

Prof.dr. Douwe Beijaard
14 juni 2019

AFSCHEIDSREDE

De leraar van morgen

**Versterking en verandering van de
identiteit en het beroepsbeeld van leraren**

TU/e

**EINDHOVEN
UNIVERSITY OF
TECHNOLOGY**

EINDHOVEN SCHOOL OF EDUCATION



AFSCHEIDSREDE PROF.DR. DOUWE BEIJAARD

De leraar van morgen

Versterking en verandering van de
identiteit en het beroepsbeeld van leraren

Uitgesproken op 14 juni 2019
aan de Technische Universiteit Eindhoven

Inleiding

Geachte aanwezigen,

Het houden van een afscheidsrede is geen gering iets! Het is namelijk hét moment waarop je een punt achter je carrière zet. Althans zo voel ik het. Het is voor mij ook het moment om eens terug te blikken op mijn werkzame leven en - ik kan het niet laten - om ook nog een boodschap mee te geven.

Nagenoeg mijn hele werkzame leven heb ik als onderzoeker en opleider doorgebracht in universitaire lerarenopleidingen. Hierin zijn duidelijk enkele fasen te onderscheiden. Het lijkt me leuk om mijn rede met deze fasen te beginnen. Ze geven de ontwikkeling van mijn eigen professionele identiteit weer, een begrip dat ook in mijn werk centraal staat.

Na deze korte terugblik ga ik allereerst in op het begrip 'professionele identiteit' zelf, met name hoe ik vanuit dit begrip aankijk tegen onderzoek naar het werk van leraren, hun opleiding en hun verdere professionele ontwikkeling. Vervolgens besteed ik aandacht aan wat ik de professionele dimensie van de identiteit van leraren noem. Ik vind het bijzonder belangrijk dat leraren zich richten op het leren van leerlingen. Het onderwijs moet in mijn ogen meer en beter aansluiten op de motivatie, leerbehoeftes en mogelijkheden van alle leerlingen. Dit eist veel van leraren, maar het is zeker mogelijk zo blijkt! De lerarenopleiding, het derde en laatste onderdeel van mijn rede, mag daarbij niet achterblijven. Deze opleiding dient leraren voor te bereiden op lesgeven vanuit een leer- en leerlinggericht perspectief en zou daarvoor ook zelf model moeten staan.

Mijn wetenschappelijke carrière in een notendop: ontwikkeling en focus

COGNITIES VAN LERAREN

Na de Pedagogische Academie en een baan als invaller in basis- en voortgezet onderwijs, startte ik in 1976 mijn studie Onderwijskunde. Tijdens een deel van deze studie werkte ik eveneens als leraar. Mijn interesse voor de algemene didactiek en onderzoek naar het didactisch handelen van leraren kwam dan ook niet uit het niets. Deze interesse werd versterkt door enkele student-assistenten rond onderzoek naar het plannings- en uitvoeringsgedrag van leraren, sterk geïnspireerd door ontwikkelingen in de cognitieve psychologie. Eind jaren '70 en begin jaren '80 van de vorige eeuw vonden als gevolg daarvan pittige paradigma-discussies plaats over de aard en focus van het onderzoek naar het functioneren en de beroepsuitoefening van leraren. Enerzijds de wetenschappers die onderzoek deden naar effectief lerarengedrag, het zogenaamde proces-product onderzoek dat op zoek was naar de samenhang tussen bepaalde gedragingen van leraren en leerwinst bij leerlingen. Anderzijds de wetenschappers die onderzoek deden naar cognities (praktijkkennis) van leraren om inzicht te krijgen in wat zich in het hoofd van de leraar afspeelt ('black box') en hoe dat sturing geeft aan het handelen in de praktijk (vgl. Verloop, 2003).

Uiteraard ligt een en ander nogal genuanceerder dan hier nu voorgesteld, maar het geeft wel een beeld van het onderzoek naar leraren in die tijd. Tijdens mijn studie Onderwijskunde maakte ik als student(-assistent) deel uit van de categorie 'cognitie wetenschappers'. Gaandeweg verschoof mijn belangstelling richting een handelingstheoretische benadering van het onderwijzen, sterk geënt op ontwikkelingen in de toen zeer gewaardeerde Russische leerpsychologie (o.a. Galperin en Leont'ev). In mijn promotieonderzoek stond deze benadering centraal. De voorbereiding en uitvoering van een les, evenals de reflectie daarop, werden gezien als één grote handelingseenheid. Belangrijk was het onderscheid tussen inwendig en uitwendig handelen, respectievelijk de kennis in het hoofd van de leraar en diens observeerbaar gedrag in de klas en de onlosmakelijke samenhang daartussen.

PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN LERAREN

Na mijn promotie in 1990 richtte mijn onderzoeksinteresse zich vooral op de praktijkkennis van leraren. Onderzoek hiernaar beoogt een brug te vormen tussen wetenschappelijke kennis van belang voor het leraarsberoep en de door ervaring opgedane kennis in de praktijk. In praktijkkennis komen beide vormen van kennis geïntegreerd tot uitdrukking. Het onderzoek naar praktijkkennis laat zien dat het leraarsberoep een complex beroep is: veel hangt met elkaar samen, gebeurt onmiddellijk en tegelijkertijd en is onvoorspelbaar. Adequaat handelen in de praktijk vraagt van leraren dan ook een door jarenlange ervaring opgebouwde kennisbasis die in de praktijk goed werkt. Daarnaast laten onderzoeksresultaten zien dat de praktijkkennis van leraren sterk persoonlijk is ingekleurd, bijvoorbeeld door opvattingen en overtuigingen op grond van vroegere ervaringen als leerling of door normen en waarden meegekregen vanuit de eigen opvoeding. In hun praktijkkennis laten leraren niet alleen zien wat voor hen goed werkt, maar ook *wie zij zijn als leraar* en wat zij voor hun beroep belangrijk vinden. Mede tegen deze achtergrond nam het onderzoek naar de professionele identiteit van leraren een hoge vlucht, inclusief mijn eigen onderzoek hiernaar.

ENKELE ONTWIKKELINGEN IN HET EIGEN ONDERZOEK NAAR PROFESSIONELE IDENTITEIT

Vanaf het begin van de jaren '90 van de vorige eeuw stonden drie thema's centraal in mijn wetenschappelijk werk: de professionele ontwikkeling, identiteit en kwaliteit van (aanstaande/beginnende) leraren. Ik legde het accent op de professionele identiteit van leraren, uiteraard niet los van beide andere thema's. In het begin was het pionieren, want er was geen heldere begripsomschrijving van wat professionele identiteit inhield. Het kwam tot uitdrukking in het beeld dat leraren van zichzelf hebben ('image-of-self-as-teacher'), maar dit was nog geen operationalisatie van het concept zelf. Mijn onderzoek naar de professionele identiteit van leraren doorliep een aantal fasen.

In de *eerste fase* (eerste helft jaren '90) ontleende ik belangrijke kenmerken van het leraarsberoep aan de literatuur en ging na hoe die door leraren werden gecorporeerd tijdens hun loopbaan (Beijaard, 1995). Het leidde tot inzicht in hoe leraren zichzelf zagen ten aanzien van kenmerken rond bijvoorbeeld hun relatie met leerlingen en het vak waarin zij lesgeven, hoe deze percepties in de loop der

tijd veranderden en waardoor dat kwam. Daarbij werd gebruikgemaakt van zogenaamde 'story-line methodologie', een specifieke vorm van narratief onderzoek. Professionele identiteit werd in deze studie dus opgevat als het zelfbeeld van leraren over belangrijke kenmerken van hun beroep.

De tweede fase (tweede helft jaren '90) kenmerkte zich door aansluiting bij de in die tijd ontwikkelde competenties voor leraren. Deze konden worden gezien als de kern van hun professionele identiteit. Relevant was dan ook om na te gaan hoe leraren zichzelf zagen in het licht van deze competenties of expertisegebieden, toegespitst op hun vakinhoudelijke, didactische en pedagogische expertise (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Ervaren leraren werd gevraagd zichzelf te 'scoren' op deze expertisegebieden en deze scores toe te lichten. Hen werd gevraagd dit ook te doen voor het begin van hun loopbaan. Dit leidde tot inzicht in diverse expertise- of competentieprofielen, waaronder verschillen tussen eerste- en tweedegraads leraren en verschuivingen in die profielen gedurende de beroepsloopbaan.

De derde fase (vanaf de eeuwwisseling tot nu) kenmerkte zich in eerste instantie door een behoefte aan systematiek en overzicht in het onderzoek naar de professionele identiteit als een eigenstandig onderzoeksdomein. Inmiddels vond er veel onderzoek plaats naar de professionele identiteit van leraren, maar de verscheidenheid daarin was groot. Dit uitte zich in de omschrijvingen van het concept, verschillende wetenschappelijke disciplines of invalshoeken van waaruit er onderzoek naar werd gedaan en methodologische overwegingen ten aanzien van de opzet en uitvoering van het onderzoek. Dit was een belangrijke reden om een review studie uit te voeren en de uitkomsten daarvan te benutten voor vervolgonderzoek (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Naast een typologie van soorten onderzoek naar de professionele identiteit van leraren, kwam uit deze studie naar voren dat de professionele identiteit van leraren: (a) een continu proces is van interpretatie en herinterpretatie van ervaringen, (b) betrekking heeft op zowel de persoon van de leraar als diens context, (c) bestaat uit subidentiteiten die meer of minder harmonieus samenhangen en (d) een proces is waarin de leraar zelf actief is ('agency'). Ook heeft deze studie geleid tot een definitie van professionele identiteit die verderop wordt gegeven.

