

Leraar worden en leraar blijven : over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten

Citation for published version (APA):

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven : over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Technische Universiteit Eindhoven.

Document status and date:

Gepubliceerd: 01/01/2009

Document Version:

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.tue.nl/taverne

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

openaccess@tue.nl

providing details and we will investigate your claim.

Intreerede
prof.dr. Douwe Beijaard
3 juli 2009

ESoE
Eindhoven School of Education


Fontys
Hogescholen

TU  Technische Universiteit
Eindhoven
University of Technology

Leraar worden en leraar blijven

Where innovation starts

Intreerede prof.dr. Douwe Beijaard

Leraar worden en leraar blijven

Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten

**Uitgesproken op 3 juli 2009
aan de Technische Universiteit Eindhoven**

Introductie¹

De leraar en de opleiding tot leraar komen momenteel veel in het nieuws. Nageenog elke dag staat er wel iets over in de krant, helaas meestal niet in positieve zin. Dat is jammer, want dat doet de instroom in de lerarenopleidingen en het beroep beslist geen goed. De opleidingen en scholen doen momenteel wat ze kunnen om zoveel mogelijk docenten voor de klas te krijgen. Inmiddels zijn er diverse routes om docent te worden. De scholen hebben daarbij een grotere rol gekregen dan voorheen. Veel scholen heten nu 'opleidingsschool', waardoor zij zich verplichten om een deel van de opleiding voor hun rekening te nemen. Dit is meer dan het beschikbaar stellen van klassen voor het opdoen van praktijkervaringen. Op dit moment buigen opleidingen en scholen zich over de vraag welke opleidingstaken aan de scholen kunnen worden overgelaten en waaraan scholen moeten voldoen om niet alleen een werkplek, maar ook een goede leerplek te zijn.

Deze vraag kan in mijn ogen niet goed beantwoord worden als er geen eensgezindheid en duidelijkheid is over de vraag hoe iemand een goede docent wordt. Op dit moment vormen expliciet geformuleerde docentcompetenties daarvoor de leidraad. De cursussen in de opleidingen, het uitvoeren van opdrachten en het verrichten van docenttaken in de praktijk moeten alle bijdragen tot het beheersen van deze competenties. Over het effect van dergelijke programma's op het professioneel functioneren van docenten weten we nog weinig. Onlangs verscheen er in de USA een metastudie (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) met een analyse van veel onderzoek naar de effectiviteit van professionele ontwikkelingsprogramma's van lerarenopleidingen. De conclusie op basis van deze studie is tamelijk droevig. Dergelijke programma's blijken maar een beperkte impact te hebben op de docent.

Deze conclusie moet alle betrokkenen ter harte gaan. Hoe kunnen lerarenopleidingen en scholen leeromgevingen creëren, waarin beginnende docenten aantoonbaar veel leren? Daarmee bedoel ik leeromgevingen die recht doen aan het complexe karakter van het leerproces van beginnende docenten en waarin een

¹ Met dank aan prof.dr. Theo Bergen en prof.dr. Wim Jochems, collega's bij de Eindhoven School of Education, voor hun constructieve commentaar.

centrale rol is weggelegd voor de lerende docent zelf. Belangrijk is voorts om beginnende docenten na de lerarenopleiding ook veel gelegenheid te bieden om verder te leren. Uit onderzoek weten we inmiddels dat docenten nog een aantal jaren te gaan hebben om als volleerde professionals te functioneren. De beginnende docent vat ik dan ook op als de docent tijdens de lerarenopleiding en de eerste jaren van de zelfstandige beroepsuitoefening. Aandacht voor deze eerste jaren na de lerarenopleiding is uitermate belangrijk, omdat deze heel bepalend zijn voor de keuze om wel of niet in het beroep te blijven en voor de manier waarop iemand het beroep uitoefent in de jaren daarna.

Mijn rede is als volgt opgebouwd. Eerst geef ik aan waarom ik bij voorkeur spreek van professioneel leren van beginnende docenten en hoe dit leren getypeerd kan worden. Vervolgens introduceer ik vanuit het begrip 'professionele identiteit' een perspectief op leren, waarmee mijns inziens - meer dan nu - recht kan worden gedaan aan de realiteit van professioneel leren van beginnende docenten. Ook besteed ik vanuit dit perspectief aandacht aan een aantal aspecten die in mijn ogen kenmerkend zijn voor professioneel leren van beginnende docenten en hoe zij daarbij ondersteund kunnen worden. Ik besluit met enkele gezichtspunten ten aanzien van het curriculum van de lerarenopleiding en de eerste jaren daarna, ook wel de inductieperiode genoemd.

Professioneel leren

Het leren van docenten wordt steeds meer aangeduid in termen van ‘professional learning’. Deze term benadrukt het belang van leren in de praktijk en legt de verantwoordelijkheid voor het leren bij de professional zelf door in de werksituatie leersituaties te creëren, daarop te reflecteren en leerresultaten te delen met anderen. In de praktijk bespeur ik een aantal ontwikkelingen die deze kijk op leren van docenten ondersteunen:

- De laatste tijd wordt de werkplek van docenten gezien als een belangrijke omgeving om in te leren en dus ook om er onderzoek te doen naar leren. Er is veel acceptatie bij lerarenopleiders en onderzoekers over de mogelijkheden om op de werkplek het leraarsberoep te leren. Ook docenten zelf geven nadrukkelijk aan dat ze het beroep vooral in de praktijk hebben geleerd. Een echte professional word je bij wijze van spreken ‘al werkende weg’.
- Zowel in lerarenopleidingen als in het professionaliseringsbeleid van scholen wordt aan de zelfverantwoordelijkheid van docenten voor het eigen leren steeds meer uitdrukking gegeven, bijvoorbeeld in toepassingen van het portfolio, het formuleren van en werken aan eigen leervragen en het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP).
- Het is nodig dat docenten gedurende hun loopbaan blijven leren. Onder invloed van maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen vinden voortdurend innovaties plaats in scholen en is het beroep aan veranderingen onderhevig. Een goede implementatie van vernieuwingen vereist leren van docenten, bijvoorbeeld door een nieuwe aanpak in de klas uit te proberen en daarover ervaringen uit te wisselen met collega’s. De term ‘professional learning’ is een passende term voor het leren van docenten als onderdeel van hun professioneel functioneren.

Professioneel leren vindt dus primair in de praktijk plaats, maar kan ook plaatsvinden in settings buiten de klas, bijvoorbeeld tijdens een workshop in of buiten de school om kennis en ervaring op te doen met nieuwe vakdidactische inzichten. Aansluitend op een recent afgesloten NWO-aandachtsgebied naar ‘leren van docenten in de beroepspraktijk’ zou ik willen stellen dat professioneel leren zowel leidt tot vergroting van inzichten en kennis van professionals die van belang zijn

voor de praktijk als tot veranderingen in die praktijk zelf, dus in het dagelijkse werk met leerlingen en collega's.

