veranderen. De volgende motivaties worden door geen enkele respondent gekozen: 'om sociale vaardigheden te verbeteren', 'omdat een collega of directie het heeft aangeraden', 'om meer kans te maken op een andere job of promotie', 'omdat ik verplicht was door mijn werk' en 'omdat mijn collega's ook deelnemen'.

1.2 Drempels om deel te nemen aan kunsteducatieve nascholing

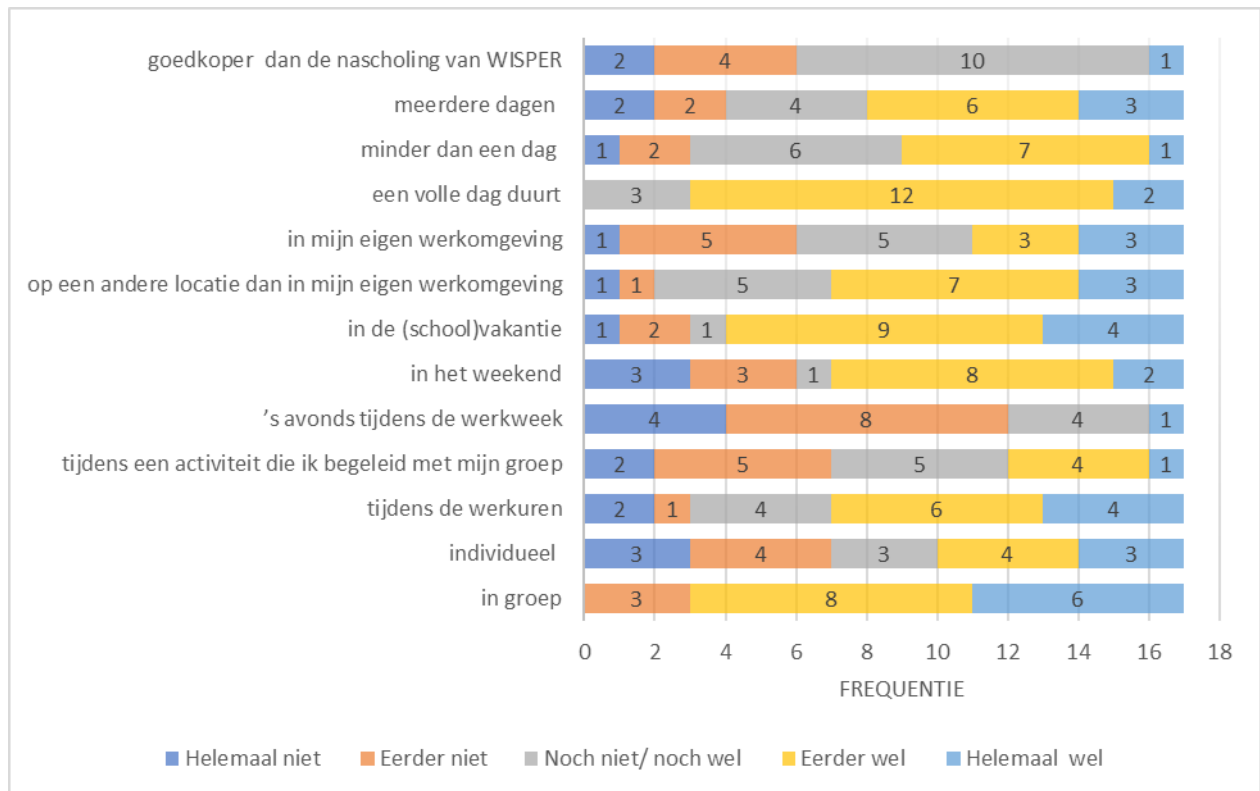
Op de vraag naar eventuele belemmeringen om te participeren aan kunsteducatieve nascholing, antwoordt bijna de helft van de respondenten dat niets hen tegenhoudt om deel te nemen. De andere antwoorden zijn zeer gevarieerd. Drempels die meermaals vermeld worden zijn afstand en prijs. Andere praktischere drempels zijn tijd en tijdstip. Daarnaast ervaren de leraren inhoudelijke drempels. Enkele geven bovendien aan dat ze niet meer zouden deelnemen wanneer de nascholing te theoretisch is. Zij verkiezen een praktijkgerichte nascholing. Daarnaast schrikken nascholingen die veel voorkennis vereisen de leraren af. Een respondent bevestigt dat ze zich niet op haar gemak voelt wanneer ze over te weinig kennis of vaardigheden beschikt voor de nascholing. De leerkrachten zouden eveneens niet participeren wanneer ze geen interesse voor het onderwerp hebben.

1.3 Ervaring met kunsteducatieve nascholing

De meerderheid van de participanten is eerder akkoord met de stelling dat ze veel bijgeleerd hebben van de WISPERpro-cursus. Slechts twee respondenten gaan niet akkoord aangezien hun laatste cursus van WISPERpro werd gecancelld. Wanneer verder ingezoomd wordt op de nieuwverworven kennis van leraren, komen verschillende onderwerpen aan bod. Het merendeel van hen stelt dat ze dankzij de nascholing op de hoogte zijn van nieuwe werkvormen, vaardigheden en methodieken, maar ook andere invalshoeken en andere manieren om hun lespraktijk te benaderen geleerd hebben. Voorbeelden hiervan zijn manieren om rond ritme te werken, een muzikles in te leiden, een boek voor te stellen, een toneelstuk te maken, vakoverschrijdend te werken en tools voor het opstarten van een kunsteducatief project. Een leraar vermeldt dat ze zelfs bewuster is geworden van haar eigen aanpak door de nascholing te volgen. Enkele respondenten zijn van mening dat ze nieuwe inhoudelijke informatie opgestoken hebben van de cursus, zoals de pentatonische toonladder.

1.3.1 Noden van leraren betreffende kunsteducatieve nascholing

Praktische noden

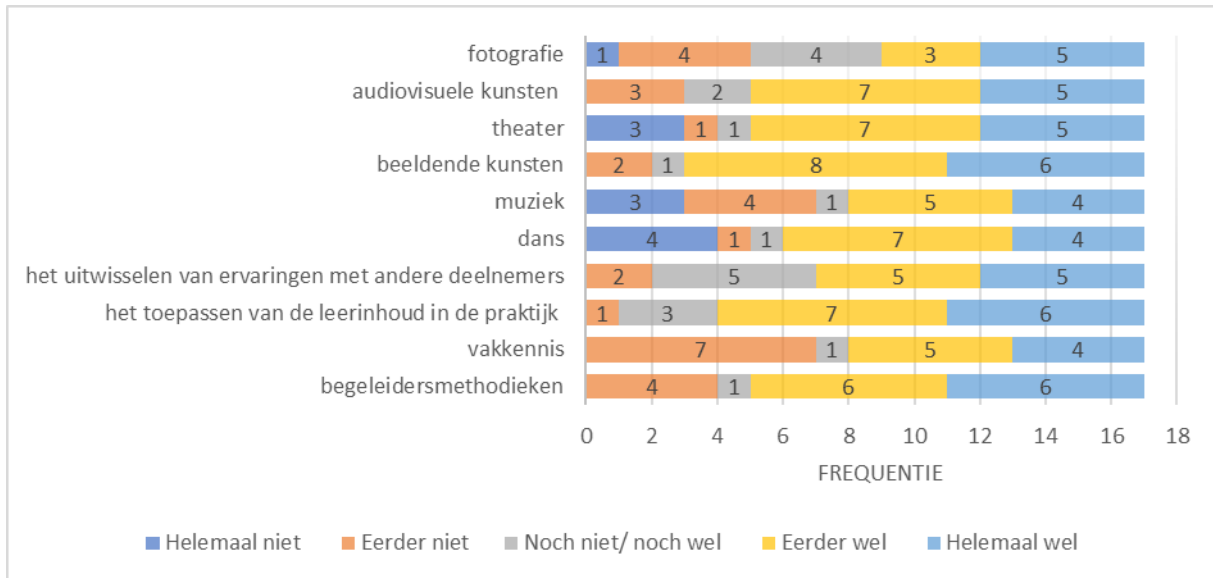


Figuur 1. Praktische noden van leraren met betrekking tot kunsteducatieve nascholing (N=17)

Wat de prijs van de nascholing betreft, heeft meer dan de helft van de leraren een eerder neutrale houding. Daarnaast meldt de meerderheid van de overige respondenten dat ze eerder geen nood hebben aan goedkopere cursussen. Betreffende de duur verkiezen leraren nascholingen die een volledige dag duren. De leraren hebben een grotere behoefte hieraan dan aan een nascholing die minder dan een dag of meerdere dagen duurt. De leerkrachten hebben het minst behoefte aan een meerdaagse nascholing. Nascholingen die plaatsvinden op een externe locatie, buiten de eigen

werkomgeving, krijgen de voorkeur. Op vlak van tijdstip hebben de leraren het meest behoefte aan nascholingen die doorgaan tijdens de vakantie. Eveneens is er behoefte aan nascholing in het weekend of tijdens de werkuren. De respondenten hebben het minst nood aan nascholingen die 's avonds tijdens de werkweek plaatsvinden. Ten slotte vermelden de leraren dat ze meer behoefte hebben aan nascholing in groep dan aan individuele nascholing.

Inhoudelijke noden



Figuur 2. Inhoudelijke noden van leraren met betrekking tot kunsteducatieve nascholing (N=17)

De leraren geven aan dat ze vooral nood hebben aan een kunsteducatieve nascholing rond de beeldende kunsten, in tegenstelling tot fotografie en muziek. Ze hebben behoefte aan kunsteducatieve nascholingen die begeleidersmethodieken aanreiken. Er is de minste vraag naar nascholingen die vakkennis aanbieden. De deelnemende leerkrachten willen vooral praktijkgerichte nascholingen. De leraren vermelden eveneens dat ze vooral praktijkgericht aan de slag gaan met kunsteducatie of praktijk en theorie met elkaar combineren in de klas.

Suggesties van de respondenten

Wanneer leraren voorstellen formuleren over hoe kunsteducatieve nascholingen beter bij hun behoeften kunnen aansluiten, worden zowel enkele praktische als inhoudelijke aspecten opnieuw benadrukt. Een leraar vermeldt behoefte te hebben aan betaalbare lesmomenten, vooral als de school de nascholing niet ondersteunt. Een andere leerkracht wijst op het belang van praktijkgerichte nascholingen. Er is ook vraag naar teamgerichte nascholing. Op die manier zou het volledige schoolteam dezelfde nascholing krijgen op locatie of in de school zelf. Daarnaast vermeldt een respondent voorstander te zijn van meerdaagse nascholingen.

Naast deze factoren worden ook nieuwe ideeën gegeven. Een participant merkt op dat de nascholingsdoelgroep opsplitsen interessant kan zijn. Evenzeer is er vraag naar multidisciplinaire nascholingen. Vervolgens stelt een leraar dat de cursus iets minder schools mag zijn, hij stelt voor om eerder opdrachtgebonden vormingen te organiseren. Twee leraren menen dat WISPER al voldoende op hun behoeften inspeelt, ze hebben geen aanvullingen bij de organisatie en werking

van WISPER. Daarnaast stellen enkele leerkrachten specifieke inhouden voor kunsteducatieve nascholingen voor. Onderwerpen die ze suggereren zijn: lesmethodieken voor laaggeschoolde Nederlandstalige en anderstalige volwassenen, verhalen schrijven en personages tekenen, creatief omgaan met niet voor de hand liggende materialen en beeldende activiteiten voor jonge kleuters.

Ten slotte is onderzocht op welke manier, volgens de respondenten, kunsteducatieve nascholingen andere leraren kunnen aanspreken. Het merendeel van de participanten meent dat communicatie met scholen een goede optie is. Door het aanbod via mails, flyers en brochures naar de scholen en scholengroepen te sturen, kunnen organisaties meer leraren bereiken. Een leraar van het DKO voelt zich meer aangesproken wanneer de communicatie specifiek gericht is op het DKO. Enkele leraren vermelden dat een nascholing aantrekkelijker is wanneer ze op voorhand de doelstellingen en toepasbaarheid van de nascholing kennen. Daarnaast worden factoren als tijdstip en plaats opnieuw aangehaald. Volgens een respondent zouden meer leraren participeren wanneer WISPER nascholingen zou aanbieden tijdens de schooluren. Andere leraren stellen voor teamgerichte nascholingen aan te bieden om meer leraren te bereiken. Vervolgens zouden ook meer leraren deelnemen wanneer de cursussen van WISPER op meerdere plaatsen in Vlaanderen zouden plaatsvinden. Doordat hun cursussen enkel in Gent, Antwerpen en Leuven doorgaan, wordt, volgens een van de leraren, al een groot deel van het lerarenkorps uitgesloten. Daarnaast zijn toegankelijke nascholingen op het niveau van de leraar en praktijkgerichte nascholingen interessant om aan deel te nemen. Een leraar merkt op dat een gratis proefsessie ook meer leraren zou aantrekken.

1.4 Toepassing en verspreiding van kunsteducatieve nascholing

1.4.1 Toepassing in de praktijk

Het merendeel van de leraren vermeldt dat de transfer naar de praktijk gestimuleerd werd tijdens de nascholing van WISPER. WISPER-docenten reikten concrete voorbeelden en opdrachten aan. Enkele leraren verklaren dat ze de brug naar de praktijk vooral gemaakt hebben door tijdens de nascholing zelf te experimenteren en zelf ideeën uit te proberen, zoals het zelf uitvoeren van theatertechnieken. Andere leerkrachten stellen dat ze vooral geïnspireerd worden door de overgedragen kennis en uitleg. Bovendien vindt een respondent de deelname van een collega ook bevorderlijk om de overgang naar de praktijk te maken. Ten slotte vermelden drie leraren dat ze hierin niet ondersteund werden en dat dit op eigen initiatief gebeurde. Opmerkelijk is dat vier leerkrachten de vraag niet invulden.

De respondenten doen verschillende voorstellen ter bevordering van de transfer van de kunsteducatieve nascholing naar de praktijk. Drie leraren signaleren dat ze niet weten hoe nascholing hierop zou kunnen inspelen. Enkele andere leerkrachten suggereren dat een sessie in hun eigen school of klas hierbij zou kunnen helpen. Een andere veelvoorkomende suggestie is de nascholingsdoelgroep specifieker te maken. De leraren geven aan dat ze behoefte hebben aan gerichtere nascholingen en dat het aanbod vaak te uitgebreid is. Een leraar bevestigt dat ze graag op voorhand wil weten voor welke lerarengroep de nascholing bedoeld is. Lesgevers met praktijkervaring, die feedback en tips geven vanuit hun eigen ondervindingen, worden ook als bevorderend beschouwd. Ten slotte merkt een respondent op dat ze via een bundel, die de inhoud

van de nascholing bevat, meer aangezet zou worden om de nascholingsinhoud in de praktijk te gebruiken. Twee leraren vulden de vraag niet in.

1.4.2 Verspreiding

Veel leerkrachten menen dat het delen van kunsteducatieve nascholingsinhouden weinig of niet gebeurt. Ze geven hiervoor verschillende redenen: hun collega's hebben geen interesse in kunsteducatie, ze participeerden zelf ook aan de nascholing of ze staan niet open voor vernieuwing. Een leerkracht vermeldt dat ze de inhoud van de nascholing enkel met naaste collega's deelt. De leraren waarbij wel sprake is van uitwisseling, merken op dat dit vooral gebeurt tijdens de personeels- of vakvergadering. Andere leraren delen de informatie digitaal of via een verslag. Ten slotte zijn er twee respondenten die regelmatig samen met collega's lessen opstellen en ondertussen hun expertise en kennis met elkaar delen.

2.1 Algemene motivatie om aan nascholing deel te nemen

Leraren willen door middel van nascholing hoofdzakelijk nieuwe ideeën opdoen om les te geven. De leraren van het secundair onderwijs waren het zelfs eens dat een nascholing, die geen nieuwe informatie biedt, weinig of niet onthouden wordt. Daarnaast vinden de leraren van het basisonderwijs dat een nascholing onnodig is wanneer de inhoudelijke informatie eenvoudig zelf op te zoeken is.

L4(BO): '(...) Ik heb twee jaar geleden een kind gehad met heel grote faalangst, dan typ je dat eens in op Google en dan krijg je daar vanalles van. Er was toen zelfs op Ketnet, op Karrewiet, denk ik, een programma over geweest, over kinderen met faalangst. Die gaven dan ook tien tips, allez, dan denk ik niet: "hier moet ik echt een bijscholing over volgen".'

Bij de leraren van het basisonderwijs heerst een positieve attitude ten opzichte van nascholing. Ze geven aan dat ze nascholingen volgen om als leerkracht fris te blijven. Frisse ideeën inspireren hen en zorgen voor een blijvende motivatie in hun lesgeven. Het resultaat dat ze hierdoor met de leerlingen bereiken, geeft de leraren vervolgens motivatie om nieuwe stappen te zetten en meer nascholing te volgen. De leerkrachten van het basisonderwijs trachten, met behulp van nascholing, verbetering te brengen in hun eigen competenties en kiezen soms bewust voor onderwerpen waarin ze minder goed zijn. Een van hen vermeldt dat hij door nascholing te volgen op zoek gaat naar bevestiging van zijn eigen aanpak. De directeur van de basisschool merkt wel op dat een andere groep leraren minder graag aan nascholing deelneemt en veel meer gestimuleerd moeten worden om deel te nemen.

L3 (BO): 'Maar wat me ook wel opvalt in een groep leerkrachten, is dat je een bepaalde groep van leerkrachten elk jaar op nascholing ziet gaan. Anderen moet je er bijna naartoe duwen. Dus er is wel een wezenlijk verschil. En, goh, waarmee heeft dat te maken? Heeft dat alleen te maken met hoe je naar je eigen praktijk kijkt? Euhm... Voel je je goed in wat je doet en heb je schrik voor een nieuwe of wil je dat liever niet?'