Deze derde fase in mijn eigen werk is heel bepalend geweest voor de wijze waarop ik als onderzoeker en lerarenopleider tegen het leraarsberoep aankijk, inclusief het leren van het beroep en de verdere professionele ontwikkeling van en door leraren. Onderwijs is 'professionele identiteit' gegroeid tot een wereldwijd

onderzoeksdomein met allerlei vertakkingen. Elders (Beijaard, 2016) heb ik, grofweg, dit domein getypeerd als een derde domein van onderzoek, voorafgegaan door respectievelijk het onderzoek naar cognities c.q. praktijkkennis en gedrag van leraren.

Professionele identiteit nader bekeken

Het leren en de uitoefening van het leraarsberoep, houdt veel meer in dan het leren en in praktijk brengen van vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis en vaardigheden. Talrijke andere factoren, waaronder persoonlijke factoren, zijn van invloed op het denken en handelen van leraren. Deze factoren moeten bij het bestuderen en begrijpen van het leren en uitoefenen van het leraarsberoep eveneens in beschouwing worden genomen. In dit hoofdstuk wordt 'professionele identiteit' opgevat als een concept of kijkkader dat daarin voorziet. Momenteel is dit kijkkader sterk gericht op het verwerven van extern geformuleerde competenties, die in de onderwijspraktijk en lerarenopleidingen worden gezien als de kern van de professionele dimensie van het leraarsberoep. Het is een relevante doch beperkte zienswijze op de professionaliteit van leraren, omdat deze professionaliteit ook sterk wordt bepaald door persoonsgebonden factoren en kwaliteiten ofwel de mens achter de professional, in dit hoofdstuk opgevat als de persoonlijke dimensie van het leraarsberoep. Persoonlijke kwaliteiten zoals empathie, tolerantie en flexibiliteit staan weliswaar niet op de officiële lijst met competenties, maar zijn uitermate belangrijk voor elke leraar. Professionele identiteit kan worden gezien als de wijze waarop de persoonlijke en professionele dimensie met elkaar interacteren en verweven zijn (vgl. Meijer & Beijaard, 2017).

PROFESSIONELE IDENTITEIT BEZIEN VANUIT HET PERSPECTIEF VAN ONDERZOEK

Het begrip 'professionele identiteit' kan worden gedefinieerd als het geheel aan persoonlijke kennis, opvattingen, attitudes, normen en waarden enerzijds en professionele eisen die lerarenopleidingen en scholen stellen, inclusief breed geaccepteerde waarden en standaarden die gelden voor het leraarsberoep in het algemeen, anderzijds (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Deze definitie doet recht aan het leraarsberoep als een complex en persoonlijk ingekleurd beroep. Allerlei persoonlijke, professionele en contextuele factoren interacteren of werken op elkaar in en zijn daarmee - in wisselende constellaties of configuraties - van invloed op het algemene beeld van leraren van wie zij zijn als leraar, wie zij denken te zijn als leraar en de leraar die zij willen zijn: hun identiteit als leraar (Capps, Crawford, & Constas, 2012).

Professionele identiteit van leraren is zowel product als proces en daarmee dynamisch en aan verandering onderhevig. Als 'product' komt professionele identiteit tot uiting in de wijze waarop iemand zichzelf op een bepaald moment ziet als leraar. Van 'proces' is sprake als een leraar nieuwe ervaringen opdoet, bijvoorbeeld in gesprekken met collega's of door het uitproberen van een nieuwe werkvorm, waardoor weer een verandering in het professionele zelfbeeld plaatsvindt, hoe gering of minuscuul die ook moge zijn. Professionele identiteit manifesteert zich niet eenduidig, afhankelijk van de situatie waarin de leraar zich bevindt. Een leraar positioneert zich anders tegenover leerlingen dan bijvoorbeeld collega's of schoolleiders. In onderzoek naar professionele identiteit van leraren vanuit 'dialogical-self theory', wordt in dit verband gesproken van verschillende ik-posities die leraren innemen (Akkerman & Meijer, 2011). Ervaren leraren combineren hun 'posities' als bijvoorbeeld vakdocent, mentor, collega en (mede)opvoeder tot één beeld van zichzelf als leraar en stemmen deze bovendien nog af met andere rollen die zij vervullen als bijvoorbeeld ouder of mantelzorg. Deze posities of rollen kunnen elkaar aanvullen of versterken, maar kunnen ook conflicteren en daarmee tot (identiteits)spanningen leiden (vgl. Pillen, 2013).

Veel onderzoek naar professionele identiteit is gebaseerd op of geïnspireerd door een narratieve benadering van onderzoek met een focus op onderzoeken van ervaringen via 'verhalen' (bijv. Clandinin & Connelly, 2000). Dit betreft vooral de methoden van onderzoek (bijvoorbeeld open interviews, tekstfragmenten in logboeken, maken en toelichten van 'story-lines' en tekeningen, werken met afbeeldingen en metaforen) en de manier waarop de data geanalyseerd en gepresenteerd worden (bijvoorbeeld in de vorm van verhalen, portretten en configuraties). Door de vele verschillende factoren die van invloed zijn op de professionele identiteit van leraren, is het onderzoek daarnaar complex en veelal kwalitatief van aard.

PROFESSIONELE IDENTITEIT BEZIEN VANUIT HET PERSPECTIEF VAN OPLEIDEN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Uit het huidige onderzoek naar het leren in lerarenopleidingen komt steeds meer naar voren dat de ontwikkeling van professionele identiteit een essentieel onderdeel is van de opleiding tot leraar. Ook in programma's van lerarenopleidingen wordt er steeds meer ruimte voor ingebouwd. Het leren van het beroep wordt daarmee ook meer dan voorheen gezien als een complex en veelzijdig proces.

De ontwikkeling van professionele identiteit is doordrenkt met en gevoed door allerlei persoonlijke factoren, zoals iemands eigen biografie, aspiraties, leer- geschiedenis en opvattingen over het onderwijs. Voeg daaraan toe allerlei ver- wachtingen en idealen die studenten meenemen naar de lerarenopleiding. De persoonlijke dimensie moet daarom een belangrijke plaats hebben in de ont- wikkeling van professionele identiteit van leraren en in de lerarenopleiding in het algemeen. De opleiding tot leraar houdt veel meer in dan het aanleren en toe- passen van voor het beroep belangrijke kennis en vaardigheden. Het gaat ook om de ‘persoon achter de leraar’, die, zoals gezegd, bepalend is voor de leraar die hij/ zij is, kan en wil zijn. Puntsgewijs houdt dit onder meer in:

1. *Aandacht voor het professionele zelfbeeld (in ontwikkeling).* Je professionele identiteit weerspiegelt zich in hoe je jezelf ziet als leraar en de leraar die je wilt worden. Dit zelfbeeld is veelal gebaseerd op persoonlijke opvattingen en overtuigingen ten aanzien van leren en onderwijzen. Explicitering en ‘verant- woordening’ afleggen van dit zelfbeeld aan peers, opleiders en begeleiders in scholen is belangrijk; feedback daarop draagt bij aan de ontwikkeling van een zo realistisch mogelijk zelfbeeld. Dit kan pijnlijk zijn als het noodzakelijk blijkt om het eigen zelfbeeld te moeten aanpassen. Inzicht in eigen sterktes en deze (leren) benutten is uiteraard evenzeer van belang voor (de ontwikkeling van) het zelfbeeld als professional.
2. *Bewust ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld.* Je zelfbeeld helpt je om jezelf te positioneren tegenover belangrijke spelers in het professionele veld, i.c. leerlingen, collega’s, schoolleiders en ouders. Het is belangrijk dat anderen in de werkomgeving weten wie jij bent, zodat zij je dienovereenkomstig be- naderen. Essentieel is dat een leraar geen ‘rol’ speelt, maar een professionele identiteit ontwikkelt die bij hem of haar past. Leraren die bewust een eigen pro- fessionele identiteit hebben ontwikkeld, zijn ook beter in staat om leerlingen te ondersteunen bij hun ontwikkeling van een identiteit als toekomstig burger en beroepsbeoefenaar.
3. *Oog voor professionele identiteitsissues.* Tussen de persoonlijke en professio- nele dimensie van identiteit kunnen zich spanningen voordoen die, bijgevolg, emotionele reacties oproepen (vgl. Pillen, 2013). Bij aanstaande en beginnende leraren hebben deze spanningen bijvoorbeeld betrekking op:
 - Verandering in de rol van student naar leraar na de lerarenopleiding (rol- transitie) (bijvoorbeeld: je voelt je nog student, maar ervaart dat leerlingen en collega’s een bekwame leraar verwachten);

- Steun of aandacht geven aan leerlingen (bijvoorbeeld: willen zorgen voor leerlingen bij problemen, maar daardoor te weinig emotioneel afstand nemen);
- Opvattingen over leren en onderwijzen (bijvoorbeeld: eigen opvattingen die afwijken van in de op school gangbare opvattingen).

Spanningen als deze blijven vaak verborgen, terwijl ze een (ernstige) barrière kunnen zijn voor verdere ontwikkeling en welbevinden. Het is essentieel dat opleiders en begeleiders in scholen inzien dat zij niet louter met leraren werken en hen toerusten met kennis en vaardigheden, maar dat zij primair werken met mensen die (kunnen) worstelen met voor hen relevante issues bij het leren en uitoefenen van het beroep (Schaefer & Clandinin, 2019).