Bij het leren van professionals in de beroepspraktijk neemt, zoals gezegd, reflectie op ervaringen een belangrijke plaats in. Door reflectie wordt betekenis gegeven aan ervaringen. Het volgende citaat van McLean (1999) onderstreept het belang van reflectie: "The professional educator should be living an examined life, engaged on a never-ending search for self-knowledge, seeking deeper understanding, and ongoing reflection on elements of personal interpretations and actions" (p. 71). Leren van docenten in de beroepspraktijk wordt sterk beïnvloed door de persoon zelf: hoe je jezelf ziet als persoon en als docent speelt een belangrijke rol in wat en hoe je leert. Daarnaast is de beroepspraktijk zelf een hele belangrijke mediërende variabele in het leren van docenten (Webster-Wright, 2006). Deze kan mogelijkheden om te leren belemmeren en bevorderen.

Door de interactie tussen persoon en context is het leren van docenten in de realiteit vaak complex en uniek. Allerlei invloeden, omstandigheden, actoren en praktijken spelen een rol in het leerproces. Lerenden zelf verschillen in leerbehoeften, leervoorkeuren en leermogelijkheden. Ook kan als gevolg van deze interactie het leren nogal eens gepaard gaan met frustraties en hoogoplopende emoties (vgl. Hoekstra, 2007). Dit geldt in het bijzonder voor beginnende docenten. Professionele ontwikkelingsprogramma's die vanuit de lerarenopleidingen worden aangeboden zijn vaak niet of onvoldoende afgestemd op het complexe en unieke leerproces van beginnende docenten in de beroepspraktijk. Dergelijke programma's bestaan voor een groot deel uit afzonderlijke studieonderdelen die voor iedereen dezelfde zijn en los staan van de praktijk waar je het beroep uiteindelijk leert. De geringe invloed van dergelijke programma's op het leren van het beroep in de realiteit wordt bijvoorbeeld bevestigd door een recent onderzoek van Brillhart (2007) onder nog niet lang afgestudeerde docenten naar hun leerervaringen tijdens de lerarenopleiding. Deze docenten spraken niet of nauwelijks over de cursussen die werden aangeboden. Ze noemden vooral ervaringen met betrekking tot:

- de gelegenheid om zelfgestuurd te leren, bijvoorbeeld door vanuit hun eigen interesse zelf een thema te kiezen en uit te werken in een project;
- ondersteuning van opleiders om hun persoonlijke waarden onderdeel te laten zijn van de studie;
- de gelegenheid om een krachtige persoonlijke visie te ontwikkelen over wie men wilde worden als leraar.

Dus wat men zei te waarderen en nuttig te vinden, betreft vooral het exploreren van persoonlijke interesses, waarden, visies en een eigen identiteitsontwikkeling als docent. Recht doen aan individuele verschillen is daarbij nodig. Dit is heel belangrijk, omdat informeel en persoonlijk gestuurd leren buiten de formele opleiding om ook een grote invloed op het leren hebben.

In het vervolg van mijn betoog haak ik in op deze problematiek door het professioneel leren van beginnende docenten te bezien vanuit een professioneel identiteitsperspectief. Ik zie het als een perspectief dat de mogelijkheid biedt om, meer dan bijvoorbeeld vanuit afzonderlijke leertheorieën mogelijk is, recht te doen aan de realiteit van het leren van beginnende docenten. Tegelijkertijd realiseer ik me dat er nog veel onderzoek naar dit perspectief moet plaatsvinden. In mijn rede geef ik daarvoor een aftrap.



De rol van identiteit in professioneel leren

De laatste tijd wordt het begrip 'identiteit' steeds breder omarmd door zowel lerarenopleiders als onderzoekers. Met name in het domein van de bèta - en techniekvakken. Dit is niet geheel toevallig, omdat vooral in dit domein momenteel veel aandacht besteed wordt aan de vraag hoe leerlingen zich een beter beeld kunnen vormen van deze vakken. Door zich beter te kunnen identificeren met deze vakken zouden meer leerlingen voor een studie in deze vakken kunnen gaan kiezen, met name categorieën leerlingen die dat nu niet doen maar wel beschikken over het talent daarvoor. Uit publicaties over het leren van beginnende docenten blijkt dat ook in de lerarenopleidingen voor deze vakken de belangstelling voor het begrip 'identiteit' naar verhouding groot is. Meer in het algemeen wordt het steeds belangrijker gevonden dat toekomstige beroepsbeoefenaars niet alleen allerlei kennis en vaardigheden leren, maar ook leren nadenken over wat voor beroepsbeoefenaar zij zouden willen zijn, in welke mate hun leerervaringen daaraan bijdragen en wat zij daarvoor verder nodig vinden om te leren. In iemands professionele identiteit komen als het ware wat de persoon zelf belangrijk vindt voor de uitoefeningen van zijn of haar beroep en belangrijke aspecten van het beroep zelf bij elkaar. Kortom, (toekomstige) beroepsbeoefenaars leren nadenken over en actief laten werken aan de ontwikkeling van hun professionele identiteit is voor veel beroepsopleidingen een belangrijke uitdaging.

Omschrijving van professionele identiteit

Op basis van een eigen review van studies naar de professionele identiteit van docenten (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) konden drie categorieën studies worden onderscheiden:

- Studies gericht op de ontwikkeling van de professionele identiteit van docenten;
- Studies gericht op kenmerken van de professionele identiteit van docenten zoals gepercipieerd door docenten zelf;
- Studies gericht op de (re)presentatie van de professionele identiteit van docenten in door hen gesproken of geschreven verhalen.

Uit de review kwam ook naar voren dat in veel van de bestudeerde studies het begrip professionele identiteit niet of nauwelijks was omschreven en dat

de manier waarop er onderzoek naar wordt gedaan sterk afhankelijk is van disciplinaire en methodologische invalshoeken.

In het kader van professioneel leren kies ik voor een sociaal-psychologische invalshoek. Op basis van deze invalshoek kan professionele identiteit opgevat worden als een resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie in de beroepsuitoefening. De persoonlijke dimensie omvat specifieke persoonskenmerken, de biografie, leergeschiedenis, eigen opvattingen van de docent over het beroep etc. De professionele dimensie heeft betrekking op de onderwijscontext waarin de docent werkzaam is (bijvoorbeeld het type leerlingen waaraan wordt lesgegeven, de samenwerking met collega's en dominante concepties in de school over leren en onderwijzen) en op wat in het algemeen voor het beroep belangrijk wordt gevonden aan kennis, vaardigheden en attitudes ontleend aan de wetenschappelijke kennisbasis en/of gebaseerd op 'common sense' van lerarenopleiders en begeleiders in scholen (Beijaard et al., 2004). De interactie tussen beide dimensies is dynamisch en voor met name beginnende docenten een zeer complex proces vanwege het grote aantal invloeden op dit proces.

Professionele identiteit is dus zowel een product als een proces (Olsen, 2008). Als product is het een soort verzameling van invloeden en effecten op de leraar op grond waarvan iemand zichzelf ziet als een bepaalde docent. Als proces verwijst het naar de continue interactie tussen variabelen op grond waarvan een docent zich ontwikkelt. Hierdoor vindt weer verandering plaats in het beeld dat iemand van zichzelf als docent heeft. Onder invloed van ervaring stabiliseert dit beeld na verloop van tijd.