Tijdens de focusgroep met de leraren van het secundair onderwijs domineert de over het algemeen negatieve houding van een van de leraren tegenover het huidige nascholingsaanbod. De leerkracht meent dat veel nascholingen te theoretisch zijn en dat ze vaak niets van de nascholingen onthoudt. Daaruit volgt dat ze minder gemotiveerd is om aan nascholingen deel te nemen.

L3(SO): '(...) Ik vind eigenlijk dat ik heel vaak thuiskom met het gevoel "ik was liever les gaan geven". En dat vind ik dan jammer.'

De leraren van het secundair onderwijs zijn verplicht om minstens twee nascholingen per jaar te volgen. De lerarengroep was het erover eens dat ze die nascholingen vaak zo snel mogelijk achter de rug willen hebben. Het gebeurt ook regelmatig dat de leraren zich last minute inschrijven voor een nascholing om aan dit verplichte aantal te voldoen. Daaruit volgt dat de leerkrachten soms nascholingen volgen die niet noodzakelijk aansluiten bij hun interessegebied. Het attest dat ze op de nascholing behalen, wordt aan het dossier toegevoegd en op school bewaard. In de lagere school die bevraagd werd, wordt een minder strenge controle uitgevoerd op het aantal nascholingen dat de leraar volgt. Wel zijn de leerkrachten ook in deze school verplicht om nascholing te volgen. Op beide

scholen doet de directie aanbevelingen over bepaalde nascholingen, maar mogen de leraren overwegend zelf kiezen welke nascholing ze volgen. In de secundaire school stuurt de directie ieder jaar enkele leraren naar specifieke nascholingen en is de keuzevrijheid iets beperkter.

Wanneer leraren de mogelijkheid hebben, kiezen ze nascholingen op basis van hun interesseveld. De leerkrachten van het basisonderwijs geven daarnaast aan dat ze soms nascholingen volgen die noodzakelijk zijn om mee te zijn met bepaalde visies. Twee leraren van de basisschool participeerden aan een nascholing omtrent het leerplan 'zin in leren, zin in leven' (ZILL). Een nascholing over dit onderwerp volgen, was de enige manier om het leerplan te leren kennen en begrijpen. Ten slotte vermelden de leraren dat ze eerder geneigd zijn aan nascholingen te participeren van organisaties of lesgevers waarmee ze ervaring hebben.

2.2 Drempels betreffende nascholing

De leraren onderscheiden diverse belemmeringen voor het volgen van een nascholing. Een eerste cruciale hindernis is de beperkte communicatie. De leraren van het secundair onderwijs menen dat het onderwerp van de nascholing vaak onduidelijk is. De uitleg die ze over de nascholing krijgen, is soms niet voldoende gekaderd, waardoor ze niet voor deze nascholing kiezen.

Ten tweede vinden leraren dat nascholingen vaak te ver weg zijn. De leraren van het secundair onderwijs geven zelfs toe dat de plaats van de nascholing het eerste is waar ze naar kijken. De afstand is omwille van verschillende redenen een doorslaggevende factor. Zo kijken ze tegenop tegen lang onderweg zijn, in de file moeten staan, het openbaar vervoer nemen of een locatie zoeken in een stad die ze niet kennen. Wanneer een nascholing ver weg is, moeten ze vroeger vertrekken en zijn ze pas later thuis dan op een normale werkdag. Een reistijd van een uur is het maximum.

Dit sluit aan bij een andere factor die leraren vooropstellen bij het kiezen van een nascholing: de duur. Vooral de leraren van het secundair onderwijs benadrukken het belang hiervan. Nascholingen duren volgens hen vaak te lang.

L3(SO): 'Van negen uur tot half vijf of van tien uur tot half vijf... Als ik al zie dat het tot half vijf duurt, dan denk ik al, eer dat we daar weg zijn... in de file staan...'

De focusgroep met de leraren van het secundair onderwijs bestond hoofdzakelijk uit jonge leerkrachten met een gezin. Deze zijn beperkt in hun tijd buiten de schooluren omdat ze voor hun kinderen moeten zorgen. Ook hierdoor volgen ze het liefst nascholing tijdens de uren en niet op woensdagen, avonden of tijdens het weekend. Enkel de leerkracht mavo is het hiermee niet eens, zij volgt liever nascholing buiten de uren. Ze geeft een vak dat meer dan een uur duurt, het is moeilijk om zo een les in te halen. De andere leerkrachten hebben minder problemen met lessen die wegvallen.

Eveneens volgen de leraren van de basisschool liever geen nascholing buiten de uren. Ze stellen dat ze al genoeg werk hebben buiten de schooluren. Ondanks dat leerkrachten nascholing tijdens de uren verkiezen, is het soms moeilijk om dit te realiseren omwille van de vervanging die de school moet voorzien. Via een puntensysteem hebben de leraren van de lagere school recht op vijftien korte vervangingen per jaar, maar daarop kan niet altijd beroep gedaan worden. Daarnaast is het niet

ideaal om hen intern te vervangen. Omdat het vervangen van leraren maar in beperkte mate mogelijk is, vormen nascholingen die over meerdere dagen verspreid zijn een drempel. Een andere belemmering volgens sommige leerkrachten is de prijs van de nascholing. Wanneer een nascholing te duur is, kan de directie de nascholing weigeren. In de lagere school is dit nog nooit gebeurd. Een hoge prijs schrikt volgens enkele leraren wel af om deel te nemen.

Daarnaast zijn alle leraren het eens dat een louter theoretische nascholing hen weerhoudt om deel te nemen. Ze verkiezen praktijkgerichte nascholingen of nascholingen die een combinatie bieden van theorie en praktijk. Echter zijn veel nascholingen in werkelijkheid theoretisch en wordt vaak weinig praktijk aangeboden.

L2 'Ja, vroeger was dat dikwijls zo, he. Dan zat je in een aula en kwamen er twee of drie uur een aantal mannen spreken hoe je het moest doen.' (BO)

L4 'Maar hoe dikwijls kwam iedereen dan ook buiten van: "Wat hebben we daar nu aan gehad?"' (BO)

L2 'De tweede helft was er soms al wat minder volk dan.' (BO)

Ten slotte verklaren de leraren van het secundair onderwijs dat ze liever niet deelnemen wanneer ze alleen naar een nascholing moeten gaan. Ze voelen zich minder goed in een groep met leraren die ze niet kennen.

L3(SO): '(...) Dat zou ik nooit meer doen, een nascholing alleen. Het is toch wel fijner als je het met iemand kan doen. Want ja, je komt zo in een groep met allemaal leerkrachten en je merkt toch degenen die elkaar kennen, dat die toch wel wat samenhooken en dat geeft je dan toch ook wel een minder goed gevoel. Eigenlijk zoals bij de leerlingen, als je jezelf daar minder goed voelt, kan je al minder goed opletten. Allez, dat heb ik toch.'

Daaropvolgend indiceren de leraren van het basisonderwijs een laatste hindernis. Een van de leerkrachten benadrukt dat sommige nascholingsthema's te confronterend zijn. Onderwerpen waarin ze zich minder thuis voelen, zullen minder snel gekozen worden. Hier was onenigheid over omdat andere leerkrachten van de focusgroep zich net aangetrokken voelen tot thema's betreffende hun werkpunten. Vooral de leraren die een taalvak geven, verklaren dat nascholingen, die in een vreemde taal gedoceerd worden, hen afschrikken. Dit wordt zowel door de leraren van het lager als de leraren van het secundair opgemerkt. Leraren vinden het noodzakelijk dat de nascholing op hun niveau is aangepast, zodat ze zich op hun gemak voelen tijdens de nascholing.

2.3 Nascholingsvoorkeuren

A. Nascholingsonderwerp

Uit de focusgroepen blijkt dat leraren van het lager onderwijs en het secundair onderwijs vanuit een ander standpunt nascholingen kiezen. De leerkrachten van het secundair onderwijs zijn vooral geïnteresseerd in nascholingsthema's die rechtstreeks aansluiting hebben met hun vakgebied. Zij vinden het cruciaal op voorhand te weten wat de nascholing voor hun vak kan betekenen. Naast didactische thema's betreffende hun vak verkiezen de leraren algemene thema's rond methodiek. Voorbeelden hiervan zijn remediëren en differentiëren, leerlingen evalueren en leerlingen motiveren.

De leraren van de basisschool zijn het erover eens dat zij het liefst nascholingen volgen gericht op nieuwe en andere manieren van lesgeven. Ze vermelden dat ze minder kiezen voor vakinhoudelijke nascholingen en bijgevolg niet snel zullen kiezen voor een nascholing over taal of rekenen. De leraren beschikken over goed uitgewerkte handleidingen en vinden het onnodig om hierover nascholing te volgen. In tegenstelling tot deze stelling, volgde een leraar recent nascholing over muzische vorming. De leraar meent dat ze niet voldoende op de hoogte was van de nieuwe visie omtrent muzische vorming en daarom haar kennis wilde uitbreiden. De leraren wijzen erop dat ze soms didactische nascholingen volgen in het kader van een specifiek vak. Zo volgde een van de leraren eerder een nascholing rond het gebruik van computers en spelletjes tijdens de les wiskunde. Andere thema's van nascholingen waaraan de leraren recent participeerden zijn coteaching, klasdifferentiatie, nieuwe autoriteit en sporenbeleid.

B. Praktijkgerichte nascholing

In beide focusgroepen verklaren de leraren dat ze het liefst nascholing krijgen van een vormingsbegeleider met praktijkervaring in het onderwijs. De leraren hechten er belang aan dat hij zijn tips zelf al eens in de praktijk toegepast heeft. Vanuit die ervaring geven de lesgevers de boeiendste tips. Leraren menen dat nascholingen van vormingsbegeleiders uit de praktijk bruikbaar en doorleefder zijn dan nascholingen van een professor. Daarnaast vinden beide lerarengroepen het cruciaal dat de lesgever een enthousiaste en gemotiveerde uitstraling heeft.

Daarop aansluitend prefereren ze nascholingen die praktijk en theorie met elkaar combineren. Zowel de leraren van de middelbare school als van de lagere school zijn het hierover eens. Ze stellen dat het noodzakelijk is om eerst achtergrond te creëren om vervolgens ermee te leren werken. Theorie mag, maar daarnaast moet de nascholing ook direct toepasbare informatie aanbieden. De bruikbaarheid van de theorie in de praktijk is enorm van belang. Onder praktijkgerichte nascholing verstaan de leerkrachten nascholingen die concrete opdrachten, beeldmateriaal, voorbeelden, praktische tips en materiaal aanbieden. Daarbij hechten ze belang aan de vrijblijvendheid van het deelnemen aan deze praktische oefeningen. Praktijkgerichte nascholingen die deelnemers verplichten om te participeren in een rollenspel schrikken sommige leraren af.

C. Nascholingsvorm

Leraren participeren graag aan nascholingen die een ruim keuzeaanbod voorzien. Een algemene intro opgevolgd door diverse workshops, is volgens hen een ideale structuur. Daarnaast beschouwen ze een doorschuifstelsel een interessante manier om een nascholing te volgen.

L1(BO): 'Of dat je een groot aanbod krijgt rond een bepaald thema. Aan zee was dat rond ZIL. Maar je mag dan wel nog een aantal eigen werksessies kiezen, daaruit. Bij die MOS-dag die ik in Herkenrode heb gevolgd, was dat dan ook zo. Het gaat allemaal over speelplaatsvergroening, maar je kiest toch nog altijd zelf.'

Betreffende meerdaagse nascholingen zijn de leraren het eens dat een nascholing van twee of drie dagen voldoende is. Sommigen geven aan dat zelfs een dag voldoende kan zijn. Enkele leerkrachten volgden een nascholing van tien of meer dan tien dagen. Over het algemeen waren de leraren

hierover tevreden en vermelden ze veel bijgeleerd te hebben. Wanneer de nascholing uit meerdere sessies bestaat, geven ze de voorkeur aan nascholingsessies die halve dagen duren.

D. Nascholingsdoelgroep

Wie de andere deelnemers van een nascholing zijn, maakt de leraren niet veel uit. De meeste deelnemers volgden vooral nascholingen waaraan enkel leerkrachten participeerden. Tijdens de focusgroep in het basisonderwijs benadrukten de leraren het belang van interactie met leraren van andere scholen. Ze vinden het uitwisselen van ideeën en het leren van elkaar een enorme meerwaarde. De leraren van het secundair onderwijs sluiten zich hierbij aan, maar zijn het liefst in het gezelschap van enkele collega's van hun eigen school. Het belang van wie de andere deelnemers zijn, hangt af van het onderwerp. De leraren merken op dat het niet altijd evident is als de deelnamegroep gemengd is en zowel leraren van het kleuter-, lager als secundair onderwijs bevat. In sommige gevallen vinden de leraren het interessant dat de deelnamegroep beperkt is tot leraren van hun eigen onderwijsniveau. Op die manier sluit de nascholing meer aan bij hun eigen noden.

L1(SO): 'Ik heb eens een nascholing gehad over spelling en dyslexie en wat dat dan is. En dan voel je wel dat leerkrachten van het zesde middelbaar daar op een heel andere manier tegenaan kijken en mee omgaan en dat die heel andere dingen willen horen en dat die dan ook vragen gericht daarnaar stellen. En iemand van de lagere school heeft daar toch wel heel andere vragen rond en andere noden. En dat accent verschuift toch wel vind ik. En als je daar dan met zo een heterogene groep zit, vind ik dat wel moeilijker.'

Daarnaast vermelden de leraren van het secundair onderwijs, die overigens allemaal een Professionele bachelor in het Onderwijs hebben, dat ze zich tijdens nascholingen over hun eigen vakgebied soms minder goed voelen wanneer collega's met een masterdiploma aanwezig zijn. Deze beschikken over een diepgaandere kennis en dat schrikt de eerste groep af. Bij onderwerpen die niet over vakkennis gaan, maakt het minder uit omdat geen specifieke kennis verwacht wordt. De leraren vinden het zelfs interessant wanneer leraren van andere onderwijsniveaus aanwezig zijn. Op die manier kunnen ze ideeën uitwisselen.

L3(BO): 'Ik ben bijvoorbeeld ook leerkracht Frans. En moest dat nu een nascholing zijn alleen van Frans en er zouden licentiaten bijzitten en je zou dan in een groepje moeten werken en je zou misschien dingen in het Frans of zo moeten beginnen zeggen, zou ik volledig dichtklappen. (...).'

2.4 Toepassing en verspreiding van nascholing

2.4.1 Toepassing in de praktijk

Leraren hechten er belang aan dat de informatie die de nascholing biedt, bruikbaar is in de praktijk. Het liefst volgen ze nascholingen waarvan de inhoud onmiddellijk toepasbaar is. Bij voorkeur kost deze toepassing geen extra werk voor de leerkracht. De toepasbaarheid van de nascholing kan volgens de leraren op verschillende manieren gestimuleerd worden. Wanneer de leraren, tijdens de nascholing, zelf ideeën mogen uitproberen, is de stap naar de praktijk veel kleiner. Eveneens geven de leerkrachten aan ze hetgeen ze zelf doen tijdens de nascholing, langer onthouden. Ze leren het

meest door zelf spelletjes uit te proberen en zelf de oefeningen te maken. Een leerkracht bevestigt dat ze de liedjes die ze tijdens de nascholing gezongen had, kort daarna ook in de klas uitgeprobeerd had. Daarnaast geven enkele leraren van het secundair onderwijs aan dat ze het fijn vinden indien ze tijdens de nascholing de tijd krijgen om zelf de inhoud al eens toe te passen op hun eigen praktijk.

L4 (SO): 'Soms wordt ook gevraagd om uw werkboek of zo mee te brengen. Dan krijg je een halfuurtje de tijd om bijvoorbeeld een onderdeel uit uw werkboek zelf proberen om te vormen naar hun voorbeeld en dan kan je ook nog aan hen vragen stellen als je daar niet helemaal mee weg bent. Dat vind ik soms ook wel nuttig.'

Leraren achten het noodzakelijk dat de nascholingslesgever materiaal aanbiedt dat ze in de klas kunnen gebruiken. Een van de leraren kreeg bijvoorbeeld alle liedjes, gebruikt tijdens de nascholing, aangereikt via Google Drive. Hierdoor voelde ze zich zekerder om de liedjes in de klas toe te passen. Een bundel of slides met alle informatie van de nascholing stimuleert eveneens de toepasbaarheid. Ten slotte vinden leraren het interessant als de lesgever praktische tips en concrete voorbeelden geeft.

L2(SO): 'Ik heb vorig jaar ook wel een goede gevolgd; over natuurwetenschappen. Dat ging over apps gebruiken in de les. Zij stelden dan de verschillende apps voor en ondertussen, je had dan ook je laptop, en dan deed je eigenlijk met haar mee. Dan zei ze: "Oké, nu gaan we naar Kahoot, nu log je je in. Dan maak je dat aan." En ondertussen deed ze mee. En dan maakte ze een voorbeeldje van wat je allemaal kon doen in Kahoot. En dan gaf ze je even de tijd om zelf iets te maken rond je vak dan. (...) Maar zo echt zelf bezig zijn, daar leer je het meeste van. Dus wel weer dat praktische.'

Wanneer leraren samen met collega's nascholing volgen, onthouden ze meer. Dit stimuleert dit de toepasbaarheid. Vervolgens kunnen ze de inhoud achteraf met elkaar bespreken. Daarnaast bevordert een meerdaagse nascholing eveneens de toepasbaarheid. Leraren van beiden groepen vermelden dat ze nascholingen verspreid over meerdere dagen beter onthouden. Door twee tot drie keer een nascholing over hetzelfde onderwerp te volgen creëren ze meer verdieping. Ten slotte benadrukken vooral de leerkrachten van het basisonderwijs dat de informatie die deelnemers tijdens een nascholing uitwisselen, beter onthouden wordt.