4. *Hanteren van aan identiteit gerelateerde concepten voor leren en professionele ontwikkeling.* In het bijzonder:
 - *Eigenaarschap.* Dit concept geeft uitdrukking aan wie iemand is en wat deze persoon belangrijk vindt. Met behulp van eigenaarschap laten (aankomen- de) professionals zien waarvoor zij staan en wat zij nastreven. Het is belang- rijk dat (aanstaande) leraren ‘eigenaar’ zijn van wat zij leren en doen om in hun ogen een goede leraar te zijn en van de manier waarop zij dat leren.
 - *Agency.* Dit concept verwijst naar het hebben van controle over je eigen ontwikkeling door dicht bij jezelf te blijven, bij wie je bent en wie je wilt worden. Ontwikkeling van professionele identiteit vooronderstelt een zeke- re autonomie en ruimte om vanuit die identiteit als ‘agent’ (1) controle uit te oefenen over wat en hoe je (aspecten van) het beroep leert op basis van eigen doelen, interesses en motivatie en (2) aanpassingen in situaties aan te brengen, hoe klein ook, zodat persoonlijke en contextuele factoren beter op elkaar aansluiten. In de praktijk blijken grote verschillen te bestaan in mogelijkheden die leeromgevingen bieden om (mede) als ‘agent’ je eigen leertraject vorm te geven. Ook (aanstaande) leraren zelf verschillen in de mate waarin zij *agency* ervaren en gebruiken.
 - *Betekenisgeving.* Bij dit concept gaat het om de interactie tussen iemands identiteit en waarop hij of zij zich richt tijdens leren. Betekenisgeving is een actief en zowel cognitief als emotioneel proces waarin mensen nieuw op- gedane ervaringen of informatie verbinden met hun kennis en opvattingen over de professional die zij zijn of willen worden. In lerarenopleidingen vindt dit plaats door het bewust aansturen van reflectie bij studenten. Doel is om door reflectie bij te dragen aan versterking van het professionele zelf- beeld of, in andere bewoordingen, aan de ontwikkeling van een realistische

professionele identiteit. Lerarenopleiders, *peers*, school- en werkplek-begeleiders hebben een belangrijke taak bij de ondersteuning van het voortdurende proces van zelfconceptualisatie.

Deze drie begrippen zijn een functie van het leren en van de uitoefening van het beroep, waarin de leraar als persoon en als professional sterk verweven zijn (zie ook Ketelaar, 2012).

VOORBEELDEN VAN PROFESSIONELE IDENTITEITSONTWIKKELING

De voorbeelden in deze paragraaf zijn ontleend aan eigen werk met collega's van ESoE in het kader van een meerjarig inductieprogramma voor startende leraren van scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Eindhoven.¹ Ze illustreren hoe in de praktijk gewerkt kan worden aan de hand van eerder genoemde elementen van professionele identiteit.

Jezelf positioneren ten opzichte van anderen

In het kader van een inductieprogramma vroegen we 40 beginnende leraren naar de wijze waarop zij zichzelf positioneren ten opzichte van belangrijke 'spelers' in hun werkomgeving, namelijk leerlingen, collega's en schoolleiders. De ik-posities die je als leraar inneemt ten opzichte van deze spelers, zijn heel bepalend voor je professionele zelfbeeld en dus je identiteit als leraar (vgl. Akkerman & Meijer, 2011). Dit geldt in het bijzonder voor je positie ten opzichte van leerlingen die, zeker voor beginnende leraren, echte *reality definers* zijn. Enkele leraren positioneerden zichzelf nadrukkelijk 'boven' de leerlingen, omdat zij zichzelf zien als de drijvende kracht achter het leren van de leerlingen en veel belang hechten aan kennisoverdracht. Veruit de meeste leraren positioneerden zichzelf 'naast' de leerlingen, vooral vanuit hun wens om als coach te fungeren en leerlingen veel verantwoordelijkheid te willen geven voor hun eigen leren. Jezelf positioneren ten opzichte van leerlingen gaat bij diverse leraren duidelijk gepaard met gevoelens van zekerheid respectievelijk onzekerheid, zoals ook blijkt uit de volgende citaten van twee leraren:

"Als docent ben je een bron van inspiratie voor je leerlingen; jij triggert de leerlingen om met nieuwe ideeën te komen." (zekerheid)

"Ik voel me overvraagd door de leerlingen." (onzekerheid)

Bijna alle leraren positioneerden zich 'naast' collega's en schoolleiders. Velen gaven aan zich gewaardeerd te voelen, vonden dat ze op een bekwaame manier samenwerken met collega's en spraken van gedeelde verantwoordelijkheid. Ook ervoer men ruimte die de schoolleiding biedt voor het nemen van initiatieven. Negatieve gevoelens die gepaard gaan met de positionering ten opzichte van collega's hingen samen met het gevoel van eenzaamheid en geringe status van het vak van de desbetreffende leraren. Negatieve gevoelens die diverse leraren noemden bij hun positionering ten opzichte van schoolleiders voerden zij terug op de schoolleiders zelf, vooral schoolleiders die in hun ogen besluiteloos zijn en niet strategisch opereren. Een enkele leraar positioneerde zich ten opzichte van zijn/haar schoolleider als 'meegaand', onder andere vanuit onzekerheid over de aanstelling op school of omdat dit past bij de aard van de persoon zelf (doen wat van je gevraagd wordt). Onderstaande citaten zijn illustraties van de wijze waarop leraren zichzelf positioneren ten opzichte van collega's en schoolleiders.

Ten opzichte van collega's:

"Ik wil mijn eigen kleur, diversiteit onder collega's is mooi." (zekerheid)

"Hoor ik er wel bij? Ik voel me een groentje." (onzekerheid)

Ten opzichte van leidinggevende/schoolleider:

"Mijn leidinggevende is wel als een meerdere, maar ook als een persoon bij wie overleg en inbreng mogelijk is." (zekerheid)

"Ik ben voorzichtig bij het geven van mijn mening aan mijn meerdere." (onzekerheid)

Expliciteren van de posities die iemand inneemt ten opzichte van belangrijke actoren in de directe werkomgeving, is een eerste stap om over dit aspect van je professionele identiteit na te denken. Een tweede stap betreft het delen daarvan

¹ Over een aantal van deze voorbeelden is een wetenschappelijke publicatie in voorbereiding.

met anderen, daarover een dialoog te voeren en, als een mogelijke derde stap, bij jezelf na te gaan of je in de manier waarop je jezelf positioneert veranderingen wilt aanbrengen en welke ondersteuning daarbij nodig is. Het gaat hierbij niet alleen om 'wegwerken van negatieve gevoelens', juist ook het versterken van positieve gevoelens is essentieel, zoals onder andere tot uitdrukking komt in bovenstaande citaten die een bepaalde zekerheid van leraren uitstralen. Het is belangrijk dat dit type *identity work* onder deskundige begeleiding en in een voor de betrokken leraren veilige omgeving plaatsvindt.

Verhalen in het onderwijslandschap

Metaforisch kan het onderwijs worden opgevat als een landschap vol verhalen. Clandinin, Downey en Huber (2009) spreken over deze verhalen als "*stories-to-live-by*"; ze zijn heel bepalend voor je identiteit als leraar. In het kader van het bovengenoemde inductieprogramma vroegen we 35 beginnende leraren twee *stories-to-live-by* te vertellen, eentje met betrekking tot hun werk in de klas (op microniveau) en eentje klasoverstijgend (op meso- of macroniveau). Tabel 1 geeft een overzicht van de thema's op klas- en klasoverstijgend niveau die we uit de verhalen destilleerden.

Tabel 1: Thema's uit verhalen

Thema's op klasniveau	Thema's op klasoverstijgend niveau
<ul style="list-style-type: none"> • Het onderwijs en daarmee je werk als leraar is voortdurend aan verandering onderhevig (bijvoorbeeld: gepersonaliseerd leren, onderzoekend leren). • Het is moeilijk leerlingen mede verantwoordelijk te laten zijn voor hun eigen leren (bijvoorbeeld: hen op de juiste weg houden, hen te motiveren voor leren). • De druk om te moeten voldoen aan hoge eisen (bijvoorbeeld: voldoen aan externe verwachtingen, eigen 'drive' om te presteren). 	<ul style="list-style-type: none"> • Deel uitmaken van een fase van verandering in het onderwijs (bijvoorbeeld: interdisciplinair onderwijs, meer autonomie van leerlingen). • Discussie over continuïteit en relevantie van schoolvakken (bijvoorbeeld: twijfel aan het nut van kennis van het verleden, herformuleren van doelen van het vak). • Werkklimaat als voorwaarde voor professioneel welbevinden (bijvoorbeeld: werkdruk, houding van collega's ten opzichte van innovaties).

Onderstaand citaat van een leraar is een voorbeeld van een *story-to-live-by* op microniveau:

"Centraal tijdens de les staat dat je als docent zoveel mogelijk rekening moet houden met onderwijsbehoeften, leerstijl,

capaciteiten en achtergrond van iedere leerling. Ook wel differentiëren genoemd. Het doel van differentiatie is dat het lesgeven meer 'rendement' oplevert, omdat de leerling in dat geval zoveel mogelijk leert wat hij nog niet weet, dat hij leert op de manier waarop hij dat het beste doet, dat de leeractiviteiten voldoende uitdaging bevatten maar ook niet te moeilijk zijn en het lesgeven aansluit bij de interesses en ervaringen van de leerling. Het laatste zou de motivatie en het leervermogen van leerlingen vergroten."