Waarom een professioneel identiteitsperspectief?

Hieronder noem ik vier redenen die in mijn ogen voldoende aanleiding vormen om het begrip professionele identiteit te gebruiken als een soort lens om naar het leren van beginnende docenten te kijken. Dit betreft zowel het onderzoek naar als de inrichting van leerprocessen voor deze docenten.

In de eerste plaats is het, zoals gezegd, onmogelijk om in het leraarsberoep en dus ook het leren van docenten het persoonlijke en professionele van elkaar te scheiden: wie men is als persoon beïnvloedt zowel wie men is als lerende en als leraar. Hamachek (1999) stelt in dit verband: "(...) consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are" (p. 209). Helaas is weinig bekend over "wie leraren nu werkelijk zijn", dus over hoe de persoonlijke dimensie van een leraar van invloed is op en doorklinkt in de professionele dimensie, en wordt in de

lerarenopleiding vaak weinig aandacht besteed aan “jezelf leren kennen als leraar”, terwijl deze perceptie van je eigen professionele identiteit zo belangrijk is voor de beroepsuitoefening.

In de tweede plaats omvat het begrip professionele identiteit meer dan alleen kennis en vaardigheden. Om deze reden gebruikt Luehmann (2007) het begrip bijvoorbeeld als een mogelijkheid om tijdens de lerarenopleiding meer ‘reform-minded’ docenten in de science vakken op te leiden. Zij schrijft: “The sole focus on knowledge, understanding or other purely cognitive constructs in teacher education, has been criticized as limited as it leaves the novice teacher alone to figure out how to develop, integrate, and reconcile emotions and physical aspects with the understandings involved in becoming a teacher” (p. 827). De essentie is dat in het leren van docenten ook recht moet worden gedaan aan emoties die met leren gepaard gaan, bijvoorbeeld wanneer de docent ervaart dat iets wat hij/zij heeft geleerd en belangrijk vindt niet aanslaat bij de leerlingen, en rekening gehouden moet worden met omgevingsfactoren waardoor iets niet of juist wel mogelijk is. Dit laatste doet zich bijvoorbeeld voor wanneer collega’s in de school enthousiast zijn over je ideeën en je stimuleren deze in praktijk te brengen. Het omgekeerde is uiteraard ook mogelijk.

In de derde plaats is de perceptie van de eigen professionele identiteit bepalend voor waar docenten energie in willen steken, hoe zij leermogelijkheden benutten en wat zij belangrijk vinden voor de uitoefening van het beroep (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, 2005). Belangrijk is dan ook je bewust te zijn van hoe je jezelf ziet als docent, welke factoren daarop van invloed zijn en de mate waarin je die factoren kunt beïnvloeden. Essentieel is dat docenten een positieve perceptie van hun professionele identiteit ontwikkelen en behouden. Docenten met een positieve perceptie van hun professionele identiteit hebben vertrouwen in hun eigen kunnen en zijn toegewijd, gemotiveerd en tevreden (Kelchtermans, 2007). Uit een recent onderzoek van Day, Sammons, Stobart, Kington en Gu (2007) mag voorts voorzichtig geconcludeerd worden dat docenten met een positieve perceptie van hun eigen professionele identiteit een positief effect hebben op het leren en de leerresultaten van leerlingen.

In de vierde plaats, tenslotte, vervullen docenten een cruciale rol in de identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren. Zo wordt in (v)mbo-scholen momenteel veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van leerlingen. Studielooptaangesprekken met leerlingen zijn daarvoor een belangrijk middel. Verondersteld mag worden dat docenten die zelf actief en bewust een

eigen professionele identiteit hebben ontwikkeld tijdens deze gesprekken goed in staat zijn een positieve en realistische perceptie van leerlingen van hun eigen identiteit als persoon en als toekomstige beroepsbeoefenaar te bevorderen.

Leren bezien vanuit een professioneel identiteitsperspectief

Aan het begrip professionele identiteit kunnen diverse consequenties voor het leren van beginnende docenten worden verbonden. Hieronder noem ik enkele het meest in het oog springende.

Recht doen aan leren van ‘binnenuit’ en van ‘buitenaf’

Van leraren mogen we verwachten dat ze een duidelijk beeld hebben van hun identiteit als persoon en als leraar. Desondanks wordt daaraan in lerarenopleidingen en scholen weinig aandacht besteed. Het volgende citaat ontleend aan Pinnegar (2005) is hierover zeer kritisch: “As we prepare teachers for today’s schools, teacher educators usually focus more on preservice teachers’ competency than their identity, even though we understand that the teachers’ identity fuels their behavior and development as teachers” (p. 272). Zij voegt hieraan toe dat veel nadruk wordt gelegd op het beoordelen van competenties van beginnende docenten in plaats van hen te leren competente en professionele leraren te worden. In de praktijk leidt dit vaak tot lange checklisten met afzonderlijke gedragsindicatoren waarop beginnende docenten beoordeeld worden. Het gevolg daarvan is dat zij afstand nemen van zichzelf, dus niet actief bezig zijn met de constructie van hun eigen professionele identiteit maar met het beantwoorden aan de gewenste gedragingen.

Natuurlijk is er niets mis met een zekere sturing van het leren vanuit extern geformuleerde competenties, omdat een acceptabele beheersing van die competenties nodig is om op verantwoorde wijze les te kunnen geven. Deze moeten echter voldoende ruimte laten voor leren vanuit persoonlijke behoeften, kwaliteiten en interesses. Voorkomen moet worden dat het geleerde kennis- en handelingsrepertoire erg verschilt van wie de leraar is als persoon. Iemand moet bij wijze van spreken niet alleen een rol spelen, maar ook voelen dat hij/zij een professionele leraar is (Seifert, 2003). Alleen dan kun je tijdens je werk als leraar jezelf zijn.

Onderkennen van veel uiteenlopende invloeden op leren

Een identiteitsperspectief houdt een holistische kijk op leren in. Op basis van zijn onderzoek naar leren van aanstaande docenten concludeert Olsen (2008) dat persoonskenmerken als vertrouwen, creativiteit, bereidheid om te experimenteren, optimisme en de capaciteit om te reflecteren het leren onderwijzen beïnvloeden.

Vertrouwen heeft bijvoorbeeld een positieve invloed op hoe iemand zich voelt in zijn/haar rol als docent wat weer een positief effect heeft op de relatie met leerlingen en uiteindelijk mede bepaalt dat iemand een hoge mate aan arbeidssatisfactie toont. Dergelijke relaties beschrijft Olsen ook voor de andere persoonskenmerken. Daarbij moeten we ons realiseren dat persoonskenmerken slechts één bron van invloeden is op het leerproces; andere bronnen hebben betrekking op een groot aantal contextkenmerken en de grote hoeveelheid aan voor het beroep belangrijk gevonden kennis, vaardigheden en attitudes. Als eenheid van analyse richt het begrip professionele identiteit zich op de samenhang tussen de invloeden uit deze verschillende bronnen. In deze verbreding van het perspectief op het leren van beginnende docenten zie ik een belangrijke uitdaging voor opleiding en onderzoek.