Ze menen dat het wel of niet toepassen van een nascholing bepaald wordt door interesse. Wanneer ze iets zinvol vinden, zullen ze dit sneller toepassen. De leerkrachten van beide focusgroepen verklaren dat ze al verschillende nascholingsinhouden in hun klaspraktijk toegepast hebben. Verkeerde aanpakken worden aangepast of nieuwe dingen worden uitgeprobeerd. Door middel van nascholing wordt vooruitgang gemaakt. Toch geven ze toe ze veel nascholingen niet toegepast hebben en de informatie zelfs vergeten zijn.

2.4.2 Verspreiding

In beiden scholen wordt van de leraren verwacht dat ze nascholingsinhouden met elkaar delen. Hun scholen stimuleren dit door tijdens de personeelsvergadering hiervoor een moment te voorzien. Toch geven de leerkrachten van het secundair onderwijs toe dat het overbrengen van nascholingen tijdens

de vakvergadering niet altijd gebeurt. In de middelbare school wordt een online forum voorzien waarop ze kunnen communiceren over hun nascholing. De leraren vermelden dat dit forum echter niet gebruikt wordt. Eveneens dienen de leraren van deze school een verslag in te vullen, nadat ze een nascholing gevolgd hebben. Via Smartschool, een online platform voor leraren, kunnen ze het verkregen materiaal met hun collega's delen. Het delen van materiaal als een vorm van uitwisseling, gebeurt het meest.

De leerkrachten van het secundair onderwijs geven aan dat ze vooral informeel informatie met elkaar delen. Ze vertellen dit meestal aan de collega's waarmee ze het meeste tijd doorbrengen op school. De leraren van de lagere school menen dat ze de informatie van een nascholing eerder zullen delen wanneer ze zelf enthousiast zijn over de nascholing. Daarnaast is het niet evident om de informatie op een korte tijd, op een goede manier over te brengen. Ze kunnen eenvoudigerwijs materiaal met elkaar delen, maar volgens hen is dit niet voldoende om de nascholingsinhoud over te brengen aan collega's. Op de lagere school probeert de directie meer tijd vrij te maken om over langdurige nascholingen uit te wisselen. Of deze collega's vervolgens de informatie ook toepassen is volgens de leerkrachten afhankelijk van interesse. De leraren van het secundair onderwijs stellen dat ze allemaal wel al eens iets geprobeerd hebben dat ze van een collega gehoord hebben, maar enkel wanneer ze dit zelf interessant vinden.

2.5 Artistieke nascholing

Geen van de leraren van het secundair onderwijs participeerde ooit aan een kunsteducatieve nascholing. Ze merken op dat ze kunsteducatieve nascholing linken aan de les Plastische Opvoeding. Ze zien kunsteducatieve nascholing niet als een nascholing voor hen bestemd. Ze verkiezen eerder thema's nauw aan hun eigen vak verbonden. Daarnaast menen ze dat een nascholing vaak niet duidelijk op voorhand gekaderd is. Het lijkt hen interessant wanneer een artistieke nascholing hun programma meer zou kaderen door op voorhand voorbeelden te geven van hoe de nascholing toepasbaar kan zijn voor niet-kunstvakken.

Drie van de vier leerkrachten van het basisonderwijs hebben wel al eens een kunsteducatieve nascholing gevolgd. Een van hen volgde gedurende het hele schooljaar een nascholing over muziek, beeld en drama die elke twee weken plaatsvond. Andere onderwerpen van nascholingen die de leraren ooit volgden, zijn ritmische patronen en werken met speciaal materiaal. Een van hen vermeldt dat ze belang hecht aan het volgen van nascholingen rond kunsteducatie. De visie van muzische vorming is veranderd. In de klas focuste ze voornamelijk op beeld. Volgens haar is de visie nu veel breder dan dat. Ze wil er graag van op de hoogte blijven. Over het algemeen zijn de leraren van de basisschool niet erg enthousiast om kunsteducatieve nascholing te volgen. De reden hiervoor is dat het onderwerp niet aanleunt bij hun persoonlijke interesse. Volgens hen bestaan niet veel navormingen rond kunsteducatie.

Deel 4: Discussie

1. Bespreking resultaten

Dit onderdeel formuleert een overkoepelend antwoord op de onderzoeksvragen. De belangrijkste resultaten worden per onderzoeksvraag besproken en geïnterpreteerd met behulp van de literatuur.

1.1 Welke motieven hebben leraren om deel te nemen aan een kunsteducatieve nascholing?

De resultaten tonen aan dat leerkrachten voornamelijk aan kunsteducatieve en algemene nascholing participeren om inspiratie en nieuwe ideeën op te doen voor hun klaspraktijk. Ze zijn geïnteresseerd in nieuwe werkvormen en nieuwe manieren van lesgeven. De respondenten van de online survey vervulde hun top drie met de motivatie om hun jobcompetentie te vergroten en creatief bezig te zijn. Wanneer we de ZDT van Ryan en Deci (2000) op de resultaten toepassen, kunnen we stellen dat de leerkrachten hoofdzakelijk intrinsiek gemotiveerd zijn om aan kunsteducatieve nascholing deel te nemen. De resultaten van dit onderzoek wijzen niet op extrinsieke motivaties. Het Uniform Model voor Taakspecifieke Motivatie (UMTM) van De Brabanter en Martens (2014) onderscheidt zowel affectieve als cognitieve waarden. Affectieve waarden die de leerkrachten ervaren zijn energie en uitdaging. Cognitieve waarden die ze willen bereiken door aan kunsteducatieve nascholing deel te nemen, zijn het creëren van klasdynamiek of verandering brengen in hun klaspraktijk.

Uit de focusgroepen blijkt dat de leraren van het basisonderwijs vooral intrinsiek gemotiveerd zijn om aan een nascholing deel te nemen. Cognitieve waarden, zoals het vergroten van hun jobcompetentie en het resultaat dat ze met hun leerlingen bereiken, motiveren de leraren om deel te nemen. Een affectieve waarde die de lagere schoolleerkrachten ervaren bij hun deelname, is de motivatie om les te geven die nascholing hen geeft. De leerkrachten van het secundair onderwijs volgen voornamelijk nascholingen omdat hun school hen hiertoe verplicht. In tegenstelling tot de leraren van het lager onderwijs zijn deze leraren extrinsiek gemotiveerd. Volgens de ZDT verdringt controle de intrinsieke motivatie, dit verklaart mogelijk waarom leraren soms voor willekeurige nascholingen kiezen, die niet bij hun interesse aansluiten (Ryan & Deci, 2000).

Slechts één participant van de focusgroepen is gemotiveerd om kunsteducatieve nascholing te volgen. Deze leerkracht weet niet hoe ze kunsteducatie op een originele manier in haar klas kan aanbrengen en wil haar vakkennis uitbreiden. Dit sluit aan bij eerder onderzoek van Beunen en collega's (2016), dat aantoonde dat kunsteducatie in het reguliere onderwijs beperkt is.

1.2 Welke drempels ervaren leraren om deel te nemen aan een kunsteducatieve nascholing?

Uit de online survey blijkt dat bijna de helft van de respondenten geen drempels ervaart om aan kunsteducatieve nascholing deel te nemen. Dit komt overeen met eerdere resultaten van het TALIS-onderzoek dat aantoonde dat meer dan de helft van de leerkrachten geen obstakels ervaart voor hun deelname aan professionele ontwikkeling (OECD, 2013). We dienen echter voorzichtig om te springen met deze vergelijking, omdat het TALIS-onderzoek drempels nagaat betreffende algemene nascholing. Echter, de drempels die de respondenten aangeven, zijn dezelfde als die in de focusgroepen voorkomen. Dit suggereert dat de drempels om aan kunsteducatieve nascholing deel

te nemen overeenkomen met de drempels die leraren ervaren bij algemene nascholing. Vermeersch en Vandenbroucke (2011) toonden deze overeenkomst eveneens aan in eerder onderzoek.

Praktische drempels die de leerkrachten aangeven zijn plaats, duur en tijdstip. Deze resultaten borduren voort op de bevindingen van Peeters (1992), die deze als invloedrijke factoren beschrijft. De afstand tot de nascholingen is een grote drempel. Daarnaast benadrukken ze het belang van de duur van een nascholing. Langdurende en meerdaagse nascholingen vormen in de meeste gevallen een belemmering. Dit komt overeen met eerdere studies die uitwezen dat tijd de grootste barrière van professionele ontwikkeling is (Lind, 2007). Nascholingen buiten de werkuren weerhouden leerkrachten om deel te nemen. Redenen die ze hiervoor aangeven zijn dat ze voor hun kinderen moeten zorgen of dat ze andere verplichtingen hebben. Voorgaand onderzoek, dat aantoonde dat familiale verplichtingen leraren verhinderen om aan een nascholing deel te nemen, bevestigt dit resultaat (OECD, 2013). Toch is het niet altijd mogelijk om tijdens de uren nascholing te volgen. De directies van het basisonderwijs moeten vervanging voorzien. Omwille van het beperkt aantal mogelijke vervangingen is dit niet altijd eenvoudig. Leraren van het secundair onderwijs dienen eveneens hun les achteraf in te halen. Niet alle leraren vinden dit ideaal. Deze resultaten sluiten aan bij eerdere studies die aantoonde dat nascholing moeilijk te combineren is met het werkschema (Diepstraten & Evers, 2012; OECD, 2013). Ten slotte wijzen de resultaten uit dat de kostprijs van de nascholing voor weinig leraren een obstakel vormt. Diepstraten en Evers (2012) kwamen in hun onderzoek eveneens tot deze vaststelling. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de school waar de leraar tewerkgesteld is, met behulp van het nascholingsplan, de financiële nascholingskosten draagt (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.).

Theoretische nascholingen weerhouden leerkrachten om te participeren. Meerdere studies bevestigen deze bevinding. Eerder onderzoek toont aan dat leraren behoefte hebben aan nascholingen die een link met de praktijk leggen en onmiddellijk toepasbaar zijn (Peeters, 1992; Ros & Meewis, 2012).

Ten slotte benadrukken verschillende leraren dat ze het belangrijk vinden om zich op hun gemak te voelen tijdens de nascholing. Dit is niet het geval wanneer ze over te weinig kennis beschikken, verplicht een rollenspel moeten spelen of niemand in de nascholingsgroep kennen. Deze resultaten sluiten aan bij eerdere studies die uitwezen dat leraren enkel in een veilige omgeving nieuwe vaardigheden aanleren (Bergen & Veen, 2004).

1.3 Hoe ervaren leraren een kunsteducatieve nascholing?

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten die een kunsteducatieve nascholing volgen, vooral nieuwe werkvormen, vaardigheden, inhouden en methodieken bijleren tijdens hun deelname. Ros en Meewis (2012) kwamen in eerder onderzoek tot de vaststelling dat leraren vooral kunsteducatieve nascholing volgen met een vakinhoudelijke, didactische of pedagogische focus. Leerkrachten volgen het liefst nascholing over beeldende kunst. Dit resultaat is nog niet eerder beschreven.

Leerkrachten hebben het meeste nood aan kunsteducatieve en algemene nascholingen van korte duur, in groep, die buiten hun werkomgeving plaatsvinden. Deze resultaten komen overeen met eerdere studies die uitwezen dat leraren voornamelijk aan nascholingen met deze kenmerken participeren (März e.a., 2012; Vandercruysse e.a., 2011; Van Veen e.a., 2010).

Een opvallend resultaat is dat het merendeel van de respondenten van de online survey nascholing tijdens de vakantie verkiest. Dit resultaat spreekt eerder onderzoek tegen waaruit naar voren kwam dat leerkrachten het liefst tijdens de uren aan nascholing participeren (Vandercruyssen e.a., 2011). We kunnen dit wellicht verklaren omdat WISPERpro enkel cursussen tijdens de vakantieperiode aanbiedt. De resultaten van de focusgroepen daarentegen sluiten wel aan bij het onderzoek van Vandercruyssen en collega's (2011).

In tegenstelling tot de resultaten van de online survey, hebben de deelnemers van de focusgroepen weinig of geen interesse in kunsteducatieve nascholing. Meer dan de helft heeft nog nooit een kunsteducatieve nascholing gevolgd. Over het algemeen zijn ze niet enthousiast om hieraan deel te nemen. De leraren van het secundair onderwijs kiezen vooral nascholingen die rechtstreeks aansluiten bij hun vakgebied. Drie van de vier leerkrachten van het lager onderwijs hebben daarentegen wel ervaring met een kunsteducatieve nascholing. Deze resultaten sluiten aan bij de bevindingen van Beunen en collega's (2016) die aantoonde dat slechts 11,5% van de leraren in Vlaanderen aan kunsteducatieve nascholing participeert.

Nascholingen die theorie en praktijk met elkaar combineren ervaren de leerkrachten als positief. Ze willen nascholingen die hen concrete opdrachten, tips, voorbeelden en materiaal geven. Vormingsbegeleiders met praktijkervaring vinden ze het interessantst. Ros en Meewis (2012) wezen in hun onderzoek eveneens op het belang van lesgevers met praktijkervaring.

De leerkrachten menen dat ze eerder voor een nascholing kiezen wanneer de doelen en de inhoud van de nascholing vooraf omschreven zijn. Een duidelijke communicatie is cruciaal. Verschillende respondenten geven dit aan als werkpunt. Daarnaast vinden de leraren nascholingen soms te uitgebreid. Voor sommige onderwerpen zou het zinvoller zijn wanneer de nascholingsdoelgroep beperkt is tot leerkrachten van hun eigen onderwijsniveau of -vorm. Dit sluit aan bij eerder onderzoek van März en collega's (2012) die aantoonde dat specifieke nascholingen bruikbaar zijn.

1.4 Op welke manier passen leraren de inhoud van een kunsteducatieve nascholing toe en delen ze dit met andere leraren?

1.4.1 Toepassing in de praktijk

De bevindingen betreffende de implementatie van een nascholing zijn zowel voor kunsteducatieve als algemene nascholingen dezelfde. Uit dit onderzoek blijkt dat leraren vooral inhoud toepassen die ze zelf zinvol vinden. Dit resultaat bevestigt het standpunt van Kelchtermans en Ballet (2008) dat aantoonde dat de nascholing bij het persoonlijk interpretatiekader van de leraar moet aansluiten, vooraleer deze de inhoud implementeert.

Als de nascholing praktijkgerichte tools aanbiedt, is de kans groter dat leerkrachten de nascholingsinhoud in de klas gebruiken (März e.a., 2010; Meewis, 2016; Van Veen e.a., 2010). Dit bevestigen de respondenten; ze vermelden dat ze nascholingen die concrete voorbeelden, opdrachten of materiaal aanbieden, eerder toepassen. Doyle en Ponder (1977) benadrukken dat het cruciaal is dat een nascholing praktisch bruikbare informatie aanbiedt. Het liefst kost de toepassing geen extra moeite voor de leerkracht. Joyce en Showers (1993) noemen dit horizontale transfer.

Daarnaast maken leerkrachten sneller gebruik van de informatie waarmee ze tijdens de nascholing zelf experimenteerden.

De respondenten vermelden dat ze nascholingen gemakkelijker implementeren als ze samen met een collega deelnemen. Bovendien onthouden ze de informatie die ze met anderen tijdens de nascholing uitwisselen gemakkelijker. Deze collaboratieve vorm van leren beschouwen leraren als waardevol (Lind, 2007). Van Veen en collega's (2010) tonen aan dat een activiteit effectiever is wanneer leraren op een actieve en onderzoekende manier samen leren.

Ten slotte kunnen we stellen dat meerdaagse nascholingen de implementatie bevorderen. De leraren vermelden dat ze hierdoor meer verdieping krijgen in een onderwerp. Dit resultaat werd in eerder onderzoek bevestigd (März e.a., 2010; Meewis, 2016; Van Veen e.a., 2010). Toch is dit niet de voornaamste manier om leraren aan te zetten om de verworven kennis en vaardigheden van de nascholing toe te passen. De meeste leraren verkiezen eerder kortdurende nascholingen. Dit sluit aan bij de bevindingen van März en collega's (2012) die aantoonde dat leraren omwille van tijdsgebrek eerder uitzonderlijk voor een meerdaagse nascholing kiezen.

1.4.2 Verspreiding

Scholen voorzien mogelijkheden om nascholingen met elkaar te delen tijdens vergaderingen, door middel van verslagen of via een online platform. Toch delen weinig leraren op deze manier nascholingen met hun collega's. Dit resultaat is in strijd met de uitkomst van März en haar collega's (2012) dat aantoonde dat nascholingsinhouden eerder worden gedeeld wanneer de school dit stimuleert. Leraren verkiezen om nascholingen informeel met elkaar te delen. Het materiaal dat de nascholing voorziet, delen ze het meest. Aansluitend bij de theorie van Kelchtermans en Ballet (2008) stellen de respondenten dat ze enkel informatie van hun collega's aannemen wanneer dit bij hun interesseveld past.

2. Beperkingen eigen onderzoek

Het verwerven van de respondenten voor de online vragenlijst verliep moeizaam en leverde, ondanks verschillende initiatieven, een lage respons op. Dit onderzoek kan slechts een beperkt beeld schetsen van de houding, ideeën en ervaringen van leerkrachten ten opzichte van kunsteducatieve nascholing. De bevindingen van het onderzoek mogen bijgevolg niet veralgemeend worden (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009).

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Omwille van de non-respons konden er geen interviews worden uitgevoerd en diende dit onderzoek over te stappen op online vragenlijsten. Dit onderzoeksinstrument biedt minder diepgang. Om dit op te vangen werden aanvullend twee focusgroepen uitgevoerd.