De klasoverstijgende verhalen leiden vaak een vanzelfsprekend bestaan, maar dat zou niet moeten omdat ze je werk als leraar zowel positief als negatief beïnvloeden. Je bewust zijn van deze klasoverstijgende verhalen is belangrijk, evenals de wijze waarop je je verhoudt of wilt verhouden tot die verhalen om op basis daarvan ook je eigen *stories-to-live-by* uit te dragen als onderdeel van je identiteit als leraar. Onderstaand citaat van een leraar is daar een voorbeeld van:

"In het Nederlandse onderwijs wordt er in het kader van het overheidsinitiatief 'Onderwijs 2032' tegenwoordig veel gesproken over de mogelijkheden van ontdekkend leren en het aanleren van vakoverstijgende vaardigheden. Het idee is hierbij dat kinderen meer leren als ze zelf dingen ontdekken en dat docenten zich, in deze tijd waarin alle informatie twee muisklikken van ons verwijderd is, veel minder zouden moeten richten op het aanleren van kennis (...). Ik ben van mening dat er inderdaad meer schoolbrede aandacht mag komen voor vaardigheden, zoals kritisch denken en mediawijsheid, maar de nadruk op de vakoverstijgende kennis en vaardigheden dreigt ten koste te gaan van de traditionele inhoudelijke kennisoverdracht. Ik ben namelijk van mening dat dit ook en misschien wel juist in deze tijd noodzakelijk blijft, omdat zonder inhoudelijke kennis al die informatie die beschikbaar is betekenisloos is."

Aandacht voor de impact van identiteitsspanningen

Eerder is gewezen op spanningen die zich kunnen voordoen tussen de persoonlijke en professionele dimensie van het leraarsberoep. In het kader van het hiervoor genoemde inductieprogramma vroegen we 48 leraren naar hun ervaringen met de identiteitsspanningen uit het onderzoek van Pillen (2013) en hoe zij daarmee zijn omgegaan. Diverse spanningen werden herkend. Een veel genoemde identiteitsspanning had betrekking op het verlangen te willen investeren in het

privéleven, maar tegelijkertijd grote druk voelen om veel tijd en energie te moeten stoppen in het werk.

Van der Wal, Oolbekkink-Marchand, Schaap en Meijer (2019) deden in het kader van een vergelijkbaar inductieprogramma een meer systematisch onderzoek naar identiteitsspanningen bij beginnende leraren. Gedurende één jaar werden in totaal 126 semigestructureerde logboeken van 42 leraren verzameld (drie per leraar). Zij onderscheidden vier verschillende reacties op ervaren spanningen: reflectieve reacties, steun zoeken, hulp zoeken en direct handelen. Deze komen meestal in combinatie voor. Enkel een reflectieve benadering leidt niet altijd tot een vermindering van spanningen. Het zoeken van steun of hulp is een goede toevoeging, maar hier is lang niet altijd aandacht voor in de omgeving van beginnende leraren, zoals ook blijkt uit het volgende citaat van een van hen:

“In een van mijn klassen is altijd teveel lawaai, de leerlingen luisteren niet echt naar mij. Ik heb het hierover gehad met de mentor van de klas, maar kreeg weinig reactie van haar: ik moest wat meer ontspannen zijn en me niet zo’n zorgen maken, zei ze. Ik vond dat heel jammer en voelde me niet gesteund.”

Het is belangrijk om het omgaan met identiteitsspanningen niet aan de individuele leraar zelf te laten. Vooral collega’s kunnen daarbij een rol vervullen, bijvoorbeeld door daarover regelmatig een reflectieve dialoog met elkaar te voeren.

HOE ZIT HET MET DE PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN ERVAREN LERAREN?

Onderzoek naar de beroepsloopbaan laat zien dat leraren verschillende fasen doorlopen (vgl. Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Fessler & Christensen, 1992). In de tweede helft van hun carrière wordt – gemiddeld genomen – hun professioneel zelfbeeld minder positief, ondanks dat zij toch hele goede leraren zijn. Dit vertaalt zich onder andere in een afname van hun arbeids-satisfactie, doelmatigheidsbeleving, betrokkenheid bij en motivatie voor het werk als leraar (Canrinus, 2011). Over de oorzaken hiervan is weinig bekend. Uit overlevering blijkt wel dat veel leraren, naarmate zij ouder worden, een steeds groter wordende generatiekloof ervaren tussen henzelf en hun leerlingen. Ook ervaren veel leraren na verloop van tijd steeds minder uitdaging in hun werk.

lets meer is bekend over de professionele identiteit van ervaren leraren in relatie tot innovaties of veranderingen in het onderwijs (vgl. Ketelaar, 2012). Ervaren leraren hebben door de jaren heen vaak een goede onderwijspraktijk met bijbehorende routines opgebouwd. In hun werk is de kern van hun professionele identiteit door de jaren heen bewust (door)ontwikkeld. Hierin verandering moeten aanbrengen, levert bij veel leraren niet alleen praktische problemen op die je rationeel kunt oplossen, maar ook versturende emoties zoals angst, bezorgdheid en frustratie (Nias, 2005). Dit vraagt veel zorg en aandacht in scholen.

Op de vraag naar de manier waarop ervaren docenten kunnen worden ondersteund bij het behouden van een positieve professionele identiteit, is geen eenvoudig antwoord te geven. Het heeft bijvoorbeeld te maken met de wijze waarop leraren condities van hun werkplek beleven en benutten, zoals ruimte voor eigen initiatieven, mogelijkheden voor professionele ontwikkeling op maat en diversificatie in de taakuitvoering. Leraren de mogelijkheid bieden om met regelmaat een sabbatical op te nemen, zou serieus moeten worden overwogen. Op grond van ervaringen in andere contexten zou dit wel eens heel verrijkend kunnen zijn voor de kwaliteit en de professionele identiteit van leraren. Evenals bij de begeleiding van beginnende leraren is het van belang dat er nadrukkelijk oog is voor de persoon achter de ervaren leraar. In combinatie met werkcondities valt op dit vlak nog veel winst te boeken.

Essentie van 'het professionele' in de professionele identiteit van leraren: onderwijzen met het oog op leren

Hoewel de titel van dit hoofdstuk vanzelfsprekend lijkt, is deze dat niet. Althans niet zonder meer! Wanneer we gericht naar de professionele dimensie van het leraarsberoep kijken, dan gaat het vooral om de kennis en vaardigheden van leraren die leiden tot leerresultaten bij leerlingen. Er ligt doorgaans een sterk leerkrachtgecentreerde opvatting over onderwijzen en leren aan ten grondslag: de leraar bepaalt wat er geleerd moet worden, stemt zijn/haar instructie en begeleiding daarop af en toetst zorgvuldig of zijn/haar doelen zijn bereikt. Vanuit diverse invalshoeken wordt duidelijk dat dit dominante onderwijs- en leermodel met zijn accent op 'output' van leerlingen niet langer houdbaar is en plaats moet maken voor een meer op leren en de leerling gericht model. Een model dat het leerproces van de leerling zelf centraal stelt en leerlingen stimuleert tot het leren van zogenoemde 21^e-eeuwse vaardigheden, zoals samenwerken in interdisciplinaire teams, oplossen van problemen, creatieve en communicatieve vaardigheden en digitale geletterdheid, ook wel de 'zachte vaardigheden' genoemd (vgl. Voogt & Pareja Roblin, 2012). Onderliggende boodschap is tweërlei: het onderwijs moet (1) meer en beter aansluiten op de motivatie, leerbehoeftes en mogelijkheden van alle leerlingen en (2) leerlingen voorbereiden op de toekomst, op wat de samenleving nu en straks nodig heeft en dus niet op het verleden!

DE SCHOOL IS DOOD, LEVE DE SCHOOL!

Voortgaan op de oude weg leidt tot 'dode scholen' met leerlingen met een lage motivatie, met leerstof die leerlingen niet als relevant ervaren, met grote gerichtheid van docenten en leerlingen op toetsing en leren voor de toets, etc. In veel scholen lopen allerlei initiatieven die bijdragen aan het leren van die 21^e-eeuwse vaardigheden. Enerzijds gaat het om nieuwe didactische concepten als gepersonaliseerd leren, onderzoekend leren en interdisciplinair of vakoverstijgend onderwijs, anderzijds om specifieke aanpakken of doelen daarbinnen, zoals aandacht voor zelfstandigheid, samenwerking en inzet van ICT (vgl. Martinez & McGrath, 2014). Dit gebeurt heel vaak aan de hand van authentieke taken of problemen vanuit de

(gesimuleerde) praktijk die diep leren vereisen en een beroep doen op voor de kwaliteit van het leren belangrijke leer- en regulatieactiviteiten, zoals het leggen van verbanden tussen verschillende leerinhouden, het aanbrengen van structuur in wat je hebt geleerd, reflecteren op het eigen leerproces en het eventueel bijstellen daarvan. In Box 1 wordt hiervan een voorbeeld gegeven ontleend aan het onderzoek van Koopman (2017) naar onderwijsleersituaties die diep leren beogen te bevorderen in zes scholen voor voortgezet onderwijs.