Oog hebben voor spanningen die zich voordoen tijdens leren

Doordat bij leren van docenten sprake is van een persoonlijke en professionele dimensie, kunnen factoren die onderdeel uitmaken van deze dimensies leiden tot spanningen die het leren ernstig kunnen belemmeren. Beginnende docenten ervaren dergelijke spanningen nogal eens als dilemma's. Het volgende citaat uit een logboek van een beginnende docent is hiervan een voorbeeld:

“In de opleiding zijn constructivistische opvattingen over leren heel belangrijk. Ze willen dat we dit ook in praktijk brengen, maar op mijn school speelt dat totaal niet. Er is wel eens een project en er zijn ook buitenschoolse activiteiten, maar de manier van leren is erg traditioneel. De lessen beginnen met huiswerkcontrole, daarna een stukje uitleg met aan het eind van de les nog wat tijd om aan opdrachten uit het boek te werken. Ik zou wel eens willen proberen om anders les te geven, maar de collega's uit de sectie hebben liever dat ik dat niet doe. Ze houden vast aan hun vertrouwde opvattingen en geloven niet dat andere manieren van lesgeven tot meer plezier in leren en betere resultaten leiden. Ik heb me erbij neergelegd, maar voel me daar absoluut niet gelukkig bij. Als leerling vond ik het vroeger zelf ook erg saai om steeds zo les te krijgen. Dat zou in deze tijd niet meer moeten mogen!”

Deze inmiddels afgestudeerde docent had te maken met twee verschillende 'werelden' waarin hij ook heel verschillende en tot op zekere hoogte tegenstrijdige rollen vervulde. Voor zijn persoonlijke voorkeuren en leerwensen was geen ruimte in de school. De situatie waarin hij verkeerde had een grote invloed op zijn persoonlijk en professioneel welbevinden. Hij heeft diverse keren op het punt

gestaan om met de opleiding te stoppen, maar toch doorgezet. Toen hij klaar was met zijn studie kreeg hij een baan op een school waar hij meer tot zijn recht kon komen.

Zo zijn er talrijke andere spanningen te noemen die niet zomaar getypeerd kunnen worden als ‘beginnende docentproblemen’ die meestal door gerichte oefening zijn op te lossen². Een identiteitsperspectief op leren opent de ogen van lerarenopleiders en begeleiders in scholen voor een type problemen die docenten ervaren die in de praktijk doorgaans verzwegen worden of verborgen blijven. Mede doordat beginnende docenten dergelijke spanningen moeten zien te overwinnen, ervaren zij hun leerproces vaak als een ‘strijd’ die gepaard gaat met veel emoties (vgl. Flores, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002). Deze strijd houdt niet op bij het verlaten van de opleiding en vindt op veel scholen ook tijdens de eerste jaren van de zelfstandige beroepsuitoefening nog plaats.

² Voor een uitgebreide beschrijving van deze spanningen wordt verwezen naar: Beijaard, D. (2006). *Dilemmas and conflicting constraints in teachers' development and perception of professional identity*. Paper presented at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference. Heerlen, the Netherlands.

Ondersteunen van professioneel leren

Aansluitend op het voorgaande zou professioneel leren van beginnende docenten opgevat kunnen worden als op actieve wijze je eigen professionele identiteit construeren. Hiervoor acht ik in ieder geval de onderstaande drie aspecten van belang.

1. *Betekenisgeving*. Veel factoren spelen een rol in professioneel leren. In het geven van betekenis aan ervaringen komen veel van die factoren samen. Daarbij is het belangrijk om na te gaan of het geleerde past bij wie jij bent als docent en wat voor docent je wilt worden. Elders heb ik dit proces zelf-conceptualisatie genoemd (Beijaard, 2006). Door zelf-conceptualisatie werkt de (aanstaande) docent aan de integratie van de persoonlijke en professionele dimensie van het leraarsberoep. Hierover in gesprek gaan met anderen kan daarbij behulpzaam zijn, bijvoorbeeld om bevestiging te zoeken, na te gaan of je zeker genoeg bent van jezelf of te discussiëren over het nut van het geleerde. Betekenis geven kan leiden tot verfijning, bestendinging of afwijzing van (delen van) het zelf-concept. Zoals eerder is geconstateerd, is betekenisgeving voor (beginnende) docenten niet alleen een cognitief maar ook een emotioneel proces.
2. *'Agency'*³. Dit begrip verwijst naar het hebben van controle over het eigen handelen, inclusief na te streven doelen. Alleen leren door impulsen van buitenaf leidt zelden tot veranderingen in denken, kennis, vaardigheden en instructiebenaderingen in de praktijk zelf. In eerste en laatste instantie bepaalt de persoon zelf of en hoe er geleerd wordt. Belangrijk is dat leren voortkomt uit behoeften en interesses van de lerende en aansluit bij je eigen kwaliteiten (vgl. Korthagen & Lagerwerf, 2008). Tonen van 'agency' is hiervoor belangrijk: zicht hebben op je eigen positie in de school en daar veranderingen in aan kunnen brengen, zelf initiatieven tot leren nemen, verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leerproces, daar zelf sturing aan geven en controle over hebben. 'Agency' vereist een zekere mate van autonomie, de mate waarin dat

³ Bij mijn weten is hiervoor geen goede vertaling in het Nederlands.

mogelijk is hangt onder andere af van contextuele factoren en beschikbare bronnen. Om miscommunicatie bij begeleiders en collega's in scholen te voorkomen, is het belangrijk dat beginnende docenten 'hun agency' met hen bespreken. Dit kan bij de beginnende docent veel frustraties en belemmeringen in het leerproces voorkomen; het biedt anderen aanknopingspunten het leerproces van de beginnende docent te bevorderen.

3. *Zelf-evaluatie*. Dit begrip onderscheidt zich van het begrip reflectie door het hanteren van een expliciete procedure waaraan objectieve criteria en standaarden zijn gekoppeld op basis waarvan iemand een 'navolgbaar' oordeel over zichzelf geeft (vgl. Airasian & Gullickson, 1994). Zelf-evaluatie kan worden opgevat als een activiteit behorende bij professionals die verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerprocessen. Zelf-evaluatie draagt daartoe ook weer bij. In het algemeen is zelf-evaluatie een veel genoemde strategie voor leren; in de praktijk vindt deze manier van evalueren echter nauwelijks plaats. Bij zelf-evaluatie kunnen peers een belangrijke meerwaarde hebben (Ross & Bruce, 2007), bijvoorbeeld door aan de hand van criteria en standaarden een collega te observeren en feedback te geven nadat deze eerst zelf de evaluatieprocedure heeft doorlopen. Deze feedback kan het eigen oordeel zeer verrijken of aanscherpen, waardoor professioneel leren plaatsvindt.