Er zijn enkele beperkingen betreffende de respondenten. De respondenten van de online survey en focusgroepen zijn overwegend vrouwen. Deze wanverhouding kan voor een vertekend beeld zorgen. Volgens Guskey (2014) participeren er minder mannen dan vrouwen aan nascholing. Het zou interessant geweest zijn om ook hun behoeften te kennen.

Ook volgende factoren kunnen een vertekende interpretatie opleveren; de vragenlijst werd niet beantwoord door leerkrachten van alle vooropgestelde onderwijsniveaus en -vormen. Leerkrachten van het TKO, hoger onderwijs en buitengewoon onderwijs vulden de vragenlijst niet in. Het merendeel van de respondenten van de online survey doceert een kunstvak. Ten slotte bestond de focusgroep van de leraren van het lager onderwijs vooral uit enthousiaste leerkrachten. De directeur van deze school gaf aan dat een ander deel leerkrachten op school minder gemotiveerd is. Deze zijn niet ingegaan op de deelname aan de focusgroep.

Tot slot wordt in dit onderzoek enkel vanuit het perspectief van de deelnemers naar nascholing gekeken. Andere betrokken groepen, zoals vormingsgevers werden niet bevraagd. Bovendien zijn de respondenten van de online survey beperkt tot deelnemers van één nascholingsorganisatie, dit kan een onjuist beeld opleveren.

3. Aanbevelingen verder onderzoek

Voorgaande beperkingen leiden tot enkele aanbevelingen voor verder onderzoek. Om een breder beeld te krijgen van de kunsteducatieve nascholingsnoden van leerkrachten kunnen deelnemers van andere kunsteducatieve nascholingsorganisaties bevraagd worden. Evenzeer is het interessant om vormingsgevers te bevragen. Hun inzicht in combinatie met data van de deelnemers kunnen tot diepgaandere perspectieven leiden. Als onderzoeksmethode zullen interviews een diepgaander resultaat opbrengen. Daarnaast zou een documentenanalyse, die onder andere de methodieken van verschillende kunsteducatieve nascholingsorganisaties in kaart brengt, een interessante insteek kunnen opleveren. Ten slotte zou het interessant zijn om verder in te gaan op de redenen waarom leraren niet aan kunsteducatieve nascholing deelnemen.

4. Praktische en beleidsaanbevelingen

Op basis van de resultaten van het onderzoek kunnen enkele aanbevelingen geformuleerd worden. Deze aanbevelingen richten zich tot WISPER vzw en andere organisaties die kunsteducatieve nascholingen aanbieden.

Inhoudelijke aanbevelingen

Leerkrachten participeren om nieuwe ideeën voor hun klaspraktijk op te doen. Ze willen nieuwe manieren van lesgeven en andere werkvormen bijleren. Het is van belang dat kunsteducatieve nascholingsorganisaties dit in hun cursussen aanbieden. Leraren die aan kunsteducatieve nascholing deelnemen verkiezen beeldende kunst als discipline. Vanuit het lager onderwijs is er echter vraag naar meerdere disciplines. Het is aanbevolen dat nascholingen dit in hun aanbod voorzien. Leerkrachten van het secundair onderwijs volgen het liefst nascholingen die aan hun vak gelinkt zijn. Voor hen zou het interessant zijn dat kunsteducatieve nascholingen cursussen aanbieden die kunsteducatie met bijvoorbeeld taal combineren. Daarnaast is het aangeraden dat nascholingscursussen zich aanpassen aan het niveau van de cursisten. Leraren vinden het belangrijk om zich op hun gemak te voelen tijdens de nascholing. Een suggestie is om de nascholingsdoelgroep te beperken tot leerkrachten van hetzelfde onderwijsniveau of -vorm, vooral wanneer het onderwerp over vak kennis gaat.

Ten slotte hebben leerkrachten een sterke voorkeur voor nascholingen die praktijkgericht tewerk gaan. Lesgevers met praktijkervaring vinden ze het interessantst. Ze willen het liefst informatie die ze onmiddellijk in hun praktijk kunnen hanteren. Nascholingen kunnen concrete voorbeelden, opdrachten en tips aanbieden om hierop in te spelen. Het is aanbevolen om leraren zelf te laten experimenteren tijdens de nascholing. Daarenboven is het cruciaal om het gebruikte materiaal aan de deelnemers te bezorgen, zoals slides of uitgewerkte opdrachten. Aangezien leraren veel opsteken van de ervaringen die ze tijdens de nascholing met andere deelnemers uitwisselen, is het aangeraden om hier eventueel een specifiek moment voor te voorzien.

Praktische aanbevelingen

Aangezien het merendeel van de leraren de afstand tot de nascholingen te ver vindt, is het te overwegen om de nascholingen op meerdere plaatsen te laten plaatsvinden. Op die manier bereiken de nascholingen wellicht meer leerkrachten. Evenzeer is het van belang dat nascholingen er rekening mee houden dat leerkrachten het liefst tijdens de werkuren participeren. Vervolgens ervaren leraren nascholingen die te lang duren als een belemmering. Ze hebben een voorkeur voor nascholingen van één dag. Een meerdaagse nascholing duurt best maximum twee of drie dagen.

Een werkpunt voor veel nascholingsorganisaties is de communicatie. Het is cruciaal dat nascholingen vooraf duidelijke informatie geven over de doelen en de inhoud van de nascholing. Op deze manier zouden er veel meer leraren zich aangesproken voelen om aan de nascholing te participeren.

Ten slotte kunnen lagere schoolleraren niet altijd tijdens hun werkuren deelnemen omwille van de beperkte vervangingsuren of omdat er geen vervanging beschikbaar is. Wanneer de nascholingsorganisatie deze vervanging zelf kan aanbieden, kunnen leerkrachten makkelijker participeren. Eveneens zou het beleid op dit probleem kunnen inspelen. In het basisonderwijs is het 'besluit betreffende de vervangingen van korte afwezigheden' van kracht. Het inzetten van deze vervangingsuren voor nascholing is beperkt omdat ze ook gebruikt moeten worden voor andere omstandigheden. De directie van de lagere school geeft aan dat dit slechts vijftien vervangingen per jaar omvat. Het zou interessant zijn dat het beleid een apart vervangingsstelsel voor nascholing zou voorzien.

5. Conclusie

Dit onderzoek peilt naar de behoeften van leerkrachten betreffende kunsteducatieve nascholing. Leerkrachten participeren voornamelijk om nieuwe ideeën op te doen voor hun lespraktijk. Dit omvat nieuwe werkvormen, vaardigheden, inhoud en methodieken. De deelnemers van WISPERpro zijn enthousiast om een kunsteducatieve nascholing te volgen. De leraren die aan de focusgroepen participeerden hebben daarentegen minder interesse in een kunsteducatief thema. De leerkrachten zien niet onmiddellijk in waarom kunsteducatieve nascholing nuttig kan zijn voor hun lespraktijk. Betere communicatie zou hierbij een cruciale rol kunnen spelen. Leraren zouden eerder participeren wanneer de inhoud en de doelen van de nascholing op voorhand duidelijk omschreven zijn. Drempels die het merendeel van de leerkrachten ervaren zijn zowel inhoudelijk als praktisch. Langdurige of meerdaagse nascholingen, nascholingen buiten de schooluren of nascholingen die te ver weg zijn, houden de leerkrachten tegen om deel te nemen. Daarnaast leren ze het liefst in groep. Vervolgens verkiezen leerkrachten nascholingen die specifiek voor hun doelgroep zijn. Ten slotte vinden leerkrachten het belangrijk dat de nascholing praktijkgericht is. Ze hebben behoefte aan concrete informatie die ze onmiddellijk in hun klas kunnen toepassen. Kunsteducatieve nascholingen kunnen concrete voorbeelden, opdrachten en tips aanbieden om de toepassing in de praktijk te bevorderen. Het aanbieden van materiaal is cruciaal. Dit is in de meeste gevallen hetgeen wat cursisten aan hun collega's doorgeven. Als kunsteducatieve nascholingsorganisaties meer op deze factoren zouden inspelen, zouden ze wellicht meer leraren kunnen aanzetten om aan kunsteducatieve nascholingen deel te nemen.

Referentielijst

- Alaerts, L., Crul, K., Goossens, K., Lauwers, W., Tintel, K., & Vermeersch, L. (2015). *Cultuurexpresssss. Cultuur in elk leergebied en vak. Een praktijkonderzoek binnen de lerarenopleiding*. Leuven: University Colleges Leuven-Limburg.
- Alaerts, L., Hinnekint, K., Stijnen, J., & Vanesser, J. (2012). *Cultuur3*. Expertisenetwerk School of Education Associatie KU Leuven.
- Alaerts, L., Jans, L., Goosens, K., Crul, K., Lauwers, W., & Vermeersch, L. (2015). Leergemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding. *Cultuur + educatie*, (42), 70-90.
- Baarda, B., Bakker, E., van der Hulst, M., Julsing, M., Fischer, T., Vianen, R., & de Goede, M. (2014). Basisboek Methoden en Technieken. *Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. (5de dr.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M., & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteeren. Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. (2de dr.). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. (2de dr.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Chara Baeyens, De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *OBPWO 07.01 evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen: samenvatting*. KU Leuven.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie - Arts and Cultural Education in Flanders*. Departement Onderwijs en Vorming. Canon Cultuurcel. Geraadpleegd van <http://www.canoncultuurcel.be/>
- Belga. (2018). Helft basisscholen scoort onvoldoende op muzische vorming. *De Standaard*. Geraadpleegd op 7 mei 2018, van http://www.standaard.be/cnt/dmf20180502_03492961
- Bergen, T. C. M., & Veen, K. van. (2004). Het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwing: waarom is het zo moeilijk?
- Beunen, S., Siongers, J., & Lievens, J. (2016). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*.

- Boshier, R. W. (1991). Psychometric properties of the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167.
- Bossuyt, T., & Moons, K. (2010). *Kunsteducatie op school breed bekeken. Een strijd tegen het rigide van het leerlijn-denken!* De Veerman vzw.
- Commissie onderwijs en cultuur. (2008). *Gedeeld/Verdeeld: Eindrapport van de commissie onderwijs cultuur*.
- ConXioN. (z.j.). General Data Protection Regulation. Geraadpleegd op 23 mei 2018, van <https://gdpr-eu.be/wat-is-gdpr/>
- Coonen, H. (1987). *Didactiek van de nascholing: een introductie*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 onderwijs*. Geraadpleegd op 19 januari 2018 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.001>
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren* (Rapport nr. 40). Heerlen: Open Universiteit, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek. Geraadpleegd van http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/8651/1/LOOKRapp40_web_280812%281%29.pdf
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1–12. <https://doi.org/10.1007/BF01189290>
- Eekelen, I. M. V., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in Higher Education Teacher Learning. *Higher Education*, 50(3), 447–471. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6362-0>
- Engel, M. (1978). The continuing education of teachers of the arts. *In the in-service education of teachers. Trends, processes, and prescriptions*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Europese commissie (Red.). (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Brussel: EURYDICE.
- Garst, W. C., & Ried, L. D. (1999). Motivational orientations: Evaluation of the education participation scale in a nontraditional doctor of pharmacy program. *American journal of pharmaceutical education*, 63(3), 300.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2008). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: AldineTransaction.

Guskey, T. R. (2014). Evaluating professional learning. In S. Billett (Red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 1215–1235). Berningham: Springer.

Henderson, E. S. (1978). *The evaluation of in-service teacher training*. London: Croom Helm.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2008). Nascholing voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In G. Devos e.a. (Red.), *Personeel en organisatie* (pp. 15-46). Mechelen: Wolters Plantyn.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)

Lind, V. R. (2007). High Quality Professional Development: An Investigation of the Supports for and Barriers to Professional Development in Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 8(2), 1–18.

März, V., Snauwaert, I., & Kelchtermans, G. (2012). *Professionalisering in praktijk: evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen*. Departement Onderwijs en Vorming.

März, V., Vanhoof, S., Kelchtermans, G., & Onghena, P. (2010). De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces. *Pedagogische studiën*, 134–151.

Meewis, V. (2016). Ook de leraar gaat naar school. In *Een kleurrijke basis* (pp. 111–120). Utrecht: LKCA.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.

Meurs, P. (2016) *Onderzoeksrapport naar de (ped)agogische eigenheid van het Deeltijds Kunstonderwijs in Brussel*. Geraadpleegd van <http://www.dkoplatform.be>

Miraglia, K. M. (2008). Attitudes of preservice general education teachers toward art. *Visual Arts Research*, 34(1), 53–62.

Monroe, M. C., & Adams, D. C. (2012). Increasing response rates to web-based surveys. *Journal of Extension*, 50(6), 6–7.

OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Country profile Flanders*.

Palmer, T. (1978). In-service Education: Intrinsic versus Extrinsic Motivations. *The in-service education of teachers. Trends, processes, and prescriptions*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Peeters, K. (1992). *Na scholing, nascholing! Naar een professionalisering van de nascholing voor leraren* (1ste dr.). Leuven: Garant Uitgevers n.v.

Roelofs, E. C. (1993). *Teamgerichte nascholing en coaching: een experimentele studie in scholen met combinatieklassen* (Proefschrift). Radboud Universiteit, Nijmegen.

Ros, B., & Meewis, V. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad. In *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. Geraadpleegd van http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2012_ce_33.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Saunders, M., Philip, L., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek* (3de dr.). Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Schietgat, J., De Fraine, B., & Van den Noortgate, W. (2010). *Nascholing in Vlaanderen: Behoeftonderzoek bij leerkrachten lager onderwijs*. KU Leuven.

Thijs, A., & Akker, J. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Van den Broeck, A., De Witte, H., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. In *Gedrag en organisatie*, 22(4), 316-335.

van den Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering van informeel leren door leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

van der Hoeven, Q. (2012, februari). *Van Anciaux tot Zijlstra: cultuurbeleid en cultuurparticipatie in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag.

van der Veen, M. (2017, mei). *Het registerportfolio en de kennis en motivatie van leerkrachten*. Open Universiteit, Heerlen.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.

Vandenbergh, R. (2001). *Nascholing in Basisonderwijs en Secundair Onderwijs: follow-up onderzoek en ontwikkelen instrument Secundair Onderwijs*. KU Leuven.

Vandenbroucke, A., & Vermeersch, L. (2011). *Veldtekening cultuureducatie: Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.

Vandercruyssen, S., De Fraine, B., & Van den Noortgate, W. (2011). Leraren: behoefte aan nascholing? Een studie naar de nascholingsbehoeften van leraren secundair onderwijs. *Impuls*, 133-143.

Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. In *Personeel en Organisatie*, 1, 57-86.

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Fontys Hogescholen Tilburg.

Vermeersch, L. (2017). Kunst- en cultuureducatie voor nu en straks. In *Het Vrije Woord*, (2), 68-72.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de Spiegel-Vlaanderen: verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. KU Leuven, HIVA.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel. Exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. KU Leuven, HIVA.

Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D.-J., & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren: evaluatie (na)scholing en de lerarenbeurs voor scholing*. Tilburg: IVA.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2018). *Onderwijsspiegel 2018. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Geraadpleegd op 21 mei 2018, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2018>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.j.). *Nascholing: de rol van school en leraar*. Geraadpleegd op 20 januari 2018, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nascholing-de-rol-van-school-en-leraar#nascholing-school>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.j.). *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. Geraadpleegd op 21 mei 2018, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>

Vlaamse Overheid. (2017). *Curriculum: Eindtermen, ontwikkelingsdoelen, basiscompetenties en doelen beroepsgerichte vorming*. Geraadpleegd op 7 december 2017, van <http://eindtermen.vlaanderen.be/>

Vlaamse Regering (2008). *Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs*. Publicatiedatum Belgisch Staatsblad: 28/08/2009.

Vlaamse Regering. (1990). *Decreet betreffende het onderwijs-II* (31 juli 1990). Publicatiedatum Belgisch Staatsblad: 18/08/1990.

WISPER vzw. (z.j.). *Wat WISPER is*. Geraadpleegd op 19 mei 2018, van <https://www.wisper.be/wat-wisper>

Lijst met tabellen en figuren

Tabel 1 Motieven voor deelname aan kunsteducatieve nascholing.....	15
Tabel 2 Onderwijsvorm of -niveau waarin de leraar lesgeeft	16
Tabel 3 Deelnemers focusgroepen	17
Figuur 1 Praktische noden van leraren met betrekking tot kunsteducatieve nascholing	19
Figuur 2 Inhoudelijke noden van leraren met betrekking tot kunsteducatieve nascholing	20

Bijlagen

Bijlage 1: Uitnodiging interview



Beste mevrouw/heer,

Een tijd geleden stelde Wisper vzw de vraag aan de Vrije Universiteit Brussel om een onderzoek op te zetten omtrent nascholingsbehoeften. Onder begeleiding van mijn promotor, Prof. Free De Backer, zal ik dan ook als masterstudente Agogische Wetenschappen in samenwerking met Wisper dit onderzoek uitvoeren in het kader van mijn masterproef.

Het opzet van het onderzoek is onder meer nagaan of het huidige aanbod van Wisper aansluit bij de ervaringen, noden, verwachtingen van leerkrachten (lager onderwijs, secundair onderwijs en het deeltijds kunstonderwijs). Op basis van de onderzoeksresultaten worden aanbevelingen geformuleerd met oog op een nauwere aansluiting tussen de onderwijspraktijk en het aanbod daar waar nodig.

Met deze brief wil ik u dan ook graag om uw medewerking vragen en u uitnodigen om dit voorjaar deel te nemen aan een persoonlijk interview. Het interview zal strikt vertrouwelijk worden behandeld en anoniem worden verwerkt. Het interview zal niet langer dan 90 minuten duren.