Box 1: Voorbeeld van een op diep leren gericht project: 'Elektrische schakelingen'

Beknopte beschrijving van het project:

Voor het vak natuurkunde zijn derdejaars havo/vwo-leerlingen gedurende 3 weken (3 lessen per week) bezig met het project Elektrische schakelingen. De lessen worden verzorgd door eerstegraadsdocent natuurkunde Pieter (pseudoniem). De leerlingen maken tijdens het project kennis met de begrippen spanning, stroomsterkte, weerstand, geleidbaarheid, vermogen en capaciteit en met de bijbehorende eenheden Volt, Ampère, Ohm, Siemens, Watt en kWh. Met behulp van deze begrippen en eenheden ontwerpen de leerlingen een oplaadpaal voor een elektrische auto, daarbij rekening houdend met grootheden als maximale oplaadtijd.

Leerlingen werken in groepjes van 3 à 4 personen. Eerst werken ze aan het opstellen van eigen regels en wetmatigheden, daarna gebruiken ze deze regels voor het ontwerpen van de oplaadpaal. Het leerdoel van het project is dat leerlingen wetten aangaande stroomsterkte en spanning begrijpen en kunnen toepassen.

Wat er gebeurt:

Het project is door Pieter zo ontworpen dat de leerlingen op progressieve wijze kennis en inzicht ontwikkelen. De leerlingen ontwerpen in eigen werktempo hun eigen natuurkundige regels en dienen die in verschillende, voor hen nieuwe situaties toe te passen. Gedurende de lessen worden deze situaties steeds ingewikkelder. Iedere volgende stap vraagt om reflectie op eerder gemaakte stappen. De leerlingen worden hierdoor gedwongen kritisch (terug) te kijken naar iedere afzonderlijk stap.

Pieter gebruikt daarbij onderzoekend leren als didactisch uitgangspunt. Het door leerlingen zelf ontdekken en toepassen van kennis moet centraal staan, niet het overbrengen ervan door de docent. Pieter wil hierdoor de intrinsieke motivatie van leerlingen om inhoudelijk met de stof bezig te zijn, verhogen en daarmee diep leren stimuleren. In de gebruikelijke klassikale lessen passen de leerlingen enkel toe wat ze wordt opgelegd. Nu is dat anders: "Hier creëren de leerlingen hun eigen regels en dat is heel krachtig", aldus Pieter.

Het project zit zo in elkaar dat hogere orde denkvaardigheden zoals kritisch denken en problemen oplossen een bepalende rol hebben. Individueel komen de leerlingen er niet uit. De leerlingen zijn dan ook steeds met elkaar in overleg om elkaars opvattingen en ideeën te bediscussiëren en te controleren. Het belangrijkste daarbij is volgens Pieter dat de leerlingen bewust hun eigen gemaakte stappen doorzien.

Enkele kenmerkende diepe leeractiviteiten die leerlingen uitvoerden:

- Regels formuleren op basis van bronnen (relateren en structureren)
- Bedachte regels bespreken met medeleerlingen en discussiëren over of ze kloppen (kritisch verwerken)
- Toepassen van de zelf bedachte regels in het ontwerp van de oplaadpaal (concreet verwerken)

Conclusie:

Hoewel het project niet vakoverstijgend is en niet als volledig authentiek te bestempelen valt, hebben de leerlingen zich door hun zelfstandigheid, samenwerking, kritisch denken en oplossen van complexe problemen gericht op daadwerkelijk begrijpen van de stof. Het geheel heeft tot resultaat gehad dat ze de stof op een wijze eigen hebben gemaakt die geldt als diep leren. Alsof ze, zoals een aantal leerlingen zelf aangaf, samen bezig waren voor het plezier een puzzel op te lossen.

Er gebeurt momenteel veel in scholen vanuit een meer op leerprocessen gerichte didactiek, veelal in combinatie met het leren van 21^e-eeuwse vaardigheden. Het betreft allerlei initiatieven die van scholen 'levende scholen' maken. De ervaring leert dat het nog vaak incidentele en van elkaar geïsoleerde initiatieven op schoolniveau zijn. Ook waartoe veel van deze initiatieven nu precies dienen, is niet altijd even duidelijk, aldus de Inspectie van het Onderwijs (2019) in haar jaarrapport over de staat van het onderwijs in Nederland. Belangrijk is om vernieuwende ideeën goed voor te bereiden alvorens ze in te voeren en ze te evalueren op de meerwaarde of resultaten die ermee worden beoogd. De Inspectie constateert ook dat in het onderwijs weinig geleerd wordt of iets wel of niet goed werkt en dat ervaringen die men opdoet, nauwelijks onderling gedeeld worden. Structurele inbedding van initiatieven in het reguliere curriculum vereisen dan ook zowel vormen van agency als afstemming op micro-, meso- en macroniveau. Het gaat zowel om horizontale als verticale afstemming binnen en tussen deze niveaus, zoals bijvoorbeeld in Finland plaatsvindt met betrekking tot de invoering van thematisch onderwijs in het voortgezet onderwijs, met een grote rol voor de leraren zelf (vgl. Jonkers, 2018).

HET IS DE LERAAR DIE HET MOET DOEN

Een leraar met een leer- en leerlinggerichte focus zorgt ervoor dat alle leerlingen leren. Dat is iets anders dan ervoor zorgen dat alles aan de orde is geweest in de les. In het algemeen is sprake van een kloof tussen hoe leraren zelf hebben leren

lesgeven en wat er van hen verwacht wordt op basis van wat ik hier 'nieuwe leerstandaarden' zou willen noemen. Onderwijs waarin het leren centraal staat, stelt hele hoge eisen aan leraren en de leeromgevingen die zij weten te creëren. Hieronder ga ik op enkele van deze eisen nader in; het is op deze plaats niet mogelijk alles wat ogenschijnlijk belangrijk is aan de orde te stellen, inclusief allerlei randvoorwaarden die een rol spelen.

De leraar van morgen heeft veel kennis over het leren van leerlingen

Deze kennis, inclusief de toepassing ervan, maakt vooralsnog beperkt deel uit van de competenties voor leraren. Denk bijvoorbeeld aan kennis over leeractiviteiten, leervoorkeuren van leerlingen, verschillen tussen leerlingen, soorten leeromgevingen en aan de al genoemde 21^e-eeuwse vaardigheden. Deze kennis is beschikbaar, maar vindt zijn weg nog weinig naar de onderwijspraktijk en komt slechts beperkt aan bod in lerarenopleidingen. Hetzelfde geldt voor de kennis die beschikbaar is over hoe de leraar vanuit een leer- en leerlinggericht perspectief het leren van leerlingen kan organiseren, faciliteren en begeleiden.

Een op leren gerichte kennisbasis heeft fundamentele gevolgen voor de didactiek als wetenschappelijke (sub)discipline, de inrichting en organisatie van curricula en het pedagogisch-didactisch handelen van leraren. De 14 scholen die zijn aangesloten bij het Platform Eigentijds Onderwijs zijn hiervan mooie voorbeelden. Ze laten weliswaar een grote verscheidenheid aan vernieuwingsonderwijs zien, maar leggen alle een groot accent op zowel het leerproces van de leerling en de eigen rol van de leerling daarbij als op het leerklimaat om dit mogelijk te maken (zie ook: www.pleion.nl).

Leer(proces)gericht onderwijs vereist veel van leraren. Denk bijvoorbeeld aan het samenstellen van geschikte of uitdagende opdrachten, het ondersteunen van leerlingen op meta-cognitief vlak bij het werken aan een opdracht, het bevorderen van het samenwerken van leerlingen bij het maken van een plan, het coachen tijdens zelfwerkzaamheid door vragen te stellen of informatie aan te dragen om kennis te verdiepen en het geven van feedback zowel tussentijds als achteraf. Bovendien vergt de vormgeving en inrichting van dit soort onderwijs dat een leraar ook ontwerper van curricula is. Zo bezien, is het leraarsberoep niet alleen een veelzijdig maar ook een zeer uitdagend beroep. Een beroep dat veel meer omvat dan het stereotype beeld van een leraar die overwegend instructie geeft aan de hand van de voorgeschreven methode.

De leraar van morgen haalt het beste uit alle leerlingen

Iedere leraar vindt dit op zijn of haar eigen manier heel belangrijk. Het is daarvoor essentieel dat leraren zich bewust zijn van hun eigen interpretatiekaders van het gedrag van leerlingen, het leren zelf en de prestaties van leerlingen. Deze zijn zeer bepalend voor hun kijk op het onderwijsleerproces en hun onderwijspraktijk in het algemeen. 'Het beste' is dus minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Voor een meer eenduidig begrip hiervan lijkt het zinvol om aan te sluiten bij literatuur over het bevorderen of stimuleren van de leermentaliteit of het beeld dat leerlingen van zichzelf hebben over hun leermogelijkheden (vgl. Clark & Sousa, 2018). Leerlingen met een groeimentaliteit (*growth mindset*) willen iets onder de knie krijgen, gaan uitdagingen aan, weten om te gaan met tegenvallers en worden niet geblokkeerd door angst voor mislukking. Leerlingen met een gefixeerde mentaliteit (*fixed mindset*) willen hun kwaliteiten bewijzen, zien tegenslagen als een bevestiging van iets niet kunnen en vermijden daardoor uitdagingen of gaan moeilijke situaties uit de weg uit angst om fouten te maken of om kritische feedback te krijgen.