In aansluiting op deze drie aspecten bevat tabel 1 diverse concrete leeractiviteiten voor het ondersteunen van professioneel leren van (beginnende) docenten.

leeraspect	activiteiten	omschrijving en doel
Betekenis geven	<i>Gesprekken met anderen over je leerervaringen</i> (bijv. mentor, opleider, peers), zowel informeel en ongepland als formeel en gepland.	Bij processen van zelf-conceptualisatie verbinden docenten hun professionele leerervaringen met hun persoonlijke opvattingen, motieven, gevoelens etc. Hierover in gesprek gaan met anderen is heel nuttig voor de docent. Ook geeft dit uitdrukking aan de externe en relationele dimensie van zelf-conceptualisatie.
	<i>Publiek maken van je professioneel zelf-concept</i> dat het resultaat is van structurering en combinatie van je reflecties op ervaringen (bijv. in een portfolio).	Reflectie op ervaringen is eerste-orde-leren; reflecties van de eerste orde structureren en combineren tot een professioneel zelf-concept is tweede-orde-leren. Door deze te onderwerpen aan 'peer review', evaluatie en communicatie met anderen ben je beter in staat te internaliseren wat er 'goed' aan is en dus commitment te realiseren met het geleerde.
'Agency'	<i>Uitstippelen van het eigen leertraject</i> (met ondersteuning van opleiders en begeleiders).	Bij zelf-conceptualisatie is niet alleen het antwoord op de vraag "wie ben ik als docent?" belangrijk, maar ook de vraag "wat voor soort docent wil ik worden?" Dit vereist anticiperen.
	<i>Zoeken naar en bestuderen van professionele kennis</i> die behulpzaam is bij het bereiken van je doelen.	Er is geen eenduidige en vastomlijnde 'body of knowledge' voor goed onderwijzen. Er zijn vele opvattingen over goed onderwijzen. Het is belangrijk dat een docent zich dit realiseert en daar op professionele wijze mee omgaat.
	<i>Raadplegen van meerdere bronnen</i> (literatuur, docenten, opleiders, leerlingen).	Er zijn veel bronnen om van te leren. Veel verschillende bronnen gebruiken, voorkomt eenzijdigheid van de eigen beeldvorming en helpt alternatieven te overwegen.
Zelf-evaluatie	<i>Criteria en standaarden toepassen op eigen functioneren</i> (bijvoorbeeld afgeleid van de SBL-competenties).	Zichzelf systematisch en volgens een vaststaande procedure evalueren geeft iemand de mogelijkheid een oordeel over zichzelf uit te spreken en daarmee inzicht in sterke en minder sterke kanten van het eigen functioneren. Dit kan een belangrijke aanleiding zijn tot leren.
	<i>Vragen om gerichte feedback</i> (met name van peers c.q. collega's).	Aanvullend op het bovenstaande: leren vindt ook plaats door wat anderen vinden van hoe iemand functioneert, zeker wanneer dat onderbouwd wordt met bewijzen (voorbeelden) en argumenten.

tabel 1

leeractiviteiten voor het ondersteunen van professioneel leren

Accenten in het curriculum van de beginnende docent

Identificatie met het leraarsberoep

Aan het begin van de lerarenopleiding is het nodig beginnende docenten een referentiekader te laten opbouwen ten aanzien van de taken van de docent en het functioneren van een school. Dit referentiekader biedt hen houvast bij het leren lesgeven en zich te positioneren in de school.

Er zijn diverse manieren om zo'n referentiekader te ontwikkelen, zoals:

- Het bestuderen van aspecten van de school: hoe leerlingen en docenten met elkaar omgaan, hoe docenten met elkaar samenwerken, waar de school voor staat, hoe daaraan uitdrukking wordt gegeven, etc. Dit is bijvoorbeeld mogelijk door het bestuderen van schooldocumenten, participerende observatie en gesprekken met leerlingen en docenten van de school.
- Het observeren van lessituaties van ervaren docenten en vragen naar hun achterliggende kennis en opvattingen bij een bepaalde aanpak, uitleg, opdracht, interactie, etc. Hoewel veel ervaren docenten het als gevolg van routinevorming moeilijk vinden om ingeslepen kennis en opvattingen plotseling te moeten articuleren, kunnen ze dit wel. Belangrijk is docenten hierbij in te schakelen die model kunnen staan voor 'goed' docentschap.

Het opgebouwde referentiekader zou in de beginfase van de lerarenopleiding tevens gebruikt kunnen worden bij het expliciteren en bespreekbaar maken van de eigen concepties van leren en onderwijzen, de zogenoemde 'letheorieën' (Sugrue, 1997) van de beginnende docenten, omdat deze heel bepalend kunnen zijn voor de manier waarop iemand zelf het beroep wenst te leren. Ook kunnen dergelijke theorieën tot ongewenst leergedrag leiden, bijvoorbeeld door nieuwe concepties van leren en onderwijzen wel te bestuderen voor een tentamen maar er daarna niets mee te doen. Ook dient in het begin van de lerarenopleiding aandacht besteed te worden aan:

1. *Verwachtingen van beginnende docenten ten aanzien van de opleiding en het beroep.* Newman (2000) vond in haar onderzoek dat docenten aan het begin van de opleiding verwachtingen hebben die niet overeenkomen met de realiteit en daardoor na verloop van tijd teleurgesteld raken. Vaak vereist de

realiteit het kunnen omgaan met een flinke werkdruk, is er sprake van stress en wordt het gedrag van veel leerlingen als lastig ervaren. Voor veel beginnende docenten zijn dit redenen om de opleiding niet af te maken of om het beroep na enkele jaren te verlaten.

2. *Motieven van beginnende docenten om docent te worden.* In grote lijnen hebben deze voor de meeste beginnende docenten betrekking op: de wens om met kinderen/jongeren om te gaan, de liefde voor een bepaald vak en verbetering van de eigen positie ('empowerment') (Brilhart, 2007). Voor zij-instromers in het beroep zou het motief om docent te worden vooral gelegen kunnen zijn in het carrièreperspectief. Vaak zijn de motieven van beginnende docenten oppervlakkig en algemeen. Als deze onvoldoende aansluiten bij de werkelijkheid is ook dit een reden om de opleiding niet af te maken of om het beroep al weer gauw te verlaten.
3. *Houding ten overstaan van het beroep.* Het maakt nogal wat uit of iemand voor zichzelf wil nagaan of het beroep iets voor hem/haar is, het beroep maar voor enkele jaren wil uitoefenen of het als een beroep voor het leven ziet.

Verondersteld wordt dat deze drie aspecten invloed uitoefenen op het studie-engagement van beginnende docenten in de lerarenopleiding en het al dan niet in het beroep blijven gedurende de eerste jaren daarna. Ook mag verondersteld worden dat de acceptatie van het curriculum van de lerarenopleiding door de beginnende docent sterk van deze aspecten afhangt.