Geeft u les in het lager- of secundair onderwijs, of in het deeltijds kunstonderwijs en bent u bereid aan het onderzoek mee te werken, gelieve onderstaande invulstrookje aan uw docent af te geven of zo spoedig mogelijk en uiterlijk tegen 1 maart 2018 een mailtje te sturen naar marie.claes@vub.be.

Daarna zal ik contact met u opnemen om een datum en plaats van het interview af te spreken, hierbij rekening houdend met uw agenda en locatie naar keuze. Voor meer informatie mag u mij steeds contacteren via mail (marie.claes@vub.be) of telefonisch (0494 78 13 73).

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Marie Claes
Masterstudente culturele agogiek, VUB

Ja, ik wil graag meewerken aan het onderzoek!

Naam:

Emailadres:

Beste mevrouw/heer,

Je nam onlangs deel aan één van onze WISPERpro cursussen.

Met ons WISPERpro cursusaanbod voor leerkrachten en groepsbegeleiders willen we zo nauw mogelijk aansluiten bij jullie ervaringen, noden en verwachtingen.

In samenwerking met de Vrije Universiteit Brussel hebben we daarom een onderzoek opgezet omtrent de **nascholingsbehoeften van leerkrachten en groepsbegeleiders**. We zouden het enorm op prijs stellen moest je even de tijd nemen om onze **online vragenlijst** in te vullen. De enquête bevat 18 vragen en zal ongeveer 15 minuten in beslag nemen. Het invullen van de vragenlijst kan ten laatste tot 22 april.

<https://www.vub.ac.be/surveys/index.php/743913/lang-nl>

Het onderzoek wordt uitgevoerd door Marie Claes, masterstudente agogische wetenschappen, onder begeleiding van haar promotor Prof. Free De Backer in het kader van haar masterproef. Je antwoorden worden strikt vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt.

Alvast hartelijk dank voor je medewerking!

Veel groeten,

het WISPER-team

EXTRA - Samen met de Vrije Universiteit Brussel hebben we een onderzoek opgezet naar de **nascholingsbehoeften van leerkrachten en groepsbegeleiders**. Het zou fantastisch zijn moesten jullie even de tijd nemen om onze online vragenlijst in te vullen!

Vul de enquête in en win onze eeuwige dankbaarheid!

Beste,

Ik ben een masterstudent Agogische Wetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel. In het kader van mijn masterproef voer ik in samenwerking met WISPER vzw en onder begeleiding van mijn promotor, Prof. Free De Backer, onderzoek uit omtrent de **nascholingsbehoeften van leraren**.

Het opzet van het onderzoek is onder meer nagaan of het huidige nascholingsaanbod aansluit bij de ervaringen, noden en verwachtingen van leerkrachten. Op basis van de onderzoeksresultaten worden aanbevelingen geformuleerd met het oog op een nauwere aansluiting tussen de onderwijspraktijk en het aanbod daar waar nodig.

Via deze mail wil ik dan ook graag om de medewerking van uw school vragen. Ik zou graag een focusgroep met 4 of 5 leraren organiseren. Dit is een **groepsgesprek** waarin enkele onderwerpen betreffende nascholing kort besproken zullen worden. Het groepsgesprek zal niet langer dan 40 minuten duren en kan uitgevoerd worden op een moment naar keuze. Een voorstel is bijvoorbeeld om het tijdens de middagpauze te laten doorgaan, maar een ander moment kan ook uiteraard.

Kan ik voor deze focusgroep bij jullie school terecht?

Voor meer informatie kan u mij contacteren via mail (marie.claes@vub.be) of telefonisch (0494 78 13 73).

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Marie Claes
Masterstudente culturele agogiek, VUB

Inleidende tekst

Bedankt dat je de tijd wil nemen om deze vragenlijst in te vullen! De enquête bestaat uit 18 vragen en neemt ongeveer 15 minuten in beslag.

Door op 'volgende' te klikken bevestig je dat de informatie die je geeft, anoniem gebruikt mag worden voor dit onderzoek en dat je voldoende bent ingelicht over het onderzoeksopzet.

Bedankt voor je medewerking!

Marie Claes, masterstudente Agogische Wetenschappen aan de VUB
WISPER vzw

Deze vragenlijst is anoniem. De bewaarde gegevens bevatten geen identiteitsgegevens tenzij u deze bij een vraag hebt ingevuld. Indien u via een toegangscode deelneemt kunnen wij u verzekeren dat deze niet wordt bewaard in combinatie met uw antwoord maar wel is opgeslagen in een aparte tabel. De tabel met toegangscode wordt gebruikt om na te kijken of een vragenlijst reeds voor de betreffende toegangscode is ingevuld. Er is geen enkele manier om de codes te koppelen aan uw antwoorden.

Algemene gegevens

1. Wat is je geslacht?

- Man
- Vrouw
- X

2. Wat is je geboortjaar? Vul vier cijfers in a.u.b., bv. 1980.

3. Welk beroep beoefen je?

- Leerkracht
- Groepsbegeleider

ROUTING invoegen

1) Leerkracht:

Hoeveel jaar geef je al les? (dit schooljaar inbegrepen)

Waar geef je les? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- In het kleuteronderwijs
- In het lager onderwijs
- In het buitengewoon lager onderwijs

- In het algemeen secundair onderwijs (ASO)
- In het technisch secundair onderwijs (TSO)
- In het beroeps secundair onderwijs (BSO)
- In het kunst secundair onderwijs (KSO)
- In het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO)
- In het deeltijds kunstonderwijs (DKO)
- In het onderwijs voor volwassenen (CVO)
- In het tweedekansonderwijs (TKO)
- In het hoger onderwijs

ROUTING voor zij die secundair, hoger, volwassen of TKO aangeduid hebben

Doceer je een kunstvak?

- Ja, ik doceer.... (open aanvulling)
- Nee, ik doceer (open aanvulling)

Einde routing.

Hoe integreer je kunst in jouw vak?

- Eerder praktijkgericht, niet theoretisch
- Noch praktijkgericht, noch theoretisch
- Zowel praktijkgericht als theoretisch
- Eerder theoretisch, niet praktijkgericht
- Niet van toepassing

Vervul je naast jouw rol als leerkracht nog een andere formele rol/functie in de school die te maken heeft met kunst?

- Ja, specificeer: (OPEN)
- Nee

2) Groepsbegeleider:

Hoeveel jaar begeleid je al groepen? (dit jaar inbegrepen)

Waar ben je groepsbegeleider? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Ik begeleid creatieve workshops in een museum.
- Ik begeleid creatieve workshops in een cultureel centrum.
- Ik ben begeleider van personen met ontwikkelings-, gedrags-, en leerproblemen.
- Ik ben begeleider van personen met een fysieke beperking.
- Ik ben begeleider in een naschoolse kinderopvang.
- Ik ben begeleider in een opvangcentrum voor vluchtelingen.
- Andere, specificeer: (OPEN)

Welk doelpubliek begeleid je voornamelijk? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Kinderen (0 t.e.m. 12 jaar)
- Jongeren (13 t.e.m. 18 jaar)
- Volwassenen (19 t.e.m. 65 jaar)
- Ouderen (Ouder dan 65 jaar)

Einde routing

Motivatie voor deelname kunsteducatieve nascholing

4. Wat was jouw belangrijkste reden om deel te nemen aan de kunsteducatieve nascholing bij WISPER?

5. In aanvulling op de voorgaande vraag gaan we na welke van de volgende specifieke redenen voor jou persoonlijk meespelen om deel te nemen aan (een) kunsteducatieve nascholing(en). Gelieve **maximum drie motivaties** aan te kruisen die voor jou van toepassing.

Ik nam aan (een) kunsteducatieve nascholing(en) deel om...

- ... nieuwe dingen te leren, inspiratie, kennis of vaardigheden op te doen.
- ... iets te veranderen, bij te dragen aan mijn omgeving of de maatschappij.
- ... mij te kunnen uiten, creatief bezig te zijn.
- ... meer bewust te worden van mezelf en doelgroep.
- ... dat mijn collega's ook deelnemen.
- ... dat ik verplicht was door mijn werk.
- ... meer kans te maken op een ander job of promotie.
- ... mijn competentie in mijn job te vergroten.
- ... dat een collega/directie het heeft aangeraden.
- ... me te amuseren, voor de gezelligheid.
- ... nieuwe mensen te ontmoeten.
- ... de sleur te doorbreken/ verveling tegen te gaan.
- ... mijn sociale vaardigheden te verbeteren.

Drempels voor deelname aan een kunsteducatieve nascholing

6. Wat zou jou weerhouden om je opnieuw in te schrijven voor een kunsteducatieve nascholing? Waarom?

Ervaring met een kunsteducatieve nascholing

7. Geef jouw mening over deze stelling: Ik heb veel bijgeleerd via de kunsteducatieve nascholing die ik bij WISPER volgde.
- Helemaal niet akkoord
 - Niet akkoord
 - Eerder niet akkoord
 - Noch akkoord, noch niet akkoord
 - Eerder akkoord
 - Akkoord
 - Helemaal akkoord

Routing: Akkoord etc Wat heb je bijgeleerd?

Routing: Niet akkoord Wat is de reden dat je helemaal niet/ niet/ eerder niet akkoord gaat met voorgaande stelling?

8. Waarin kan WISPER investeren om meer aan te sluiten bij jouw noden op vlak van een nascholing?

9. Gelieve aan te kruisen in welke mate je nood hebt aan onderstaande kunsteducatieve nascholingsinhouden. Kruis elk item aan a.u.b. Je hebt de keuze uit:

Ik heb nood aan een kunsteducatieve nascholing gericht op...	Helemaal niet	Eerder niet	Noch niet/ noch wel	Eerder wel	Helemaal wel
... begeleidersmethodieken.					
... vakkennis.					
... het toepassen van de leerinhoud in de praktijk.					
... het uitwisselen van ervaringen met andere deelnemers.					
... dans.					

... muziek.					
... beeldende kunsten.					
... theater.					
... audiovisuele kunsten.					
... fotografie.					

10. Gelieve aan te kruisen in welke mate je nood hebt aan onderstaande kunsteducatieve nascholing. Kruis elk item aan a.u.b. Je hebt de keuze uit:

Ik heb nood aan een kunsteducatieve nascholing...	Helemaal niet	Eerder niet	Noch niet/ noch wel	Eerder wel	Helemaal wel
... in groep.					
... die individueel gericht is.					
... tijdens de werkuren.					
... tijdens een activiteit die ik begeleid met mijn groep.					
... 's avonds tijdens de werkweek.					
... in het weekend.					
... in de (school)vakantie.					
... op een andere locatie dan in mijn eigen werkomgeving.					
... in mijn eigen werkomgeving.					
... die 1 volle dag duurt.					
... die minder dan 1 dag duurt.					
... die meerdere dagen duurt.					
... die goedkoper is dan de nascholing die ik bij WISPER volgde.					

Toepassing en verspreiding van de leerinhoud

11. Hoe word je tijdens de nascholing ondersteund om de leerinhouden toe te passen in de praktijk?

12. Hoe worden de leerinhouden uit kunsteducatieve nascholingen binnen jouw werkomgeving gedeeld met collega's?

13. Waarin kan WISPER investeren om meer leerkrachten/begeleiders aan te spreken?

14. Welke mogelijkheden zie je voor WISPER om de toepasbaarheid van de nascholing in jouw praktijk te verhogen?

Tot slot

15. Heb je nog eventuele opmerkingen/commentaar/aanvullingen bij het thema van deze vragenlijst?

Bedankt voor je deelname aan deze vragenlijst!



INFORMED CONSENT

Met dit document stemt u geheel vrijwillig toe deel te nemen aan het onderzoek van Marie Claes in het kader van haar masterproef.

Onderwerp van het onderzoek

In het kader van mijn masterproef tot het behalen van de Master Agogische Wetenschappen – faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel, voer ik onderzoek naar de kunsteducatieve nascholingsbehoeften van leerkrachten. Dit wil ik nagaan door middel van focusgroepen uit te voeren met leerkrachten die ervaring hebben met nascholing. De dataverzameling wordt uitgevoerd onder supervisie van Prof. dr. Free De Backer.

Wat betekent dit voor u?

De focusgroep waar u aan meewerkt zal opgenomen worden. Het gehele gesprek zal vervolgens volledig anoniem verwerkt worden aan de hand van een kwalitatieve data-analyse. Op deze manier wordt uw privacy strikt gerespecteerd. Het eindresultaat van deze masterproef zal door derden geraadpleegd kunnen worden. De resultaten van het onderzoek zullen u wel worden meegedeeld indien gewenst.

Contact

Voor eventuele vragen of opmerkingen kan u mij altijd contacteren via onderstaande gegevens:

- marie.claes@vub.be
- 0494 78 13 73

Werkt u mee?

Ik hoop dat u uw medewerking aan dit onderzoek wilt verlenen. Het staat u volkomen vrij om deel te nemen of niet. U kan weigeren deel te nemen zonder dat u hiervoor een reden moet opgeven. Door dit document te ondertekenen geeft u te kennen dat u akkoord gaat met de inzameling en verwerking van de door u verstrekte gegevens. U bent vrij om in de loop van het interview te beslissen om toch niet verder deel te nemen of om bepaalde vragen niet te beantwoorden.

Ik begrijp dat in het kader van dit onderzoek gegevens worden ingezameld en verwerkt, en ga hier vrijwillig mee akkoord.

Naam

Plaats

Opgemaakt op/...../..... te

Handtekening



INTRODUCTIE

Mag ik jullie van harte welkom heten en jullie alvast bedanken voor jullie bereidwillige medewerking aan dit groepsgesprek.

Methodiek focusgroep

Het is de bedoeling dat we de volgende 40 minuten een gesprek zullen voeren over jullie nascholingsnoden en ervaringen. Ik zal zo dadelijk een korte inleiding geven over het onderzoek alvorens de groepsdiscussie te starten. Het is bij deze discussie van belang dat jullie je argumenten zo duidelijk mogelijk formuleren.

Ik zal dit gesprek modereren. Ondertussen zal ik het gesprek ook opnemen. De opname op band is enkel voor de verdere verwerking van de informatie te optimaliseren. De gegevens worden anoniem verwerkt en persoonsnamen zullen gecodeerd worden om anonimiteit te verzekeren.

Om zowel het gesprek als de registratie zo optimaal mogelijk te laten verlopen, gelden er nog enkele praktische afspraken. Als je het woord wil nemen, steek dan even je hand op. Het door elkaar praten tijdens de discussie maakt het uitschrijven en het discussiëren zeer moeilijk. Als je iets wenst te zeggen, mag ik je dan vragen om telkens eerst je naam te vermelden. Dit komt in het begin wat vreemd over, maar op die manier is het duidelijk hoe redeneringen worden opgebouwd.

Opzet onderzoek

'WISPER vzw' organiseert artistieke cursussen voor volwassenen. Op vraag van WISPER en onder begeleiding van mijn promotor, Prof. Free De Backer, voer ik een onderzoek uit naar de noden en verwachtingen omtrent het huidige kunsteducatieve nascholingsaanbod. Op basis van de onderzoeksresultaten zullen aanbevelingen geformuleerd worden met oog op een nauwere aansluiting tussen de onderwijspraktijk en het aanbod daar waar nodig.

Voorstellingsronde

Eerst zou ik jullie willen vragen jezelf kort voor te stellen door een antwoord te geven op volgende vragen:

- Wat is je naam?
- Hoeveel jaar geef je al les in het onderwijs (dit schooljaar inbegrepen)?
- In welk (leer)jaar geef je les?
- Indien secundair onderwijs: Welk vak geef je?

SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW

Inleidende vraag

(eventueel opschrijven) Wat is de laatste nascholing die jullie gevolgd hebben? Wat vond je er van? Waarom?

Motivatie en drempels

- Hoe kan een nascholing jullie motiveren om te participeren?
- Welke factoren weerhouden jullie om deel te nemen aan een nascholing?

- Op welke manier zouden nascholingen deze drempels kunnen inperken?
- Afhankelijk van welke criteria kiezen jullie voor een bepaalde nascholing?
 - (In welke mate speelt jullie school een rol in die keuze?)

Ervaring

- Welke inhoudelijke thema's van nascholingen kiezen jullie vaak? Waarom?
 - Om welke reden kiezen jullie niet voor andere thema's?
 - Wat nemen jullie vooral mee uit een nascholing? Heb je daar voorbeelden van?
- Hebben jullie al ooit eens deelgenomen aan een nascholing met een kunsteducatief thema?
 - Zo ja, wat heb je hieruit geleerd?
 - Indien niet, waarom niet? Aan welke criteria moet een kunsteducatieve nascholing voldoen zodat jullie hier eventueel toch aan zouden deelnemen?
- Hoe ziet de ideale nascholing er uit?
 - ➔ tijd, plaats, duur, inhoud en samenstelling nascholingsdoelgroep
 - Welke recente nascholingen kunnen hier als voorbeeld worden aangereikt?
 - Verschilt dit per thema?
- Waar kunnen nascholingsorganisaties in investeren om meer aan te sluiten bij jullie noden op vlak van nascholing?

Implementatie en verspreiding

- Op welke manier kan een nascholing de toepasbaarheid naar de praktijk bevorderen?
- Hoe worden jullie tijdens een nascholing ondersteund om de inhoud achteraf toe te passen?
 - Ervaren jullie hier voor- of nadelen aan? Dewelke?
- Delen jullie de nascholingsinhouden achteraf met collega's? Op welke manier gebeurt dit?
 - Passen jullie de leerinhouden (van nascholingen) die je door andere leerkrachten aangereikt krijgt toe in de klaspraktijk? Welke rol neemt de initiatiefnemer hierbij in?