Mindsets zijn tamelijk persoonlijk en raken iemands identiteit en zelfwaardering (Clark & Sousa, 2018). Mindsets zijn relatief stabiel, maar kunnen veranderen; zelfs hele kleine interventies kunnen al een duurzaam effect hebben op leerlingen, aldus Rissanen, Kuusisto, Tuominen en Tirri (2019). Ze beschrijven uitvoerig de 'mindset pedagogiek' van een lerares in de context van procesgericht onderwijs zoals beoogd in het Finse curriculum voor het basisonderwijs. Van Aalderen (2019) laat in een op onderzoek gebaseerd boek voor leraren eveneens zien dat het met een aantal gerichte oefeningen en opdrachten heel goed mogelijk is om de groeimentaliteit van leerlingen te stimuleren, inclusief effecten daarvan op hun leergedrag.

Hoewel de problematiek van mindsets en het aanbrengen van veranderingen daarin veel gecompliceerder en genuanceerder is dan hier nu even wordt aangehaald, biedt deze invalshoek zeker aanknopingspunten tot reflectie op in de praktijk gangbare opvattingen over 'het beste uit alle leerlingen halen'. De studie van Rissanen et al. (2019) laat zien dat het bevorderen van een groeimentaliteit bij leerlingen goed strookt met een op het leren en de leerling gericht onderwijs- en leermodel. In onze huidige samenleving waarin heel veel kennis beschikbaar is en beroepen veranderen, is blijvend leren relevant. Voor een goede voorbereiding op deelname aan deze samenleving lijkt een groeimentaliteit óók essentieel.

ONDERZOEK DOOR LERAREN ALS VEHICLE VOOR VERANDERING

Onderzoek door leraren kan een flinke impuls geven aan hun eigen professionele ontwikkeling met betrekking tot leer- en leerlinggericht onderwijs. Hoewel onderzoek door leraren al decennia lang wordt gedaan, is het juist nu een belangrijk middel voor leren en professionele ontwikkeling van leraren, omdat zij hun onderwijspraktijk moeten aanpassen aan nieuwe standaarden voor het leren van leerlingen. Essentieel is dus de expliciete link tussen leren en professionele ontwikkeling van leraren door middel van onderzoek en het leren van leerlingen. Uit een overzichtsstudie van Southerland, Granger, Hughes, et al. (2016) naar onderzoek door leraren in het bèta-domein blijkt dat dit onderzoek daadwerkelijk kan bijdragen aan verandering van opvattingen van leraren en de onderwijspraktijk. Zij merken daarbij op dat onderzoeksresultaten op zichzelf nog niet tot veranderingen leiden; er moet ook betekenis aan gegeven worden in bijvoorbeeld een professionele leergemeenschap.

In Nederland is veel ervaring opgedaan met onderzoek door leraren. Bij praktijkgericht onderzoek door leraren gaat het meestal niet alleen om het doen van onderzoek, maar om het bevorderen van een onderzoekende houding; daarnaast kan dit onderzoek diverse doelen dienen, namelijk professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling of kennisontwikkeling (vgl. Oolbekkink-Marchand & Van der Steen, 2014). De impact van al dit door leraren uitgevoerd onderzoek op de onderwijspraktijk is doorgaans gering. Het onderzoek dat zij uitvoeren dient meestal hun eigen professionele ontwikkeling (Ros, Van der Steen & Timmermans, 2016). In toenemende mate hanteren scholen nu een onderzoeks- en innovatie-agenda waarin expliciet wordt vermeld hoe dit onderzoek bijdraagt aan schoolontwikkeling en kennisdeling in scholen. Dit is een belangrijke ontwikkeling richting een structurele verankering en focus van het onderzoek in scholen, inclusief het vele onderzoek dat studenten van lerarenopleidingen en externe onderzoekers in scholen uitvoeren. Het draagt ook onmiskenbaar bij aan de 'levende school', die daarmee tevens een lerende school is, en aan de noodzakelijke empirische onderbouwing van de vele innovaties die er plaatsvinden.

Rol van de lerarenopleiding

Eerder is al een warm pleidooi gevoerd voor ‘identiteitsleren’ in de lerarenopleiding. De lerarenopleiding heeft daarnaast de verantwoordelijkheid om allerlei ontwikkelingen in scholen en wensen vanuit de samenleving te vertalen naar en in te bouwen in het curriculum.

LERARENOPLEIDING ALS MODEL VOOR LEREN

Tabel 2 vat in mijn ogen enkele algemeen geldende bouwstenen samen voor de lerarenopleiding als model voor op leren gericht onderwijs. Opleidingsdidactisch ingekleurd door de focus op het organiseren, faciliteren, begeleiden en evalueren van leren van leerlingen in de stageschool en het leren van de leraar-in-opleiding zelf. Swinkels (2017) heeft deze bouwstenen bijvoorbeeld geconcretiseerd in een leeromgeving voor studenten in een technische lerarenopleiding. Deze studenten ontwikkelden zowel conceptueel als gedragsmatig een grotere en intensievere oriëntatie op het leren en de leerprocessen van leerlingen dan studenten in een ‘reguliere’ leeromgeving. Dit gold vooral voor hun activiteiten als leraar met betrekking tot de kennisontwikkeling van leerlingen (bijvoorbeeld: voortdurend stimuleren om theorie en praktijk te verbinden) en hun interactie met en begeleiding van leerlingen (bijvoorbeeld: vooral stellen van open vragen en voor het nut van het onderwerp en onderdelen van de les regelmatig verwijzen naar het toekomstig beroep van de leerlingen). Voorwaarde is dat scholen en lerarenopleiding in zo’n op leren gerichte leeromgeving nauw samenwerken.

Tabel 2: Uitgangspunten en implicaties voor leren in de lerarenopleiding

Algemene uitgangspunten	Implicaties voor leren van het beroep
<ul style="list-style-type: none"> • Leraarsberoep is complex, dynamisch en context-specifiek • Ontwikkelen van praktijkkennis en ‘sense-of-self’ als leraar (professionele identiteit) in nauwe samenhang • (Sociaal-)constructivistische leeromgeving en tonen van <i>agency</i> bij de vormgeving van het eigen leertraject • Leren van het beroep is relationeel (zonder ‘significant others’ geen mogelijkheid tot leren van het beroep) 	<ul style="list-style-type: none"> • Het beroep leer je vooral in de praktijk (authentieke context) • Koppeling van praktijk en theorie / persoon en professie door reflectie en betekenisgeving aan ervaringen op basis van authentieke taken • Actief en onderzoekend leren, inclusief raadpleging van bronnen op basis van eigen leerdoelen • Anderen nodig voor stimuleren, corrigeren en valideren van je praktijkkennis en professionele identiteit

Opleiden van de leraar van morgen vereist dat levende en lerende scholen samenwerken met dito lerarenopleidingen. Maar dit is niet eenvoudig vanwege de grote verscheidenheid aan partners waarmee zoal samengewerkt moet worden. Het ontwikkelen en onderhouden van een krachtig netwerk is dan een optie. In zo’n netwerk (1) kent men elkaars visies, doelen en werkwijzen, (2) vindt kennisdeling plaats en (3) wordt in verschillende projecten samengewerkt aan innovatie en onderzoek van onderwijs. Het samenwerkingsverband rond leerateliers – hieronder nader geïllustreerd – zou gezien kunnen worden als zo’n netwerk, waarin ook weer telkens nieuwe initiatieven tot stand komen. Er vindt in zo’n netwerk veel wederzijds leren plaats met het oog op het opleiden van leraren.

ILLUSTRATIE: SAMEN WERKEN EN LEREN IN LEERATELIERS

Een expliciete focus op het leren van leerlingen en het eigen leren, ligt ook ten grondslag aan de pilot ‘Leerateliers’ die in september 2017 van start ging. Het betreft een driejarige pilot van Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) en de lerarenopleidingen van de RU Nijmegen, Universiteit van Tilburg, TU Eindhoven en Fontys Hogescholen. Box 2 bevat een overzicht van de belangrijkste kenmerken van de leerateliers.

Box 2: Kenmerken leeratelier²*Omschrijving:*

Een leeratelier bestaat uit een groep studenten en leraren die een jaar lang samen willen leren rond (over en van) het leren van leerlingen. Het gaat om een groep zelfsturende (aankomende) professionals. Zij ontwikkelen een visie op de eigen professionaliteit door meer zicht te krijgen op het leren van leerlingen en het eigen leren. Een leeratelier wordt gezien als een professionele leergemeenschap (PLG), waarin door alle betrokkenen samen geleerd en gewerkt wordt aan de ontwikkeling van onderwijs. Een ervaren leraren-opleider treedt op als procesbegeleider en -bewaker.

Didactische elementen van de leeromgeving:

- Deelnemers leveren input voor hun persoonlijke leertraject.
- Leervragen/-doelen van deelnemers ten behoeve van het eigen leertraject worden geformuleerd vanuit het perspectief van het leren van leerlingen en het eigen leren als professional.
- Passend bij de leervragen/leerdoelen ondernemen de deelnemers gevarieerde leeractiviteiten.
- De *peers* uit het leeratelier dragen bij aan en dagen uit tot het formuleren van leervragen/-doelen en het ondernemen van leeractiviteiten.
- De meer ervaren deelnemers zijn in hun begeleiding en eigen werk een model voor de andere deelnemers ('voorleven' en verantwoorden).
- Studenten werken aan authentieke taken in authentieke contexten; die taken liggen op het terrein van onderwijs verzorgen, begeleiden, ontwerpen en onderzoeken.
- De deelnemers voeren reflectieve dialogen met elkaar en geven op basis daarvan betekenis aan ervaringen, wat essentieel is voor de transformatie van werk- in leerervaring en de ontwikkeling van een professionele identiteit.
- Deelnemers documenteren hun leerproces in een leerdocument (portfolio) dat gedeeld wordt met de andere deelnemers.
- Tijdens atelieroverstijgende inspiratie- en integratiedagen wisselen de deelnemers van de verschillende leerateliers ervaringen uit, verzorgen presentaties en doen nieuwe expertise op.