Van ambachtelijk naar professioneel leren

Nog niet zo lang geleden domineerde de opvatting dat iemand docent kon worden door het toepassen van in de opleiding geleerde kennis en vaardigheden. Het docentschap werd gezien als een ambacht bestaande uit een redelijk vaststaande set aan kennis en vaardigheden die je kunt leren van anderen, bijvoorbeeld door het volgen van workshops, oefenen in de praktijk en gerichte feedback. De ervaring leert dat veel docenten aan het begin van hun opleiding behoefte hebben aan dergelijke settings waarin ze concrete aanwijzingen, tips en suggesties krijgen die ze onmiddellijk kunnen toepassen. Er is dan ook niets mis mee om daar in de opleiding en de onderwijspraktijk op aan te sluiten, dus om in het begin met name een ambachtelijk leerperspectief te hanteren. Het gaat daarbij om basale kennis en vaardigheden die voorwaardelijk zijn om les te geven en ook gericht geoefend moeten worden. Tegenwoordig is dat niet altijd vanzelfsprekend meer en worden beginnende docenten al vroeg ondergedompeld in de praktijk. Daar komt ook

vaak een druk bij vanuit scholen om meer lessen te geven dan eigenlijk zou moeten.

In het kader van expertiseontwikkeling van docenten spreekt Berliner (1988) over het opdoen van ‘rules of practice’ en het verwerven van ‘case knowledge’ in deze beginfase. Beide typen leeractiviteiten sluiten goed aan bij de hiervoor genoemde activiteiten voor het opbouwen van een referentiekader. ‘Rules of practice’ hebben, vrij vertaald, betrekking op belangrijke vuistregels en didactische principes voor lesgeven. Daaronder vallen bijvoorbeeld het opbouwen van een les, omgaan met ordeverstoringen, stellen van vragen tijdens de les en begeleiden van zelfwerkzaamheid. ‘Case knowledge’ heeft bijvoorbeeld betrekking op hoe een leerling een bepaald begrip het best kan leren en hoe de docent dat het best kan organiseren, begeleiden en toetsen.

Er is weinig houvast voor het moment van omschakeling van ambachtelijk naar professioneel leren. De ‘mentoring’ literatuur biedt hiervoor mogelijk enkele aanknopingspunten. Mentoren in scholen begrijpen doorgaans goed dat zij in de beginfase veel ondersteuning moeten bieden op het vlak van bijvoorbeeld de lesinhoud, het geven van instructie, het begeleiden bij het leren en het vertrouwen in eigen kunnen (vgl. Rajuan, 2008). In dezelfde literatuur wordt echter ook geschreven over het belang van uitdagen, dus van beginnende docenten te verlangen dat ze nieuwe leersituaties aangaan en hen aan te moedigen daartoe zelf initiatieven te nemen. Het is duidelijk dat dit van docent tot docent verschilt en dat hiervoor veel komt kijken van de kant van mentoren en coaches in scholen.

Leren lesgeven vanuit het perspectief van leren van leerlingen

Wat beginnende docenten in de lerarenopleiding zouden moeten leren, wordt niet alleen bepaald door opleiders maar ook door beleidsfunctionarissen en onderzoekers. In het algemeen wordt de opbouw van het programma van lerarenopleidingen sterk bepaald door fasen-theorieën gebaseerd op het werk van bijvoorbeeld Fuller (1969) die het leren van beginnende docenten omschrijft als achtereenvolgens: (1) idealisme aan het begin; (2) zorgen om te overleven, controle te hebben over de klas en de lesinhoud; (3) zorgen die voortkomen uit moeilijkheden die de onderwijssituatie met zich meebrengt; en (4) zorgen met betrekking tot het leren van leerlingen en de invloed van lesgeven daarop. In de loop van de tijd zijn ook twijfels uitgesproken over het aanbrengen van een dergelijke fasering in de opleiding van docenten, omdat die leidt tot ‘dezelfde opleiding voor allen’ en dus op gespannen voet staat met het individuele en unieke karakter van leren onderwijzen. Bovendien ligt de focus daardoor pas laat in de opleiding op waar het

werkelijk om gaat in het beroep, namelijk het ondersteunen en bevorderen van het leren en welbevinden van leerlingen. Juist hieraan ontleen veel docenten hun beroepsidentiteit.

Leren onderwijzen zou zich in mijn ogen al vrij snel moeten richten op het leren begrijpen hoe leerlingen leren, hoe dit leren bevorderd kan worden en op de persoon achter de leerling (vgl. Lidstone & Ammon, 2002). Dus, leren lesgeven vanuit het perspectief van het leren van leerlingen. Verondersteld wordt dat hiermee beter aangesloten wordt bij de behoeftes van de beginnende docent en dat dit leidt tot startbekwame docenten die scholen iets te bieden hebben. In het kader van competentiegericht onderwijs in (v)mbo-scholen bijvoorbeeld, worstelen veel docenten met de herinrichting van de leeromgevingen voor leerlingen, mede doordat zij niet vanuit een leerperspectief maar vanuit lesgeefperspectief het beroep hebben leren uitoefenen, waarbij de docent een sterk sturende rol vervult. In zulke voor zittende docenten nieuwe onderwijsleersituaties zouden beginnende docenten meer dan nu een ‘expert’ rol kunnen vervullen.

Werk maken van leren na de lerarenopleiding

Na de opleiding worden veel beginnende docenten nogal eens aan hun lot overgelaten. Het besef groeit dat ook zij ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld door een ‘begeleider op school’, een ‘mentor’ of een ‘coach’ bij wie men terecht kan met problemen of die (on)gevraagd adviezen geeft. Scholen variëren in de inhoudelijke uitwerking, vormgeving en duur van dit ondersteuningsaanbod, ook wel een inductieprogramma genoemd. Gedurende de eerste jaren van de zelfstandige beroepsuitoefening beslissen naar verhouding veel beginnende docenten om wel of niet in het beroep te blijven. De eerste jaren zijn dus heel belangrijk, ook omdat de perceptie van de eigen professionele identiteit sterk bepaald wordt in het begin van de carrière van een docent. Ervan uitgaan dat docenten na de opleiding vanzelf verder leren of gebruik maken van leermogelijkheden is in ieder geval niet zonder risico’s.

Scholen zijn zelf verantwoordelijk voor de ondersteuning van hun beginnende docenten. In de USA bestaat hierin al een langere traditie dan in veel andere landen. Er zijn in de USA voorbeelden van zeer uitgebreide inductieprogramma’s die enkele jaren duren, maar deze zijn eerder uitzondering dan regel. In het algemeen hoopt men door inductieprogramma’s beginnende leraren te behouden voor het beroep. In een groot aantal studies wordt de waarde van inductieprogramma’s gedocumenteerd. Gesteld wordt dat ze niet alleen bijdragen aan het verder leren van beginnende docenten, maar dat ze ook werkelijk leiden tot minder uitval uit

het beroep. De investering die hiervoor nodig is, zou zich ruimschoots terugverdienen doordat sprake is van:

- Verhoging van het welbevinden en professioneel functioneren van beginnende leraren met een vermindering van uitval van beginnende docenten tot gevolg. Hierdoor hoeven scholen niet steeds opnieuw vacatures te vervullen en mensen in te werken in de school en het beroep. Bovendien ontlast dit het zittend personeel dat dan niet langer het tijdelijke ontstane personeelstekort hoeft op te vangen.
- Betere leraren voor leerlingen die deze het meest nodig hebben. Hoewel hierover in Nederland nog niet zoveel bekend is, blijkt met name uit Amerikaanse literatuur dat uitval uit het beroep vooral plaatsvindt onder beginnende docenten die aan deze leerlingen lesgeven (vgl. Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko, 1999).