Slot

We zijn aan het einde gekomen van de focusgroep.

- Wensen jullie nog iets toe te voegen?
- Is er een aspect dat we niet besproken hebben, maar dat volgens jullie relevant is voor dit thema?

Heel hard bedankt voor jullie medewerking.

INTRODUCTIE

Mag ik jullie van harte welkom heten en jullie alvast bedanken voor jullie bereidwillige medewerking aan dit groepsgesprek.

Methodiek focusgroep:

Het is de bedoeling dat we de volgende 40 minuten een gesprek zullen voeren over jullie nascholingsnoden en ervaringen. Ik zal zo dadelijk een korte inleiding geven over het onderzoek alvorens de groepsdiscussie te starten. Het is bij deze discussie van belang dat jullie je argumenten zo duidelijk mogelijk formuleren.

Ik zal dit gesprek modereren. Ondertussen zal ik het gesprek ook opnemen. De opname op band is enkel voor de verdere verwerking van de informatie te optimaliseren. De gegevens worden anoniem verwerkt en persoonsnamen zullen gecodeerd worden om anonimiteit te verzekeren.

Om zowel het gesprek als de registratie zo optimaal mogelijk te laten verlopen, gelden er nog enkele praktische afspraken. Als je het woord wil nemen, steek dan even je hand op. Het door elkaar praten tijdens de discussie maakt het uitschrijven en het discussiëren zeer moeilijk. Als je iets wenst te zeggen, mag ik je dan vragen om tEliens eerst je naam te vermelden. Dit komt in het begin wat vreemd over, maar op die manier is het duidelijk hoe redeneringen worden opgebouwd.

Opzet onderzoek:

'WISPER vzw' organiseert artistieke cursussen voor volwassenen. Op vraag van WISPER en onder begeleiding van mijn promotor, Prof. Free De Backer, voer ik een onderzoek uit naar de noden en verwachtingen omtrent het huidige kunsteducatieve nascholingsaanbod. Op basis van de onderzoeksresultaten zullen aanbevelingen geformuleerd worden met oog op een nauwere aansluiting tussen de onderwijspraktijk en het aanbod daar waar nodig.

Voorstellingsronde:

Interviewer: Eerst zou ik jullie willen vragen jezelf kort voor te stellen door een antwoord te geven op volgende vragen:

- Wat is je naam?
- Hoeveel jaar geef je al les in het onderwijs (dit schooljaar inbegrepen)?
- In welk (leer)jaar geef je les?

Interviewer: En dan mogen jullie ook al eens zeggen wat de laatste nascholing is die je gevolgd hebt en wat je daar van vond.

Leraar 1: Ik ben *leraar 1*. Ik geef al 31 jaar les, ik ben juf in het zesde leerjaar gedurende de laatste acht jaar hier. Momenteel ondersteun ik ook Leraar 3.

Interviewer: Uhu. En de laatste nascholing?

Leraar 1: De laatste nascholing is eigenlijk de driedaagse van directie die ik heb gedaan. Dat ging volledig rond de ZIL.

Interviewer: Oké. En wat heb je daar uit onthouden?

Leraar 1: Euhm... Degene die ik heel interessant vond was die van de nieuwe autoriteit. Die bijscholing vond ik eigenlijk wel heel interessant omdat dat ook heel rechtstreeks naar mij toe dan weer voor de volgende jaren toepasbaar is. Dat zijn gewoon dingen die je dan triggeren en waarover je dan kan nadenken en dat kan je dan onmiddellijk gaan gebruiken in je klaspraktijk.

Interviewer: En wat bedoel je met triggeren?

Leraar 1: Ja om... Soms heb je ook... Ik heb ooit ook eens een nascholing gevolgd over ontdekdozen maken. Daar heb je nog een hele weg af te leggen eer je dat kan toepassen in je klas. Terwijl nu, nieuwe autoriteit is gewoon input die je krijgt en ik kan dat onmiddellijk gaan toepassen zo. Dat doet u ook een beetje nadenken van 'ahja, het kan ook op een andere manier omgaan met kinderen'.

Leraar 2: *Leraar 2*, derde leerjaar. Ik sta al 35 jaar in het derde. Ik heb nooit geen ander leerjaar gehad. De laatste bijscholing, of toch de laatste bijscholingen de laatste jaren gaan vooral rond co-teaching.

Leraar 4: En, en sporenbeleid.

Leraar 2: Ja en sporenbeleid ook ja.

Leraar 3: Differentiatie.

Leraar 2: Ja differentiëren in de klassituatie.

Leraar 3: Ik ben *leraar 3*. Ik ben twaalf jaar directeur nu. Ik sta al 36 jaar in het onderwijs. De laatste nascholing die ik gevolgd heb ging over differentiëren, en rond ZIL. Nieuwe leerplan Katholiek basisonderwijs.

Interviewer: Oké. En wat is jou daar het meest uit bijgebleven?

Leraar 3: Dat er veel werk op de plank ligt vind ik ja. Dat dat niet makkelijk zal zijn om het geïntroduceerd te krijgen helemaal. Ook de aanpak daarrond. Dat is hetgeen wat mij dan bezighoudt hé. Van hoe krijg je dat op de werkvloer he.

Leraar 4: *Leraar 4*. Ik sta al euhm... Plus twintig jaar in het onderwijs waarvan een heel groot deel bij mijn collega in het derde. Veel van mijn laatste bijscholingen gingen ook over klasdifferentiatie, co-teaching, sporenbeleid. Maar ik heb dit jaar ook nog een heel jaar muzische vorming gevolgd:

beeld, drama en muziek. Beeld, dat doen we vaak. Maar drama en muziek heb ik wel veel nuttige dingen die je ook meteen in de klas kan gebruiken bijgeleerd.

Interviewer: Oké goed. Euhm... Het volgende deel zal gaan over motivatie. Dus hoe kan een nascholing jullie motiveren om deel te nemen?

Leraar 4: Meestal als ik ergens in geïnteresseerd ben of ik voel nood aan iets. Van 'daar zou ik eigenlijk wel meer over willen bijleren', dan ga ik daar naar op zoek.

Leraar 2: We zijn begonnen met een aantal stappen te zetten binnen dat co-teaching en van daaruit zijn we eigenlijk geconfronteerd geworden met bijscholingen die we via Leraar 3 doorgekregen hebben en daarop ingespeeld. En de laatste keer zijn we naar een school gaan kijken hoe ze dat daar effectief met dat sporenbeleid en co-teaching doen. Vooral sporenbeleid was dat toen eh?

Leraar 4: Ja.

Leraar 2: Hoe dat ze daar dan werken.

Interviewer: Was dat in het kader van een organisatie dat je daar dan ging kijken? Of was dat volledig uit eigen initiatief?

Leraar 2: Eigenlijk eigen initiatief voor een stuk ja. Maar om te toetsen met wat wij bezig zijn. Om dat in de goede richting.... Meenemen, wat bij te leren.

Leraar 4: (Mompelt onverstaanbaar dat ze akkoord is.)

Leraar 2: Dus ja van die dingen.

Leraar 4: Ahja, ik ga ook nog regelmatig naar MOS bijscholingen. Maar dat is ook zo wat eigen interesse.

Interviewer: En wat houdt dat in?

Leraar 4: Milieuzorg op school. De groene juffrouw. Dat gaat over afval, natuur, mobiliteit, energie....

Interviewer: Ahja.

Leraar 4: En water. En dan proberen we dikwijls klas overstijgende activiteiten te doen met de hele school.

Leraar 3: Eigenlijk schoolactiviteiten.

Leraar 2: Elk jaar komt dat terug he.

Leraar 4: Dikke truiendag, wereldwaterdag... Rond afval, mobiliteit dus...

Interviewer: Ja. Dus euhm. Dan kan ik besluiten dat jullie vooral op basis van thema kiezen?

Leraar 3: Voor mij gaat het eerder zo van hoe dat ik school zie. Naar visie toe. Wat zal de school binnen een paar jaar moeten kunnen betekenen, welke richting gaan we uit? Is dat iets voor ons? Soms is het uit interesse, soms is het ook om te zien 'dit is het niet', denk ik. Meer in die context dat ik kijk naar de dingen die ik volg. Plus de dingen die je moet volgen he.

Interviewer: Leraar 1, kan jij je hier ook bij aansluiten?

Leraar 1: Ja voor de dingen... Het best is soms ook dat je gewoon sommige dingen echt gewoon volgt. Zoals nu het nieuwe ZIL-leerplan, dat is iets zo groots. Wij moeten dat alleen maar leren kennen door te kunnen gaan naar nascholingen. Dus dat zijn dingen waarvan ik nu al een deel heb opgepikt op die driedaagse. En dat is ook wel echt nodig om het te begrijpen. Het lijkt allemaal vanzelfsprekend maar toch om er mee te werken is dat toch wel nodig dat je daar die ondersteuning in krijgt. Wat ik nu ook dit jaar heb ervaren, is de manier waarop je naar bijscholingen kijkt. Omdat ik nu ook een tijdje Leraar 3 heb vervangen, dan ga je op heel andere dingen letten. Van 'Welk aanbod is er nog?'. Dus je kijkt wel echt naar wat is hier mijn functie op school en op basis daarvan bepaal je toch wel heel erg.

Interviewer: Ja, oké. En kan een nascholing iets in het bijzonder iets aanbieden wat jullie extra zou kunnen motiveren? Een aanpak ofzo?

Leraar 2: Dus ja. Pak ook een beetje bijsturen en een stuk bevestiging soms zoeken of krijgen van datgene wat je doet. Dat je dat terugziet wat er in de nascholing gegeven wordt. Dat hebben we toch ook wel sterk ervaren.

Leraar 4: En nieuwe frisse ideeën opdoen.

Leraar 3: Maar wat me ook wel opvalt in een groep leerkrachten, is dat je een bepaalde groep van leerkrachten elk jaar op nascholing ziet gaan. Andere moet je er bijna naar toe duwen. Dus er is wel een wezenlijk verschil. En goh, waarmee heeft dat te maken? Heeft dat alleen te maken met hoe je naar je eigen praktijk kijkt? Euhm... Voel je je goed in wat je doet en heb je schrik voor een nieuwe of wil je dat liever niet? Andere mensen zijn constant op zoek naar bijsturing van wat ze vaak doen of iets helemaal nieuws.

Leraar 2: Ik vind het belangrijk voor het wat fris te houden. Zeker, ik ben wat op leeftijd, ik zit op het einde van mijn carrière.

Leraar 4: Ja zo vernieuwende dingen.

Leraar 2: Dan kan je zeggen, je blijft lesgeven zoals je dat gewoon was. Frontaal lesgeven. Maar omdat er zoveel nieuwe manieren zijn die er worden geïntroduceerd waar bijscholingen mogelijk zijn om die te gaan volgen houdt me dat fris om bezig te blijven. Om een stukje in mijn hoofd jong te blijven en motivatie te houden.

Leraar 4: Maar niet alleen motivatie bij ons, maar ook omdat we zien dat die nieuwe manier van werken de kinderen zelfstandig maakt en motiveert. En... Ja dat doen we toch ook he, om het voor de kinderen interessant te maken. En dat die daar niet maar zitten rond te kijken.

Leraar 2: Ja, als je ziet dat kinderen daar inderdaad andere vaardigheden bij leren dan alleen maar cognitieve dan stimuleert ons dat ook wel om daar stappen in verder te zetten. We vinden dat wel boeiend. Zeker als we... (enthousiast) Vandaag hebben we weer zo'n dag gehad bijvoorbeeld in de voormiddag en dan zeggen we onder de middag van 'zie dat is er gebeurd, en dat is er gebeurd en daar hebben we weer stapjes gezet en daar hebben we al kinderen die...'.
'

Leraar 4: Ja, en dat gaat al goed.

Leraar 2: ...kunnen...

Leraar 3: Ja. Nascholingen kunnen uitdagend zijn. Kunnen ook confronterend zijn he. Waarvan je zegt oh oh. En hoe je daar dan op reageert is heel persoonlijk heb ik het gevoel. Sommige mensen zoeken die uitdaging en die gaan daarvoor. Andere mensen zoeken bewust die uitdaging niet zodat ze ook niet geconfronteerd worden met wat er allemaal kan en... Dat is echt wel een heel verschil vind ik van mens tot mens zal dat dat zijn ook. Hoe je in je vel zit ook, hoe je onderwijs bekijkt...

Interviewer: Oké. Daar een beetje op aansluitend. Welke factoren weerhouden om deel te nemen aan nascholing? Je hebt wel al wat voorbeelden gegeven. Zijn daar aanvullingen op?

Leraar 1: Bij mij persoonlijk bijvoorbeeld. Omdat wij in de derde graad dikwijls het aanbod krijgen voor nascholingen Frans, dan is het voor mij soms een hoge drempel als ik weet dat dat dan ook volledig in het Frans wordt gegeven. Dat is een drempel. Dat is zo een factor van wat je dan zegt...

Leraar 3: Afstand is vaak ook een drempel.

Leraar 1: Ja, afstand. Waar dat het gegeven wordt.

Leraar 3: Ja, dat is wel zo. Nascholingen in Gent zijn niet zo evident. Als je om negen uur in Gent moet zijn. Ik weet niet om welk uur je dan moet vertrekken maar...

Iedereen: (lacht)

Leraar 3: Ik denk dat je dan kort na zes uur de deur uit moet bij wijze van spreken.

Leraar 2: Prijs misschien ook he? Sommige nascholingen...

Leraar 4: Ja die van mij van muzische vorming, dat was wel een forse he.

Leraar 2: Ja, omdat dat een heel jaar was.

Leraar 4: Maar dat was wel een heel jaar ja.

Leraar 1: Maar daar is het wel interessant, en dat vind ik een pluspunt, dat je dan een vervanging krijgt. En dat vind ik soms ook wel al een factor van, 'ja, ik wil wel die bijscholing en die bijscholing en die bijscholing volgen'. Maar je weet ook elke keer dat er iemand anders in je klas moet komen dan.

Leraar 4: Bij die van mij van muzische vorming kwam er altijd iemand in mijn klas om iedere donderdag namiddag vier uur, om de veertien dagen te vervangen. Dus dat hier niemand in de problemen, of moest ik niet extra vervangen worden.

Interviewer: Ahja. Dus die kwam tot in de klas echt?

Leraar 4: Ja, en dat was een leerkracht van de academie dus dat was...

Leraar 1: Dus ook zeker als je met een aantal leerkrachten tegelijk wil gaan. Zoals bij jullie bijscholing in Diest. Dan is het puzzelwerk om dat ook te kunnen realiseren.

Leraar 4: Ja, dan waren we met drie he.

Leraar 3: Nu het systeem van de korte vervangingen. Ken je dat?

Interviewer: Euhm, nee.

Leraar 3: Dus er bestaat sinds een aantal jaren een systeem in het onderwijs, het basisonderwijs denk ik, een systeem waarbij een basisschool punten krijgt. En normaal gezien, vroeger kon je alleen maar vervangen als er iemand tien werkdagen ziek was. Nu het systeem van die korte vervangingen ondervangt dat een beetje en dat kan je dan ook gebruiken voor één dag. En je betaalt dat, tussen aanhalingstekens, met een aantal punten.

Interviewer: Ahja.

Leraar 3: Dus als ik mij niet vergis hadden wij een 24000 punten en een dag kost 1470 punten, dus voor vijftien dagen vervanging per jaar heb je punten. Dan is het nog de zaak van iemand te vinden. Want dat is het volgende probleem natuurlijk, er zijn periodes in het jaar dat je bijna niet meer kan beroep doen op een vervanger omdat die allemaal aan het werk zijn eh. Dus zeker in de griepperiode enzovoort...

Leraar 4: Ja, het tweede trimester.

Leraar 3: Dan is dat een onmogelijke zaak bijna. En dan moet je het allemaal intern beginnen te vervangen he. De zorgcoördinator, of iemand die dan vrij is of de directie... Alé iemand he.

Leraar 4: Ja die hebben eigenlijk ook allemaal nog ander werk, dus die hun echt werk, hun eigenlijke werk blijft dan weer liggen. Omdat ze iemand moeten gaan vervangen en die worden daar dan een beetje ambetant van. (lacht)

Interviewer: Dus ja, dat is eigenlijk dan intern een beetje...

Leraar 3: Praktisch ook wel vooral ja.

Leraar 4: Ja praktisch. Dus dat systeem van we richten een bijscholing in maar we zorgen ook voor vervangers is een heel goed systeem.

Leraar 1: Ja dat is echt een heel goed systeem. Want ergens kan dat ook een factor zijn die je weerhoudt, van 'het is op woensdagnamiddag'. Of op een zaterdag, of op een avond. In Diepenbeek zijn er een aantal die 's avonds gegeven worden. Dat kan ook al een factor zijn waardoor mensen zeggen, dat wil ik liever niet. Langs de andere kant, dan moet er geen vervanging gezocht worden.

Interviewer: Uhu. En hoe zit dat bij jullie? Hoe kijken jullie daar naar?

Leraar 3: Ik doe er sowieso een aantal na de uren. Maar in principe denk ik dat dat weinig gebeurt.

Leraar 4: Ik ben wel al op mijn vrije donderdagnamiddag of op mijn maandag de eerste twee uren...

Leraar 3: Al naar MOS geweest denk ik he?

Leraar 4: Ja, en naar Diest ook he. Dus ik heb dat wel gedaan. Maar ja, ik ga nu ook niet al mijn nascholingen nog na de uren doen he. Want ik heb ook nog genoeg andere dingen te doen.

Leraar 3: Sommige mensen houdt dat tegen denk ik.

Leraar 1: Ja, dat denk ik ook wel.

Interviewer: Op welke manier zouden nascholingen die drempels kunnen inperken?