Een groot accent ligt op het onderzoeken en ontwerpen van onderwijs dat is gericht op het leren van leerlingen. In samenhang daarmee ontwikkelen de studenten (vak)didactische en pedagogische expertise die van belang zijn voor het beroep van leraar. De deelnemende leraren worden uitgedaagd om vanuit andere of nieuwe referentiekaders naar hun werk te kijken en activiteiten te ondernemen.

Rol schoolleiding:

Schoolleiders van de betrokken scholen vormen een soort 'buitenkring' om de leerateliers; zij nemen deel aan de atelieroverstijgende bijeenkomsten. Het is belangrijk dat zij de activiteiten in de leerateliers verbinden met ontwikkelingen in hun school: zorgen voor de 'innovatieve ruimte' en betrokken leraren en studenten een podium geven in de school.

Eerste voorlopige indrukken op basis van portfolio's van ESoE-studenten die hebben deelgenomen aan een leeratelier hebben betrekking op:

- *Inzichtelijkheid van het doorlopen leertraject.* De portfolio's geven een transparant beeld van het totale leerproces en de voortgang daarbinnen. De opzet van het leeratelier maakt het mogelijk het eigen leerproces goed te beschrijven en te documenteren.
- *Wat studenten leren.* De eigen leervragen blijken hiervoor leidend te zijn. De onderwerpen of thema's, die de studenten koppelen aan hun persoonlijke leervragen, verschillen. Alle studenten slagen erin hun leervragen telkens te focussen op het leren van leerlingen. De diepgang en breedte van de onderwerpen variëren per student en per relevantie van de leervraag.
- *Leren in samenhang.* Thema's die studenten uitwerken naar aanleiding van hun leervragen laten zien dat zij hun leervragen van meerdere kanten (leren) belichten. In de onderwijspraktijk is een motivatieprobleem bijvoorbeeld niet simpel op te lossen met een aantrekkelijke opdracht. Andere kennis en vaardigheden, waaronder diagnostische, psychologische en pedagogische, zijn daarvoor ook nodig. In het leeratelier worden studenten uitgedaagd om deze samenhang te leren zien en in praktijk te brengen.
- *Hoe studenten leren.* Sprake is van een mix van toepassings- en betekenisgericht leren. Studenten laten hierin wel een voorkeur zien. Een student met een toepassingsgerichte voorkeur is bijvoorbeeld sterk gericht op iets (beter) kunnen, met name docentvaardigheden. Theorie wordt ook in dat licht geraadpleegd. Een betekenisgerichte student is bijvoorbeeld sterk geneigd om theorie te raadplegen om opgedane ervaringen te leren begrijpen en te verwoorden zonder daar meteen een actie aan te koppelen.
- *De leeromgeving zelf.* Belangrijk blijkt de actieve deelname en leerbereidheid van de leraren uit de scholen om goed als leergemeenschap te functioneren. Ook blijken de opleiders van het instituut essentieel voor het geven van begeleiding op maat (ondersteunen bij het uitwerken van leervragen, verwijzing naar bronnen en geven van feedback).

² Ontleend aan de "Informatiegids voor studenten in leerateliers" van de betrokken lerarenopleidingen (RU, TU/e, UvT, FLOT) en Ons Middelbaar Onderwijs (OMO).

Een leeromgeving als die van het leeratelier wijkt nogal af van de gangbare leeromgevingen in de huidige lerarenopleidingen, waar het accent ligt op het toerusten van studenten met voor het beroep relevante kennis en vaardigheden in afzonderlijke vakken en de toepassing daarvan via opdrachten. Overigens lijkt ook niet iedere student een open leeromgeving als het leeratelier aan te kunnen, vooral wanneer het lesgeven hen minder gemakkelijk afgaat waardoor dat veel mentale en emotionele energie vergt. Voorts lijkt het wenselijk dat bij de deelnemende studenten een zekere mate van *agency* tenminste in potentie aanwezig is, inclusief het vermogen tot reflectie. Het leeratelier daagt studenten uit tot het ontwikkelen van of uiting geven aan eigenschappen die wezenlijk zijn voor de docent van morgen (zie ook Van der Heijden, 2017).

HET IS DE LERARENOPLEIDER DIE HET MOET DOEN

Lerarenopleidingen staan – samen met scholen – voor de niet geringe taak de leraar van morgen op te leiden. Wat eerder is opgemerkt ten aanzien van kennis en onderzoek als van belang voor de leraar, geldt ook en misschien nog wel meer voor de opleider van leraren, hoe breed deze beroepsgroep ook moge zijn. Er rust inhoudelijk en opleidingsdidactisch een grote verantwoordelijkheid op de schouders van lerarenopleiders, tegelijkertijd wordt het beroep niet expliciet gezien als een beroep waarvoor veel kennis of expertise nodig is zoals in het algemeen het geval is voor docenten in het hoger onderwijs. De Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (VELON) beheert het beroepsregister voor lerarenopleiders. Lerarenopleiders die opgenomen willen worden in dit register moeten aantonen te voldoen aan voor het beroep belangrijk gevonden standaarden. Het belang hiervan wordt steeds breder gesteund en dat is verheugend!

Eén vervolgstap zou ik hier met nadruk willen noemen, namelijk de vormgeving van een officiële post-initiële masteropleiding voor lerarenopleiders met civiel effect. Er is vanuit onderzoek een grote kennisbasis beschikbaar over het opleiden en leren van het leraarsberoep, maar deze bereikt veel opleiders niet of mondjesmaat. Uit eigen onderzoek (Ping, Schellings, & Beijaard, 2018) komt naar voren dat lerarenopleiders zich vooral op informele wijze hun werk eigen maken en daarvoor zowel zelf als met collega's allerlei leeractiviteiten op de werkplek ontplooiën. Zij doen dit niet alleen omdat veranderingen in de omgeving daarom vragen, maar ook omdat zij daarvoor intrinsiek gemotiveerd zijn. Een masteropleiding met een flinke onderzoekscomponent zou dit leren een krachtige impuls kunnen geven. Ook nadien is een sterke *'research literacy'* en het zelf doen van onderzoek door

veel lerarenopleiders van groot belang om te kunnen blijven investeren in en werken aan de kwaliteit van hun werk.

De leraar van morgen vereist goede en up-to-date geschoolde opleiders. En dat brengt me weer terug bij de titel van mijn rede. Wezenlijk onderdeel van het werk van een opleider van een leraar is de zorg voor ruimte in de programma's van lerarenopleidingen voor het opleiden van leraren met een sterke en 'agentic' professionele identiteit. Leraren in de 21^e eeuw hebben de innerlijke kracht en het vermogen zich aan te passen aan een zich snel veranderende samenleving. Zij zijn daarnaast sterk gefocust op het leren van leerlingen. Onderzoek naar en ontwikkeling door leraren van hun eigen onderwijspraktijk zijn daarbij kerntaken. Kortom, wat mij betreft een mooi perspectief voor de professionele identiteit van leraren van morgen en een geweldige uitdaging voor lerarenopleiders om, samen met opleiders en begeleiders in scholen, daaraan bij te dragen.

Dankwoord

Gedurende mijn loopbaan heb ik in allerlei werkverbanden met heel veel mensen mogen samenwerken. Denk hierbij aan wetenschappelijke organisaties in binnen- en buitenland, samenwerkingsverbanden met andere universiteiten, redactieteams, stuur- en werkgroepen gericht op zowel de wetenschap als de beroepspraktijk en landelijke overlegorganen als ICL en ICO. Het is onmogelijk hen allemaal op deze plaats persoonlijk daarvoor te bedanken. Ik beperk me tot de voor mij meest *significant others*, maar weet dat ik eigenlijk niemand zou willen overslaan! Voorafgaand hieraan bedank ik Maaïke Koopman en Jan Vermunt voor hun feedback op een eerdere versie van deze afscheidsrede.

Tijdens mijn studie Onderwijskunde in Groningen raakte ik geïnteresseerd in de didactiek als wetenschappelijke subdiscipline. Het was John Peters, toentertijd docent in dit vakgebied, die deze interesse bij mij aanwakkerde. Later werd ik student-assistent bij hem en deden we onderzoek naar de planning- en uitvoering van lessen van ervaren leraren. In dit werk werd ook de basis gelegd voor mijn latere promotieonderzoek. John heeft in die tijd veel voor mij betekend en daar ben ik hem zeer dankbaar voor.

Daarna heb ik van 1984-1995, bij de vakgroep Agrarische Onderwijskunde van de toen zo geheten Landbouwuniversiteit, met veel fijne collega's samengewerkt. Ik dank vooral Jaap van Bergeijk, Ad Leeuwis, Wout van den Bor en Art Alblas. De samenwerking met hen was buitengewoon plezierig! In die tijd deed ik ook mijn promotieonderzoek onder begeleiding van Jaap van Bergeijk, toen hoogleraar en voorzitter van de vakgroep. Ik kijk daar met veel genoegen op terug; zelfs toen hij al geruime tijd met zijn gezondheid tobde, kon ik altijd bij hem terecht.