In de praktijk ligt het accent van inductieprogramma's vooral op technieken gericht op overleven in de klas en het geven van instructie. Deze ondersteuning is vaak gebaseerd op een deficiëntie opvatting die ervan uitgaat dat beginnende leraren nog veel tekort schieten. Met name uit de inductieliteratuur komt naar voren dat anders tegen beginnende leraren aangekeken moet worden dan vanuit een deficiëntie model, waarbij zij door anderen aangedragen kennis, vaardigheden en ervaringen moeten leren toepassen om een goede leraar te worden (Feiman-Nemser, 2003). Elders (Beijaard, Buitink & Kessels, *in druk*) wordt uitgelegd dat een perspectief op het leren van beginnende docenten na de opleiding nodig is dat uitgaat van een groeiemodel, waarin recht wordt gedaan aan eerder genoemde aspecten en activiteiten van professioneel leren en waaruit blijkt dat beginnende leraren de school veel te bieden hebben en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van het onderwijs in de school. Onderdeel van dit perspectief is een herbezinning op de periode die nodig is om een professionele docent te worden. Dit kan per docent variëren en schommelen tussen de vier en acht jaar na de opleiding.

Om discontinuïteit en fragmentatie in het leren van beginnende docenten te voorkomen, is het van belang dat scholen en lerarenopleidingen nauw samenwerken aan de vormgeving en inhoud van inductieprogramma's. Daarnaast zijn er nog andere redenen om rond de inductie van beginnende docenten samen te werken:

1. Scholen zijn beperkt in hun mogelijkheden om aan de leerbehoeften en leervragen van beginnende docenten tegemoet te komen. In de beginperiode zal een begeleider op school, coach of mentor nog wel een belangrijke rol kunnen spelen, maar na verloop van tijd is ook specialistische expertise nodig. Bovendien leert de ervaring dat docenten na verloop van tijd op andere manieren

willen leren, zoals leren in een netwerk van leraren of door middel van een studiegroep rond een bepaald onderwerp. Lerarenopleidingen kunnen wat betreft de organisatie en inhoud van dergelijke vormen van leren een belangrijke rol vervullen.

2. De werkplek is lang niet altijd een optimale leerplek en er moet dus goed nagedacht worden over welke relevante kenmerken van de werkplek daadwerkelijk leren bevorderen. Op dit moment is leren op de werkplek nog vaak ‘toevallig’ en afhankelijk van omstandigheden in de school. Beginnende docenten doen dan ook van elkaar verschillende leerervaringen op. Door daarover bijvoorbeeld in schooloverstijgende workshops uit te wisselen, kunnen beginnende docenten veel voor elkaar betekenen. Lerarenopleidingen kunnen hierbij een rol vervullen door deze te organiseren en te begeleiden.

In het verlengde hiervan zou het de moeite waard zijn om na te gaan of het niet beter is om een groter accent te leggen op leren van beginnende docenten na de de initiële opleiding en belangrijke beroepsvoorbereidende onderdelen uit de initiële opleiding over te hevelen naar de inductieperiode. Hiermee bedoel ik een andere organisatie van het onderwijs in de tijd, waardoor met het onderwijs beter dan nu aangesloten kan worden bij het professioneel leren van beginnende docenten. Ik realiseer me dat dit alleen al wettelijk gezien niet eenvoudig is om te realiseren. Het allerbelangrijkste echter, dus onafhankelijk van welke scholings- of opleidingsgedachte dan ook, is beginnende leraren het gevoel te geven dat ze ‘erbij horen’, gewaardeerd worden en de mogelijkheid hebben om een unieke bijdrage te leveren aan hun nieuwe werkomgeving. Dit laatste is heel belangrijk voor het ontwikkelen van betrokkenheid bij de schoolorganisatie. Voldoen aan deze basale menselijke en professionele behoeften is primair een taak van schoolleiders en zittende leraren. Onder zulke voorwaarden, inclusief voorwaarden die betrekking hebben op wederzijds vertrouwen en respect, kunnen beginnende docenten een positieve en realistische professionele identiteit ontwikkelen die ook uitstraalt naar de meer ervaren docenten in een school.

Onderwijs en onderzoek

In mijn rede heb ik een aanzet gegeven tot herbezinning op het professioneel leren van beginnende docenten en manieren waarop dit leren zoal ondersteund zou kunnen worden. Ik heb in het bijzonder aandacht gevraagd voor:

- een holistische benadering van professioneel leren met meer aandacht voor de lerende als persoon;
- enkele kernconcepten en activiteiten die in deze benadering van leren sturend zouden kunnen zijn;
- accenten in het curriculum van de lerarenopleiding en de inductieperiode die daarna volgt.

Enkele van de generieke ideeën die in deze rede aan de orde zijn geweest, vormen inmiddels belangrijke uitgangspunten van de lerarenopleidingen in de technische vakken van de Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH) en de lerarenopleidingen in de bèta-vakken van de Eindhoven School of Education (ESoE). Door deze specifieke opleidingscontexten zullen die gezichtspunten een eigen inkleuring krijgen. Ook vindt overleg met (v)mbo- en vo-scholen in de regio plaats over de manieren waarop beginnende docenten na de opleiding ondersteund kunnen worden en hoe op dit vlak de lerarenopleidingen en scholen zouden kunnen samenwerken.

Door promovendi en stafleden van de PTH en ESoE zijn inmiddels diverse promotieonderzoeken gestart naar het professioneel leren van docenten, in een aantal gevallen ook nadrukkelijk vanuit een professioneel identiteitsperspectief. Vanuit dit perspectief wordt onderzoek gedaan naar:

- voor beginnende docenten belangrijke leersituaties op de werkplek;
- spanningen in het leerproces van beginnende docenten in de transitieperiode van de lerarenopleiding naar de zelfstandige beroepsuitoefening;
- de bijdrage van zelfevaluatie aan de eigen professionele ontwikkeling van docenten;
- de interactie tussen betekenisgeving en ‘agency’ in de context van een onderwijsinnovatie waarin docenten leren leerlingen te coachen;
- de impact van een op leren van leerlingen gerichte opleidingsdidactiek op het professioneel functioneren van beginnende docenten in de klas;

- indicatoren voor een positieve perceptie van professionele identiteit en hoe deze perceptie samenhangt met het functioneren van docenten in de praktijk. Voor een uitgebreid overzicht van deze en andere onderzoeken verwijs ik naar het onderzoeksprogramma van ESoE met als titel: 'Professional Learning'⁴.