Leraar 4: Ik denk toch ook, veel mensen. Alé ik toch dikwijls, ik, daar mag theorie bij zijn maar er moeten ook nuttige dingen die je direct kan toepassen in de klas, waar je direct iets aan hebt, dat vind ik wel heel interessant.

Leraar 2: Dus de nascholing die wij deden, dus het gaan kijken in de school, hoe dat het daar effectief gebeurt is ook natuurlijk wel veel verrijkender he.

Leraar 4: Of met beeldmateriaal. Tegenwoordig. Die van coteaching was ook wel heel duidelijk. Dat was met beeldmateriaal, met filmpjes, dat ze je laat zien hoe dat dat he.. Want je kan daarover vertellen en dan denk je direct van 'oei, euhm... Dat lijkt me nu wel heel moeilijk'. Maar als je het dan zo in een filmke ziet hoe dat in zijn werk gaat, dan denk je 'ahja, dat is misschien toch wel...'

Leraar 3: Nu, soms is het ook wel zo Leraar 4, alé zoals dat van coteaching als je alles bij elkaar telt heb je er misschien vijf of zes gedaan he. Waar de eerste misschien iets meer theoretisch zijn en de andere praktischer. Dus alé...

Leraar 4: Ja, maar ik denk toch dat er heel dikwijls beeldmateriaal...

Leraar 2: Het visuele was er dikwijls en dan had je mensen die uit hun persoonlijke ervaring kwamen spreken hoe dat ze dat deden.

Leraar 4: Ja dat vond ik ook dikwijls, mensen die ook echt in de klas staan. En niet zo mensen die geen ervaring hebben in de klas en dan maar wat zo ijl komen praten. (lacht)

Leraar 2: Je moet wat theorie hebben maar je moet inderdaad ook wat praktijkervaring, praktijkgericht kunnen gaan kijken.

Leraar 1: Bij ZIL gaat dat ook zo zijn he. Je moet ergens een achtergrond krijgen, maar je moet er ook wel echt meer leren werken.

Interviewer: Ja, dus echt wel een combinatie dan?

Iedereen: Ja, ja.

Interviewer: Oké.

Leraar 3: Ik denk dat dat de dingen zijn die het meest aanspreken. Waarbij minstens voor een combinatie gezorgd wordt. Louter theorie is misschien nog wel eens goed voor een studiedag op school ofzo, maar zelfs dat is al heel...

Leraar 4: (lacht)

Leraar 2: Ja, vroeger was dat dikwijls zo he. Dan zat je in een aula en kwamen er twee of drie uur een aantal mannen spreken hoe je het moest doen.

Leraar 4: Maar hoe dikwijls kwam iedereen dan ook buiten van; 'Wat hebben we daar nu aan gehad?'

Leraar 2: De tweede helft was er soms al wat minder volk dan.

Leraar 4: Ja. (lacht)

Interviewer: Oké (lacht). Ik zal doorgaan naar de volgende vraag. Welke inhoudelijke thema's van nascholing kiezen jullie vaak? Ik heb wel al thema's horen vallen maar, misschien nog eens...

Leraar 3: De politiek op school is een beetje dat de leerkracht kiest wat hem interesseert. Dus ik denk, interesse zal een hele grote factor zijn.

Leraar 4: Of soms misschien ook van: 'Daar ben ik niet zo in thuis.' Zoals dat muzische, dat drama en die muziek, daar ben ik niet zo in thuis, daar kan ik misschien toch nog wat van bijleren. En we hebben ook heel handige tips gekregen. Zo bij muziek kan je tegenwoordig ook heel veel dingen op internet. Zo dirigentmuisjes die zo ritmes enzo... Euhm, dat zijn dingen waarvan je denkt 'huh?'. Maar als je dat dan op het internet kan, dan durf je dat al veel sneller in je klas te doen.

Leraar 3: Veel mensen worden daar net door afgeschrikt he Leraar 4. Ik kan dat niet goed, dus dan ga ik daar niet naar toe.

Leraar 4: Ja ja ja.

Leraar 3: Sommige doen het andersom he.

Interviewer: Het is dus wel wat persoonlijk.

Leraar 2: Ja, interesse he.

Interviewer: Dus jullie hebben niet iets van 'dit volg ik het meest'? Of voor dit thema kies ik het vaakst?

Leraar 4: Ja, ik denk dat MOS er bij mij altijd wel tussen zit. Omdat ja, we doen dat elk jaar en soms wil ik toch wel eens een nieuw idee opdoen. Van hoe kunnen we die wereldwaterdag dit jaar eens anders doen. Of hoe kunnen we dit eens anders doen .

Interviewer: En wat zijn bij jullie zo de thema's die het vaakst voorkomen? Of is het misschien heel afwisselend?

Leraar 1: Ja ik kies eigenlijk altijd zo in functie van waar zit ik in mijn zesde leerjaar het meeste bij vast? Of als ik iets anders wil.

Leraar 4: Ja anders.

Leraar 1: Ja op die manier denk ik dat je wel begint te zoeken.

Leraar 4: En ook omdat dat muzische vorming is bij mij denk ik zo wat omdat ja... Vroeger was muzische vorming heel vaak beeld, en werd er ook heel dikwijls hetzelfde geknutseld, of toch ongeveer. Maar eigenlijk is de visie van muzische vorming nu helemaal veranderd. En dan denk ik, als we daarmee in orde willen zijn moeten we toch over een andere boeg gaan gooien. En hoe moeten we dat dan doen?

Leraar 2: Als ik terugkijk denk ik wel dat ik in het verleden niet echt ooit de neiging heb gehad om rond rekenen of taal een bijscholing te gaan volgen.

Leraar 4: Nee, niet zo eigenlijk echt over een vak eigenlijk he.

Leraar 1: Ik heb nu laatst ook aan eentje gevolgd van wiskundig logisch denken, meer het gebruiken van computers in de klas enzo... Van die dingen allemaal. Dat je dat ook met spelletjes kan doen, dat het niet altijd met de computer moet om dat logisch denken of programmeren te leren. In dat opzicht heb ik dat zo de laatste tijd wel gedaan.

Leraar 2: Ik heb in het verleden ook iets rond techniek gedaan. En daar dan in de klas toch ook wel wat dingen uit gebruikt gehad.

Interviewer: Oké. En waarom kiezen jullie niet voor andere thema's?

Leraar 4: Ik denk als je daar geen behoefte aan hebt he. Als het nu gaat over...

Leraar 2: De handleidingen van rekenen en taal die zijn dikwijls voor ons genoeg om daar mee bezig te zijn. Het gaat eerder over andere dingen er rond. Op welke manier ga ik met lesgeven bezig zijn, is wat ons eerder bezighoudt.

Leraar 4: En soms denk ik. Er zijn zoveel dingen die je tegenwoordig ook kan opzoeken he. Ik heb twee jaar geleden een kind gehad met heel grote faalangst, dan typ je dat eens in op Google en dan krijg je van alles van. Er waren toen zelfs op Ketnet, op Karrewiet denk ik, een programma over geweest over kinderen met faalangst. Die gaven dan ook tien tips, alé denk ik niet, hier moet ik echt een bijscholing over volgen.

Leraar 1: Ik was laatst naar een infodag geweest in verband met de HIVO. Ook een hogere opleiding dan en euhm... Daar kon je praten met cursisten die het al gedaan hadden en dan kreeg je te horen van, dan moet je ook werken maken en dan vroeg je waarover dat gaat en hoe kom je dan aan je informatie en dan krijg je ook als antwoord van 'we moeten het op internet opzoeken'. Dan denk ik van, 'ja moet ik daar dan tijd in steken?'. Dan merk ik van inderdaad...

Leraar 4: Dat kan je thuis ook he.

Leraar 1: Dan kan je het inderdaad beter opzoeken zonder dat je daar dan die dure opleiding volgt.

Interviewer: Wat nemen jullie vooral mee uit nascholingen?

Leraar 4: De praktische tips. De bruikbare dingen.

Interviewer: Heb je daar een voorbeeld van?

Leraar 4: Ja, ik heb dit jaar al een aantal muziekmomenten meer gedaan in mijn klas dan vroeger. Met instrumenten, met ritme, met euhm... In de week heb ik canon gezongen met vier groepen. En dan van beeld probeer ik ook op een iets andere manier, dat niet meer alle knutselwerkjes hetzelfde zijn enzo. En dan ja die klasdifferentiatie daar hebben we al vinden wij toch al heel grote stappen in gedaan.

Leraar 2: Dat dagschema dat we daar als laatste...

Leraar 4: We werken nu met contractjes of drie sporen.

Interviewer: Dat zijn dan allemaal dingen die jullie aangereikt hebben gekregen?

Leraar 1: Ik denk rond differentiatie dat daar nu in alle leerjaren, daar wel zo goed mogelijk aan wordt gewerkt. Dat dat wordt uitprobeer. De ene leerkracht staat daar verder in dan de andere.

Interviewer: Hebben jullie dus ooit al eens deelgenomen aan een nascholing met een kunsteducatief thema? Ik heb hier al voorbeelden gehoord. Zijn er nog onder jullie die dat gedaan hebben?

Leraar 1: Ik heb er ook een van muziek gedaan.

Interviewer: Oké fijn. Ja, ik vraag het omdat WISPER nog steeds wel een kunsteducatieve organisatie is. Ik wou daarop volgend ook eens vragen, wat hebben jullie daar uit geleerd? Maar jij hebt me daar net al voorbeelden van gegeven. Weet jij daar dan nog iets van?

Leraar 1: Ja, dat waren toen eigenlijk ook, van hoe dat je zonder noten te kunnen lezen ook wel heel ritmische patronen kan aanreiken. Werken met boomhackers, euhm, ja. Dus daar allemaal voorbeeldjes van en dan probeer ik gewoon uit.

Leraar 4: Ah wat ook heel interessant was van die muzische vorming bijscholing, alle liedjes die we daar hebben aangeleerd hebben ze op Google drive gezet en gedeeld. Die heb ik nu allemaal op mijn computer staan. Dus als ik nu een liedje wil leren dan heb ik zo de muziek daarvan, de karaokeversie en dan voel je je toch iets zekerder om te zingen als je de achtergrondmuziek hebt. En bij drama hebben we ook veel dingen gedaan die je als tussendoortjes kan gebruiken in de klas.

Interviewer: En hebben jullie ook al iets gevolgd van kunsteducatieve nascholing of muzische vorming?

Leraar 2: Ligt mij zo niet.

Leraar 3: Ik ben ooit naar Z33 geweest denk ik, maar goh, veel herinner ik mij daar toch niet meer van moet ik eerlijk zeggen.

Interviewer: Om welke reden volgen jullie dat dan niet? Gewoon geen interesse?

Leraar 2: Omdat het voor een stuk bij ons ook wordt opgevangen door wat zij doet. En zij neemt dan soms ook de twee klassen samen om die dingen wel eens te doen.

Leraar 3: Nu ja, jullie hebben soms ook wel die combinatie van techniek en muzische vorming he. Met die poppen enzo.

Leraar 2: Dus daarom wordt dat ook een stuk ondervangen door wat zij met de kinderen doet he. Want ik neem tien kinderen en doe daar techniek mee en zij neemt de rest. Dertig kinderen, in het meeste geval. En zij doet daar dan een muzische activiteit mee. En daar zit soms, bij haar...

Leraar 4: En ik denk, als we bijvoorbeeld naar de Muze ofzo gaan, die toneelstukken, daar zit dan meestal een lesmap bij. Dus dan heb je informatie over wat je kan doen. Ik zou, ik vind met kinderen eens naar een groot museum gaan ook wel interessant maar dat is dikwijls duur he.

Leraar 2: We zijn verschillende jaren naar een jeugd symfonisch orkest geweest met het thema muziek. Maar dat is de laatste twee jaar niet meer kunnen doorgaan, omdat ze dat hebben afgevoerd.

Leraar 1: Navormingen daarrond zijn er ook niet zo veel denk ik dan?

Leraar 3: Ik heb er ooit ook wel een gevolgd rond speciaal materiaal geloof ik. Dat was wel heel interessant ook. Echt waar.

Interviewer: En zou er zo iets kunnen zijn dat als ze dat veranderen dat jullie het misschien wel zouden volgen?

Leraar 3: Goh, voor mij hangt dat nauw samen met welke prioriteiten dat we leggen in school. Het moment dat we rond muzische vorming... En ooit zullen we dat moeten doen denk ik. (lacht) Dan zal ik dat veel meer volgen. Alé veel meer. Dan zal ik dat meer volgen. Terwijl ik nu daar niet zo mee bezig ben.

Interviewer: Oké goed.

Leraar 3: Ook omdat mijn persoonlijke interesse niet zo is.

Interviewer: Hoe ziet een ideale nascholing er voor jullie uit? Dat kan gaan over tijd, plaats, duur, euhm... inhoud. We hebben er natuurlijk wel al veel over besproken maar nog eens om het concreet te maken.

Leraar 4: Ja, de plaats, niet te ver. Dat muzische was in Sint-Truiden. Dus dan ging ik elke donderdag wel naar Sint-Truiden. (Richt zich naar Leraar 3) Ik ben halverwege het jaar mijn kilometervergoeding vergeten te brengen dus dat moeten we misschien eens nakijken nog? (lacht)

Leraar 3: Dat kan nog. (lacht)

Leraar 4: Dan moeten we misschien nog eens nakijken tot welke datum ik ben geraakt. (lacht) Maar dat maakt me niet zoveel uit. Dat was wel een uur rijden, maar dat, zo binnen het uur vind ik nog wel te doen.

Leraar 1: Voor mij is het gemakkelijk als het kortbij is want ik heb alleen maar een fiets als vervoermiddel dus ik moet daar al een serieuze... om dan toch een auto beschikbaar te hebben.

Interviewer: En op vlak van duur bijvoorbeeld? Jij hebt er eentje gedaan die op tien momenten plaatsvond.

Leraar 4: Zestien denk ik. Ik ben een heel jaar lang, elke veertien dagen een hele voormiddag. Dan leer je wel iets bij natuurlijk he, als dat zo iets is he.

Leraar 3: Als het interessant is he.

Leraar 4: Ja inderdaad. Want stel u voor dat dat niet interessant was geweest, en ik had dat zestien keer moeten doen. Dan was dat wel minder geweest. Maar gelukkig was het wel interessant.

Interviewer: Is dat dan voor u ideaal?

Leraar 4: Een dag is soms even goed. Als het zo van MOS is ofzo dan vind ik een dag wel...

Interviewer: En wat bepaalt dat dan?

Leraar 4: Ik denk. Goh... Ja, wat bepaalt dat dan? Er waren drie verschillende dingen eh. Beeld, drama en muziek. En we kregen dan altijd twee dingen op een voormiddag. Ofwel drama en beeld ofwel beeld en muziek. Op een voormiddag, of op een sessie kan je wel een liedje leren of een ritme doen maar er is nog zoveel meer. En dat van MOS die doen heel dikwijls over al die verschillende thema's. Dus daar kan je vaker naartoe gaan als je dat echt wil.

Interviewer: Hoe staan jullie daar tegenover? Op vlak van momenten.

Leraar 4: Ik zeg het ook he. Niet te veel buiten de schooluren ook niet he. Er is al genoeg. We hebben na school ook nog verbeteren en voorbereiden.

Leraar 3: Afstand speelt een rol denk ik.

Leraar 4: Ja, Gent zou ik nu ook niet direct gaan doen.

Leraar 3: Kostprijs denk ik niet. Ik weet niet of we daar al ooit iets voor hebben afgewezen.

Leraar 2: Nee, maar ik denk dat dat soms mij wel afschrikt.

Leraar 1: Ja, als we met te veel geïnteresseerd zijn in een nascholing en dan moet je een beetje schipperen denk ik.

Leraar 4: Of daar eens een pedagogische studiedag rond doen eh, als echt heel veel mensen daarin geïnteresseerd zijn.

Leraar 3: Ja dat hebben we met dat differentiëren gedaan eh.

Leraar 2: Soms krijg je ook wat verdieping als je twee of drie keer over hetzelfde onderwerp een bijscholing zou kunnen volgen. Dat je daar iets meer zicht op krijgt. Dan dat je een moment van bijscholing volgt.

Leraar 4: Ja zoals dat van differentiatie en co-teaching wouden we toch wel wat vaker gaan.

Leraar 3: Maar ook wel, zoals die muzische, dat concept zit wel goed he. Omdat je ruim de tijd hebt om veel dingen te doen en door die vervanging kan dat ook. Maar ik denk dat dat een organisatie is die een aantal leerkrachten in dienst heeft ofzo he.

Leraar 4: Ja, dat zijn er van de academie he. Die krijgen allemaal uren bij he. Die geven allemaal op woensdagnamiddag of 's avonds of in het weekend aan kinderen ook les. En dan euhm... Maar dikwijls hebben die geen volledige uurrooster en dan krijgen die zo uren bij.

Leraar 3: Maar daardoor is het natuurlijk ook wel wat duurder omdat je loon betaald van die lesgever waarschijnlijk.

Interviewer: Dus verschilt het misschien ook wat per thema wat een ideale nascholing is?

Leraar 3: Ja ik denk het wel.

Leraar 4: Ja maar ik moet wel zeggen, daar nu op die donderdagvoormiddagen. Ik leer daar van alles bij, maar die juffrouw die mij hier kwam vervangen die zette alle lesvoorbereidingen, die mailde die ook nog eens allemaal door naar mij dus die heb ik ook nog allemaal. Dan heb je wel al veel.

Leraar 3: En die was altijd muzisch bezig zeker he?

Leraar 4: Ja, drama deed die altijd he.

Leraar 3: Ook met woordrijmen enzo en...

Leraar 4: En lichaamspercussie heeft die ook gedaan.