Een erg fijne tijd heb ik gehad bij het ICLON van de Universiteit Leiden (1995-2005). Het ICLON startte destijds als een nieuw instituut onder leiding van hoogleraar-directeur Nico Verloop. Ik heb veel waardering voor de wijze waarop Nico leiding gaf aan het instituut en ben hem veel dank verschuldigd voor de ruimte die hij mij en mijn collega's bood om te werken aan onze wetenschappelijke ontwikkeling. Dit heeft er mede toe geleid dat ik mijn tijd bij het ICLON niet alleen als prettig, maar ook als zeer leerzaam heb ervaren. In deze tijd werkte ik ook nauw samen met onder andere Jan van Driel, Jan Vermunt, Marjan Voorkamp en Ietje Veldman. Ook jullie bedankt voor wat jullie voor mij hebben betekend.

Voordat ik bij de Eindhoven School of Education (ESoE) van de TU/e ging werken, ben ik twee jaar werkzaam geweest bij de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen (2005-2007). Tijdens dit betrekkelijk korte verblijf in het noorden kijk ik met veel plezier terug op de samenwerking met velen, vooral met Jaap Buitink die daar toen opleidingsdirecteur was. Jaap, bedankt daarvoor! Daarna was het vanaf 2007 tot nu dus Eindhoven. Ik mocht een bijdrage leveren aan de op- en uitbouw van een nieuw instituut. Dit was een spannende en zeer uitdagende exercitie, de eerste jaren onder leiding van hoogleraar-directeur Wim Jochems. Ik heb veel bewondering voor de wijze waarop Wim in die tijd gestalte gaf aan het instituut. De samenwerking met hem was heel prettig. Dank daarvoor! Dit geldt ook voor alle collega's bij ESoE, maar enkelen zou ik hier nog in het bijzonder willen noemen. In de eerste plaats Connie Cantrijn, die als zakelijk directeur van ESoE heel wat kastanjes uit het vuur heeft gehaald en altijd bereid is om je met raad en daad bij te staan. Zeer bedankt daarvoor! Ook Perry den Brok wil ik hier graag bedanken. Ik kijk met veel genoegen terug op onze gezamenlijke begeleiding van promovendi en onze samenwerking in de leiding van het instituut. Mijn dank gaat ook uit naar Maaïke Koopman en Gonny Schellings voor de fijne samenwerking op het gebied van onderzoek en de begeleiding van promovendi. Voorts wens ik de nieuwe leiding van ESoE, Jan Vermunt en Ton van Leeuwen, heel veel succes. Ik heb er alle vertrouwen in!

Een wetenschappelijke carrière zonder promovendi is voor mij ondenkbaar. Van hen heb ik het meest geleerd. Geen enkele promovendus is gelijk en dat maakt het juist zo leuk en interessant. Met een promovendus werk je een aantal jaren hecht samen, soms ook nog tot lang na de promotie. Ik heb het als een voorrecht ervaren om een rol te mogen vervullen in hun wetenschappelijke ontwikkeling en daar ben ik heel trots op!

Tenslotte wil ik natuurlijk mijn gezin bedanken. Doety, Frank en Nadie, door jullie heb ik geleerd grenzen te stellen aan mijn werk en me ook te richten op een privéleven met jullie. Ik moet er niet aan denken dat ik al die mooie momenten met jullie zou hebben gemist. Doety, ik ben je zeer dankbaar voor de vrijheid die je me gunde, niet alleen als wetenschapper maar ook als voetballer en later als trainer. Tegelijk wist je het voor elkaar te krijgen dat we met elkaar ook een heel fijn gezin konden zijn. Woorden van dank schieten daarvoor tekort, maar ik prijs me heel gelukkig met jullie!

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Akkerman, S.F., & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Beijaard, D. (1990). *Teaching as acting: A reconstructive study of an action theoretical approach to research and development in the domain of teaching*. Wageningen: Landbouwniversiteit.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D. (2016) (Red.). *Weten wat werkt: Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Beijaard, D., & Meijer, P.C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D.J. Clandinin and J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 177-192). London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 794-764.
- Canrinus, E.T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Academisch proefschrift. Groningen: RUG.
- Capps, D.K., Crawford, B.A., & Constat, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, D.J., Downey, C.A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Clark, A.M., & Sousa, B.J. (2018). Definitely unfinished: Why the growth mindset is vital for educators and academic workplaces. *Nurse Education Today*, 69, 26-29.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Berkshire: Open University Press.
- Fessler, R., & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonkers, M. (2018). *Implementatie van thematisch onderwijs: Inzichten vanuit het Finse onderwijssysteem*. Scriptie. Eindhoven: TU/e.
- Ketelaar, E. (2012). *Teachers and innovations: On the role of ownership, sense-making and agency*. Academisch Proefschrift. Eindhoven: TU/e.
- Koopman, M. (2017). *Diep leren: Praktische handreikingen voor het bevorderen van diep leren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: TU/e.
- Martinez, M.R., & McGrath, D. (2014). *Deeper learning: How eight innovative public schools are transforming education in the twenty-first century*. New York: The New Press.
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In: D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change* (pp. 223-237). Dordrecht: Springer.
- Oolbekkink, H., & Van der Steen, J. (2014). De waarde van praktijkonderzoek in de school: Zicht op doelen en kwaliteit. *Script*. Tilburg: OMO.
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Academisch Proefschrift. Eindhoven: TU/e.
- Ping, C., Schellings G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 2014-2023.
- Ros, A., Van der Steen, J., & Timmermans, M. (2016). *De waarde van de academische opleidingsschool*. Eindhoven, Breda, Nijmegen: Fontys/Avans/HAN.

- Schaefer, L., & Clandinin, D.J. (2019). Sustaining teachers' stories to live by: Implications for teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25(1), 54-68.
- Southerland, S.A., Granger, E.M., Hughes, R., et al. (2016). Essential aspects of science teacher professional development: Making research participation instructionally effective. *AERA Open*, 2(4), 1-16.
- Swinkels, M. (2017). *Learning to teach with a focus on student learning*. Academisch Proefschrift. Eindhoven: TU/e.
- Van Aalderen, S.I. (2019). *Naar een groeigerichte leermentaliteit. Mindset in de praktijk van het VO...#hoedan?* Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Van der Heijden, M. (2017). *Teachers who make a difference: An investigation into teachers as change agents in primary education*. Academisch Proefschrift. Eindhoven: TU/e.
- Van der Wal, M.M., Oolbakkink-Marchand, H., Schaap, H., & Meijer, P.C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: N. Verloop en J. Lowyck (Red.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* (pp. 194-250). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). Teaching and learning in the 21st century: A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321.

Curriculum vitae

Prof.dr. Douwe Beijaard is sinds 1 juli 2007 voltijds hoogleraar Professional Learning bij de Eindhoven School of Education (ESoE) van de Technische Universiteit Eindhoven.

Douwe Beijaard (1953) begon zijn loopbaan als leraar in het Voortgezet Onderwijs, studeerde Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen en promoveerde in 1990 aan de toenmalige Landbouwniversiteit in Wageningen op een proefschrift over het didactisch handelen van leraren. Vervolgens werkte hij bij de Universiteit Leiden en de Rijksuniversiteit Groningen. Sinds 2007 is hij hoogleraar Professional Learning bij de Eindhoven School of Education (ESoE), het expertisecentrum van de TU/e op het gebied van onderwijs (lerarenopleiding), onderzoek en innovatie. Hij was van 2011 tot 2015 tevens directeur van EsoE; later vervulde hij deze rol ook nog ad interim. Zijn wetenschappelijke werk richtte zich op de professionele ontwikkeling, identiteit en kwaliteit van leraren. Rond deze onderwerpen was hij (co-)promotor van 25 promovendi; momenteel begeleidt hij nog zes promovendi. Hij was/is betrokken bij diverse (inter)nationale wetenschappelijke tijdschriften, in het bijzonder *Pedagogische Studiën* (redactielid), *Teachers and Teaching: theory and practice* (Executive Editor) en *Teaching and Teacher Education* (International Board Member). Hij vervulde diverse rollen in wetenschappelijke organisaties, was een aantal jaren voorzitter van de toenmalige Stichting Register Lerarenopleiders (SRLo), maakte deel uit van verschillende op de wetenschap en de beroepspraktijk gerichte werk- en stuurgroepen en van visitatiecommissies voor onderwijs en onderzoek in binnen- en buitenland. Voorts was hij lid van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) en van het bestuur en de wetenschapscommissie van de landelijke onderzoeksschool ICO. In 2014 en 2015 was hij visiting professor aan de Universiteit van Turku (Finland).

Colofon

Productie

Communicatie Expertise
Centrum TU/e

Fotografie cover

Rob Stork, Eindhoven

Ontwerp

Grefo Prepress,
Eindhoven

Druk

Drukkerij Snep, Eindhoven

ISBN 978-90-386-4809-5
NUR 841

Digitale versie:
www.tue.nl/oraties/

Bezoekadres

Gebouw 1, Auditorium
Groene Loper, Eindhoven

Navigatieadres

De Zaale, Eindhoven

Postadres

Postbus 513
5600 MB Eindhoven
Tel. (040) 247 9111
www.tue.nl/plattegrond

The logo for TU/e, consisting of the letters 'TU/e' in a bold, sans-serif font. The 'e' is lowercase and has a distinctive shape with a horizontal bar at the top.

**EINDHOVEN
UNIVERSITY OF
TECHNOLOGY**