Karakteristiek voor veel onderzoeken is dat zij betrekking hebben op innovaties, zowel algemeen onderwijskundig van aard als met betrekking tot science- en techniekeducatie. Het onderzoek naar deze innovaties wil niet alleen bijdragen aan de ontwikkeling van kennis omtrent het leren van docenten, maar ook nadrukkelijk aan verbetering van de onderwijspraktijk zelf door in het onderzoek ook expliciet aandacht te besteden aan het leren van docenten. Daarmee is, zoals collega Jochems (2007) eerder in zijn intreedende verwoordde, innovatie een belangrijke leidraad voor onderzoek en leren van docenten. In het onderzoek wordt dan ook nauw samengewerkt met docenten in lerarenopleidingen en scholen.

⁴ Zie hiervoor de website van ESoE: www.esoe.nl

Tot besluit

Dames en heren. Aan het eind gekomen van mijn intreerede wil ik graag mijn dank uitspreken jegens het College van Bestuur van de Technische Universiteit Eindhoven voor mijn benoeming tot hoogleraar op het vakgebied professional learning. Mijn dank gaat ook uit naar de Raad van Bestuur van Fontys Hogescholen voor het in mij gestelde vertrouwen om voor een deel van mijn tijd op detachingsbasis op hetzelfde vakgebied werkzaam te zijn als lector bij de Pedagogisch Technische Hogeschool van Fontys. Uiteraard vertaal ik deze dank graag door naar Wim Jochems, hoogleraar-directeur van ESoE, en Jos Lumanauw, directeur van de PTH.

Graag zou ik op deze plaats nog veel andere mensen willen bedanken. Ik beperk me tot enkelen die voor mij van veel betekenis zijn geweest. Dat is in de eerste plaats Jaap van Bergeijk. In de tijd dat ik aan de toenmalige Landbouwniversiteit werkte, gaf hij mij de ruimte om te werken aan mijn dissertatie. Jaap is na een langdurig ziekbed twee jaar geleden overleden, maar ik denk nog vaak terug aan de fijne gesprekken die ik met hem voerde. In de tweede plaats is dat Nico Verloop. Door de samenwerking met hem en onder zijn leiding heb ik bij het ICLON van de Universiteit Leiden een periode meegemaakt, waarin ik veel geleerd heb en een aantal ambities heb kunnen waarmaken. In deze periode werkte ik ook nauw samen met Jan van Driel en Jan Vermunt. Ook aan hen ben ik dank verschuldigd voor een fijne en leerzame samenwerking. Daarnaast dank ik alle promovendi die ik heb mogen begeleiden en nu begeleid. Ik leer telkens weer van hen!

De grootste dank ben ik echter verschuldigd aan Doety en later ook aan Frank en Nadie. Jullie hebben me altijd alle ruimte gegund om te doen wat ik wilde doen. Dat slaat niet alleen op mijn werk maar ook op mijn verblijf op de voetbalvelden, eerst als speler en later als trainer. Ik prijs me zeer gelukkig met jullie.

Ik dank u voor uw aandacht.

Referenties

- Airasian, P.W., Gullickson, A.R., Hahn, L., & Farland, D. (1995). *Teacher self-evaluation: The literature in perspective*. Michigan: Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Beijaard, D. (2006). *Dilemmas and conflicting constraints in teachers' development and perception of professional identity*. Paper presented at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference. Heerlen, the Netherlands.
- Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (in druk). Teacher induction. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition).
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berliner, D.C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington, DC: AACTE Publications.
- Brilhart, D.L. (2007). *Teacher conceptualization of teaching: integrating the personal and professional*. Doctoral dissertation. Columbus: Ohio State University.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Michigan: Michigan State University.
- Flores, M.A. (2004). *The early years of teaching: Issues of learning, development and change*. Porto: Res-Editore.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teaching: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R.L. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.

- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht, IVLOS.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Inreerede. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- Kelchtermans, G. (2007). *Professional commitment beyond contract: Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection*. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference - Challenges for teachers, teaching and teacher education* (pp. 35-54). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Lidstone, M.L., & Ammon, P. (2002). A key to succesful teaching is understanding and focusing on student learning; implications for teacher development. *ERS Spectrum, 20*(4), 27-37.
- Luehmann, A.L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education, 91*(5), 822-839.
- McLean, V.S. (1999). Becoming a teacher: The person in the process. In R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 55-91). New York: State University of New York Press.
- Newman, C.S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research, 33*(2), 125-217.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Pinnegar, S. (2005). Identity development, moral authority and the teacher educator. In G.F. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design* (pp. 259-279). Dordrecht: Springer.
- Rajuan, M.(2008). *Student teachers' perceptions of learning to teach as a basis for supervision of the mentoring relationship*. Academisch proefschrift. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- Ross, J.A., & Bruce, C.D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education, 32*, 146-159.
- Seifert, K. (2003). *How can we be ourselves when teaching?* Paper presented at the joint symposium on Teacher Education. University of Nottingham (UK) and University of Manitoba (Canada).
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), 213-225.
- Webster-Wright, A. (2006). *Understanding continuing professional learning*. Doctoral dissertation. Brisbane: University of Queensland.

Curriculum Vitae

Prof.dr. Douwe Beijaard is per 1 juli 2007 benoemd tot voltijd hoogleraar op het gebied van professional learning van docenten aan de Eindhoven School of Education (ESoE), een gemeenschappelijk instituut van Fontys Hogescholen en de Technische Universiteit Eindhoven.

Douwe Beijaard (1953) voltooide in 1975 zijn studie aan de Pedagogische Academie in Leeuwarden en studeerde daarna Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. Deze studie combineerde hij een aantal jaren met een baan als docent biologie en maatschappijleer in het middelbaar onderwijs. Na zijn studie werkte hij als onderzoeker en lerarenopleider achtereenvolgens aan de toenmalige Landbouwniversiteit Wageningen, de Universiteit Leiden en de Rijksuniversiteit Groningen. In 1990 promoveerde hij aan de Landbouwniversiteit op een onderzoek naar het didactisch handelen van instructeurs en docenten in het agrarisch onderwijs. In zijn huidige betrekking bij de TU/e is hij voor een deel van zijn tijd gedetacheerd als lector bij de Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH) van Fontys Hogescholen. Zowel bij de PTH als bij ESoE is hij betrokken bij de opleiding van docenten en doet hij onderzoek naar het leren van docenten en hoe dit leren bevorderd kan worden. Hij publiceert in vooraanstaande internationale wetenschappelijke tijdschriften. Hij maakt(e) deel uit van diverse redacties van tijdschriften, waaronder 'Pedagogische Studiën' en 'Teachers and Teaching: Theory and Practice'.

Colofon

Productie

Communicatie Expertise
Centrum TU/e
Communicatiebureau
Corine Legdeur

Fotografie cover

Rob Stork, Eindhoven

Ontwerp

Grefo Prepress,
Sint-Oedenrode

Druk

Drukkerij van
Santvoort, Eindhoven

ISBN 978-90-386-1460-1
NUR 741

Digitale versie:
www.tue.nl/bib/

Bezoekadres

Den Dolech 2
5612 AZ Eindhoven

Postadres

Postbus 513
5600 MB Eindhoven

Tel. (040) 247 91 11
www.tue.nl