Interviewer: En zijn er zo nog aanvullingen rond ideale nascholing? Hebben jullie een voorbeeld van een ideale nascholing, voor jullie?

Leraar 2: Ja... een ideale nascholing...

Interviewer: Voor u persoonlijk he.

Leraar 2: Ja ja.

Leraar 4: Ja ik vond die van muzisch wel heel goed. Omdat er veel bruikbaar materiaal en vervanging en...

Leraar 2: Ik denk dat het ook een beetje van de evolutie van je carrière afhangt he. Wat is op welk moment een ideale nascholing. In het begin zijn het andere onderwerpen omdat je met ervaring of met veel ervaring zit he. Dan heb je ook andere interesses.

Leraar 1: Of dat je een groot aanbod krijgt rond een bepaald thema. Aan zee was dat rond ZIL. Maar je mag dan wel nog een aantal eigen werksessies kiezen, daaruit. Bij die MOS-dag die ik in Herkenrode heb gevolgd was dat dan ook zo. Het gaat allemaal over speelplaatsvergroening maar je kiest toch nog altijd zelf.

Interviewer: Ahja, op het moment zelf dan zo.

Leraar 4: Ja, of een doorschuifstelsel.

Leraar 1: Dat je dus toch nog daaruit kan selecteren, dat is het thema wat me interesseert maar dat nog net iets meer. Dat je toch nog wat zelf kan sturen.

Leraar 3: Soms is er een algemene intro denk ik en dan workshops.

Leraar 1: Dat vind ik ook wel altijd fijn.

Leraar 3: Ook bij de studiedagen die we zelf organiseren voor de scholengemeenschap, proberen we dat regelmatig wel eens te doen omdat dan mensen ook naar hun interesse kunnen kiezen.

Leraar 4: Of een draaisysteem. Ik ben vorig jaar bij MOS moestuinatelier gaan doen en bij de ene kreeg je info over welke groenten geschikt waren, want je hebt eigenlijk maar van maart tot juni en dan moet dat wel volgroeit zijn en dan moet je daar ook... En de volgende was dan, wat kan je er allemaal mee maken. En dan hebben we ook een aantal dingen zelf gemaakt en de recepten ook gekregen. En bij de volgende was het, welke mest moet je aan welke planten geven. En zo veranderen elk jaar van ja... En dan na de dag heb je eigenlijk van alles bijgeleerd en als je dan ook nog een bundeltje krijgt waar dat dat allemaal schoon is in uitgewerkt en opgeschreven dan heb je dat om mee naar huis te pakken.

Interviewer: Hebben jullie ook al zoiets gehad van doorschuiven ofzo? Of welke vorm spreekt jullie aan?

Leraar 4: Of dat we mogen kiezen. Bij co-teaching was het eerst algemene informatie en dan hadden we iets mogen kiezen he. En dan een gesprek. Ook dikwijls ervaring uitwisselen.

Leraar 2: Dat was ook kijken op het moment dat ze bezig waren ook he.

Leraar 4: Ja, soms ook wel he.

Leraar 3: Nu bij ZIL, toen die drie theorie dingen die we gevolgd hebben. Alé dat was ook zo afwisseling tussen de theorie en de praktijk. En doen en doorschuiven.

Leraar 4: Ik denk, zo de hele voormiddag zitten luisteren en dinges, dat...

Leraar 3: Kinderen kunnen dat niet meer maar wij kunnen dat ook niet meer. (lacht)

Interviewer: En op vlak van samenstelling? Van de mensen die aanwezig zijn. Hoe zit dat voor jullie? Alleen leerkrachten, mogen daar ook anderen bijzijn? Hebben jullie daar al ervaring mee?

Leraar 4: Meestal leerkrachten ja.

Leraar 2: Ja meestal wel ja. Meestal mensen uit het onderwijs.

Leraar 4: En dat wordt soms zelfs ook nog opgedeeld eh. Kleuter apart, de lagere school apart.

Leraar 3: Zitten daar nooit bedrijven of gemeenten ofzo bij? Nee?

Leraar 4: Dat weet ik niet. Vooral toch leerkrachten.

Leraar 1: De laatste keer dat ik geweest ben was het ook allemaal leerkrachten.

Leraar 3: Het is wel vaak onderwijs eigenlijk.

Interviewer: Wat zouden jullie daar van vinden als daar inderdaad bedrijven ofzo zouden bijzitten?

Leraar 2: Ik denk dat dat bij de lager school weinig impact heeft. Ik kan me voorstellen dat dat voor middelbare scholen misschien wel belangrijk is.

Leraar 4: Ik kan me eigenlijk ook niet direct voorstellen welk bedrijf ofzo...

Interviewer: Maar je zei wel dat het meestal wel nog wordt opgedeeld per lagere school en middelbaar...

Leraar 2: Belangrijk vind ik in die bijscholing dat je ook contacten hebt met leerkrachten van andere scholen. Dat je dan ook informatie kan uitwisselen.

Leraar 1: Als ik dan denk aan, EHBO volg ik dan ook, dus dan moeten we ook elk jaar bijscholen dan kan je in principe... De eerste cursus die het rode kruis geeft is in principe hetzelfde voor arbeiders als voor ons. Maar dan voelden wij ook dadelijk dat wij komen dan ook situaties en simulaties tegen, dat we zeggen van... Over tussen machines geraken enzovoort, dat is nu echt niks wat met ons te maken heeft en dan vind ik het nu wel interessanter dat we echt dingen die we hier tegenkomen naar voor kunnen brengen. Dat die EHBO daar toch een beetje op toegespitst wordt.

Leraar 4: Ja ik denk dat die noden... ja.

Leraar 1: Ook als EHBO iets uniform voor overal hetzelfde.

Interviewer: Waar kunnen nascholingsorganisaties in investeren om meer aan te sluiten bij jullie noden?

Leraar 2: Ja, dat is duidelijk he. Wat juffrouw Leraar 4 daarstraks zei he. Inderdaad die vervanging voor op school dat is iets wat euhm, heel interessant zou zijn.

Interviewer: Goed. Euhm. Ik ga het wat opdrijven want ik zie dat de tijd bijna om is. Op welke manier kan de nascholing de toepasbaarheid naar de praktijk bevorderen? Ik heb dus wel al gehoord dat dat belangrijk is voor jullie. Maar hoe zien jullie dat graag uitgevoerd?

Leraar 4: Weet je, als je zelf dingen mag doen dan. Wij moesten zelf liedjes zingen, we moesten zelf ritmes doen. Al die dingen die tussendoortjes die we in drama gedaan hebben. Die hebben we ook allemaal zelf gedaan. En als je dat allemaal zelf eens gedaan hebt blijft dat ook veel langer hangen.

Interviewer: Wat denkt de rest daarover?

Leraar 1: Ja ik denk dat ook wel.

Leraar 2: Uitwisseling tussen leerkrachten van hetzelfde leerjaar, van andere scholen. Dat vind ik ook wel heel interessant.

Leraar 3: Het is wat je gedaan hebt denk ik... Wij zijn ook een aantal keer naar techniek geweest. Als je dan alleen maar moet luisteren, dan luister je. Maar dingen doen maakt de stap naar de praktijk vaak veel kleiner.

Leraar 1: Dan ervaar je ook waar jouw struikelblok al zit.

Leraar 2: Waar de problemen zitten he...

Leraar 1: Dan denk ik... De manier waarop je dat dan gaat gebruiken in de praktijk vind ik dan toch wel nuttig. En ik denk ook degene die het dan brengt zoals ik daarstraks zij, dat moet ook iemand zijn die met zijn twee voeten in de praktijk staat.

Leraar 3: Nascholen is echt een job denk ik. En, dat is niet rap iemand. Vaak krijg je nascholing van professoren. Dat impliceert niet dat dat daarom zoveel beter is omdat dat vaak niet zo doorleeft is vind ik en eerder een theoretische achtergrond heeft. Als je naar een muzische vorming, navorming gaat waarbij de leerkracht dagdagelijks dat doet in tekenacademie of weet ik wat. Dan, dat is doorleeft, dat is eigen, dat is echt. Dat is vaak indrukwekkender en daardoor ook meeslepender en daardoor ook motiverender om...

Leraar 2: Bruikbaar.

Leraar 4: Ja.

Leraar 3: Om ja, om het te gebruiken.

Interviewer: Hoe worden jullie zelf tijdens een nascholing ondersteund?

Leraar 3: Vaak merk je wel, als mensen met twee geweest zijn dat dat toch versterkt. Vind ik. Het is zo, als je zelf ergens naartoe gaat en je hoort een deel, en die andere hoort vaak hetzelfde deel met nog iets erbij of... En samen wordt dat dan groter.

Leraar 4: Op die bijscholing van muzische vorming waar vaak twee mensen. Ik was dikwijls de enige die alleen was, ah nee, er was nog iemand van een school. Maar je hoort zo dat die, dat waren dan ook nog collega's denk ik, die kunnen daar dan... Die zijn daar onder elkaar door de week ook nog meer mee bezig dan.

Leraar 2: Als jij je bijscholing tegen mij moet vertellen, moet je eigenlijk beginnen van de basis.

Leraar 4: Ja.

Leraar 2: Als wij over co-teaching alle twee geweest zijn, staan we al een stap verder in ons gesprek en ons denken dan dat je dat eerst nog aan elkaar moet vertellen wat je gezien hebt of gedaan hebt.

Leraar 4: Dus dat is met twee collega's.

Leraar 3: Dat had ik zelfs niet begrepen dat dat kon daar.

Leraar 4: Jawel, jawel... Dus met twee collega's is misschien toch interessanter dan alleen.

Leraar 2: Om gemakkelijker stappen te zetten.

Leraar 3: En zeker als je die dan samen gaat uitvoeren bij wijze van spreken eh.

Interviewer: Oké. Delen jullie dus de nascholingsinhouden achteraf met collega's? En op welke manier gebeurt dat dan?

Leraar 4: Ja, op de personeelsvergadering wordt een verslagje, wordt er iets kort gezegd over de nascholing en of die interessant was en of die... Bijvoorbeeld of dat de moeite is om dat te gaan volgen.

Leraar 3: Maar zoals dat wat Leraar 4 nu gedaan heeft, dat is vrij ingrijpend he. Ik bedoel de laatste personeelsvergadering gaan we Leraar 4 vragen om daar iets meer over te geven.

Interviewer: Ahja. Inhoudelijk dus ook wel dan.

Leraar 3: Ja. Ik bedoel dat dat ook een steen in het water wordt he, waardoor dat kringen toch wel iets groter worden he.

Leraar 4: Ik heb ook al tegen de... want volgend jaar. Dit was voor de tweede graad. Volgend jaar is dat voor de derde graad. Ik heb tegen die van de derde graad toch ook al gezegd dat dat zeker de moeite was. En dat ik daar toch wel heel veel aan heb gehad.

Interviewer: Dus op een vergadering.

Leraar 4: Ja.

Leraar 3: Maar soms is het ook niet makkelijk he, om de inhoud over te brengen.

Leraar 4: Nee, want dit kan ik niet... als ik dat allemaal moet gaan... Alé. Ik kan dat in het kort zo wat opsommen wat we allemaal gedaan hebben en hun algemene visie kan ik ook wel wat over zeggen maar ja...

Leraar 3: Misschien een blad maken van de sites waar je terecht kan ofzo. Maar dan nog. Als je die basis niet gehad hebt dan is dat...

Leraar 4: Ja, ja... Dan is dat...

Leraar 3: Niet zo evident.

Leraar 2: Dan moet je datgene wat jij gekregen hebt gaan overbrengen en dat is dubbel..

Leraar 4: Ja, maar ja. Dan heb ik zestien keren in de voormiddag nodig he. Alé misschien iets korter. (lacht)

Interviewer: En als je dan iets aangereikt krijgt van iemand in de vergadering. Passen jullie dat dan zelf ook toe? In welke mate doen jullie daar iets mee?

Leraar 3: Dat is heel variabel denk ik.

Leraar 2: Dat is ook weer de interesse die daar weer in meespeelt denk ik. Interesse naar de bijscholing, maar ook wat andere van de bijscholing meegegeven hebben aan u. Wat doe je daarmee? Dat kan ook afhankelijk zijn van of je daar iets mee kan doen. Of iets mee wil doen.

Leraar 4: Ja, ja.

Interviewer: Oké goed. Euhm, ja. We zijn aan het einde gekomen van het gesprek. Wensen jullie nog iets toe te voegen? Of aan te vullen? Iets dat nog niet aan bod geweest is en wat jullie wel relevant vinden.

Leraar 3: Het is niet echt een nascholing maar het leren van elkaar van leerkrachten, door hospiteren of door... Alé, dat is ook een vorm van nascholing in mijn ogen. En misschien wel de meest voorkomende.

Interviewer: Ja. En kunnen nascholingsorganisaties daar op inspelen volgens u. Op welke manier?

Leraar 3: Degene die er geweest is moet je zo er doen van overlopen dat die automatisch spreekt met zijn collega er over. Dat zal toch de basis blijven denk ik. Iets pakt me. Of iets pakt mij niet. En wat me niet pakt, daar zal ik weinig over communiceren denk ik.

Leraar 4: En wat me wel pakt daar kan ik niet over zwijgen. Ja, alé bij wijze van spreken.

Interviewer: Maar je hebt het vooral over de communicatie intern dan binnen de school?

Leraar 3: Ja, maar het is niet enkel communicatie. Ik bedoel, het is ook kijken en stelen met uw ogen bij wijze van spreken he. Dat begint met er over te praten natuurlijk he en dat eindigt hopelijk met eens te gaan kijken en ik neem dingen over en hoe moet ik dat doen. Zo van 'hoe doe jij dat?'.

Leraar 4: En soms denk ik ook het resultaat dat je met de kinderen bereikt is belangrijk he. Ik geniet er nog altijd van als ik met MOS alle kinderen enthousiast zie meedansen en als die daarna komen zeggen van 'oh de verkeersweek was zo leuk!'. Ja dan denk je, daar doen we het voor he. Om het interessant en plezierig te maken.

Leraar 2: Dat geeft u weer energie om het volgend jaar opnieuw te doen he.

Leraar 4: Of als we vragen aan de kinderen zo werken met een voormiddagcontract, en zelf mogen kiezen, wat doe ik eerste en wat doe ik dan eh. Ja 'Dat is fijn, en dat vinden we fijn!' en ja dat.

Interviewer: Leuk. Oké. Heel goed. Dan zijn jullie heel hard bedankt.

Bijlage 9: Codeboom focusgroep basisonderwijs

Hoofdcode	Subcode	Sub van subcode
Motivatie	Keuzevrijheid	
	Patroon in keuze	
	Verplicht	
	Leerlingen motiveren	
	Nascholingsthema	Interesse
		Vernieuwend
		Verbetering brengen
	Bevestiging	
	Schoolcultuur	Bijleren
	Noodzakelijk	
Drempels	Afstand	
	Tijdstip	Tijdens de uren
		Na de uren
		Vervanging
	Theoretische nascholing	Passieve rol leraar
	Prijs	
	Confronterend	
Implementatie	Effectiviteit	
	Onmiddellijke toepasbaarheid	Praktijkgerichte nascholing
	Persoonlijk interpretatiekader	Interesse
	Bevorderen toepasbaarheid	Tips
		Zelf taken uitvoeren
		Materiaal aanbieden
		Collaboratief leren
		Meerdere sessies
		Uitwisseling andere school
Verspreiding	Delen nascholingsinhouden met collega's	Toepassen
	Verspreiding bevorderen	Materiaal aanbieden
Nascholingsvoorkeuren	Thema	Didactische thema's
		Minder vakinhoudelijk

Laatst gevolgde nascholing

Lesgever

Praktijkervaring

Tijdstip

Tijdens de lesuren

Afstand

Externe locatie
Dichtbij

Samenstelling doelgroep

Uitwisselen ervaring

Vorm

Combinatie van theorie en praktijk

Praktijkgericht

Artistieke nascholing

Motieven voor het niet volgen van
artistieke nascholing
Muzische vorming

Hoofdcode	Subcode	Sub van subcode	
Motivatie	Keuzevrijheid		
	Controle		
	Patroon in keuze		
	Verplicht		
	Nascholingsthema	Interesse Vernieuwend Verbetering brengen	
	Negatieve attitude t.o.v. nascholing		
Drempels	Tijdsgebrek	Familiale omstandigheden	
	Afstand		
	Tijdstip	Woensdagnamiddag Tijdens de uren	
	Duur		
	Theoretische nascholing	Passieve rol leraar	
	Prijs		
	Beperkte communicatie	Interne communicatie Nascholing beter kaderen	
	Deelname van collega's		
	Implementatie	Effectiviteit	
		Onmiddellijk toepasbaar	
Praktische bruikbaarheid			
Persoonlijk interpretatiekader			
Bevorderen toepasbaarheid		Tips Zelf taken uitvoeren Materiaal aanbieden	
Verbetering brengen			
Verspreiding	Delen nascholingsinhouden met collega's	Toepassen	
	Materiaal aanbieden		
Ideale nascholing	Combinatie van theorie en praktijk		
	Deelname van collega's		
	Onmiddellijk toepasbare inhouden	Praktijkgerichte nascholing	

	Op je gemak voelen Ervaring uitwisselen	Aansluiten bij niveau
Nascholingsvoorkeuren	Thema	Didactische thema's Vakinhoudelijk Laatst gevolgde nascholing
	Duur	Kortdurend Nascholing bestaande uit meerdere sessies
	Lesgever	Praktijkervaring
	Tijdstip	Tijdens de uren Woensdagnamiddag
	Afstand	Externe locatie
	Samenstelling doelgroep	Onderwijsniveaus Licentiaten Uitwisselen ervaring
Artistieke nascholing	Vakinhoudelijk Nascholing beter kaderen Motieven voor het niet volgen van artistieke nascholing	

