

Samenvatting

Identiteitsleren, het ontwikkelen van een positieve, realistische professionele identiteit, is essentieel om te kunnen groeien als leraar. Identiteitsleren wordt ondersteund door *identity work* dat onderdeel zou moeten uitmaken van opleidings- en begeleidingsprogramma's voor aanstaande leraren. Deze bijdrage onderzoekt thema's in identiteitsleren beschreven door 21 startende leraren bij aanvang en afronding van *identity work* in de vorm van een reeks *identity workshops*. Bij aanvang van de workshops beschrijven leraren kort wat professionele identiteit betekent. De reeks *identity workshops* wordt afgesloten met een (groeps)identiteitsgesprek. Zowel voor als na de workshops worden drie thema's in identiteitsleren afgeleid: interactie, rolopvatting en authenticiteit. Deze thema's worden nader ingekleurd aan de hand van diverse uitspraken van de leraren. Een belangrijke verandering in de professionele identiteit wordt beschreven als de manier waarop startende leraren gedurende twee jaar een band opbouwen met hun leerlingen én het belang dat zij aan deze band hechten. De identiteitsgesprekken kennen elk een eigen verloop waardoor de beschrijvingen van identiteitsleren divers van aard zijn. Deze diversiteit impliceert dat *identity work* gericht moet zijn op een gepersonaliseerde aanpak waarbij dialoog zeker niet mag ontbreken.

Kernwoorden: identiteitsleren, *identity work*, startende leraren, kwalitatieve analyse

1. Inleiding

Nieuwe manieren van het opleiden van leraren zouden naast het verwerven van

vastgestelde competenties ook gericht moeten zijn op het ontwikkelen van de eigen professionele identiteit, met andere woorden, 'identity work' zou een plaats moet krijgen in het curriculum van de lerarenopleiding (Korthagen, 2019; Rodgers & Scott, 2008). Groeien in het beroep van leraar is vooral een proces van identiteitsleren, waarbij (aanstaande) leraren zich ontwikkelen door persoonlijke en professionele factoren op elkaar af te stemmen (Pillen, Meijer & Beijaard, 2016). In dit afstemmingsproces krijgen leraren antwoorden op hun vragen hoe ze zelf zijn als leraar en hoe ze zouden willen zijn. Het is belangrijk dat leraren realistisch zijn over het eigen leraarschap en een professionele identiteit ontwikkelen die bij de eigen persoon past, zodat ze niet een 'rol als leraar' spelen. Een positief (doch realistisch) beeld op de eigen professionele identiteit, i.e., 'als leraar doe ik ertoe', gaat samen met het welzijn van leraren en draagt positief bij aan leerprocessen en opbrengsten van leerlingen (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007).

Het onderzoek naar professionele identiteit van leraren is in de afgelopen decennia verschoven van het doorgronden van het proces (cf. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2014) naar het onderzoek gericht op '*identity work*': hoe kunnen we identiteitsleren incorporeren in de opleidingen en/of in de eerste jaren van beroepsuitoefening van leraren (cf. Meijer, Oolbekkink, Pillen & Aardema, 2014)? Het voorliggend artikel komt voort uit onderzoek naar *identity work* in de eerste jaren van de beroepsuitoefening, de zogenoemde inductiefase.

Na het afronden van een lerarenopleiding en het vinden van een baan volgen leraren in Nederland al dan niet een inductieprogramma (Beijaard, Buitink & Kessels, 2010). Inductieprogramma's zijn op te vatten als

geformaliseerde maatregelen waarmee beginnende leraren worden ondersteund in hun groei om competente onderwijs-professionals te worden en voortijdig uitval uit het beroep te voorkomen. Om scholen te stimuleren tot het consolideren van inductie-programma's initieerde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een nationaal Begeleiding van Startende Leraren (BSL)-project. Lerarenopleidingen in samenwerking met VO-scholen zouden de inductiefase verbeteren (Schellings, Helms-Lorenz & Runhaar, 2019; Helms-Lorenz, et al., 2019). Elke samenwerking committeerde zich aan dezelfde uitgangspunten geformuleerd in een raamplan (van de Grift, Beijaard, van Joolingen, & Helms-Lorenz, 2013). Eén belangrijk uitgangspunt was dat de inductiefase gericht zou moeten zijn op het creëren van rijke leerarrangementen voor startende leraren, i.e. professionaliserings-trajecten waarin starters zich optimaal kunnen door ontwikkelen in het beroep (Beijaard, et al., 2010).

In het kader van dit BSL-project is een leerarrangement gericht op identiteitsleren ontworpen in de vorm van een reeks identity workshops. Met behulp van identiteits-gesprekken die plaatsvinden na de reeks, wordt in dit artikel onderzocht hoe leraren hun identiteitsaspecten benoemen en/of er een verandering in de door hen genoemde aspecten is af te leiden, met andere woorden, zijn er thema's van identiteitsleren af te leiden uit de identiteitsgesprekken?

2. Theoretisch kader

2.1 Identiteitsleren: het ontwikkelen van een professionele identiteit

Opleidingsprogramma's zijn veelal gericht op het verwerven van vakinhoudelijke kennis, didactische en pedagogische vaardigheden. Leraar worden vraagt meer dan het leren van kennis en vaardigheden, het bestaat uit het samenbrengen van een complex geheel van persoonlijke en professionele factoren die elkaar wederzijds beïnvloeden en die samen de professionele identiteit vormen (Meijer, et al. 2014; Pillen, et al.,

2016; Rodgers & Scott, 2008). Zo opgevat is het leren om leraar te worden een proces van identiteitsleren, i.e., de ontwikkeling van een professionele identiteit. Identiteitsleren is een complex, ongrijpbaar en bovenal uniek proces. Elke leraar kan op een unieke manier omgaan met situaties, ervaringen en/of identiteitsissues bij het ontwikkelen van de eigen professionele identiteit (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013). Echter in elk ontwikkelingsproces lijkt een thema aanwezig te zijn (Leeferink, Koopman, Beijaard & Schellings, 2019). Om grip te krijgen op het proces als geheel worden ervaringen of issues gecategoriseerd in een kleiner aantal thema's (Pillen, et al. 2016; van der Wal, Oolbekink-Marchand, Schaap, & Meijer, 2019). Thema's bieden zicht op zowel het product als proces van professionele identiteit en dus op identiteitsleren.

Professionele identiteit. Professionele identiteit is vanuit een sociaalpsychologisch perspectief op te vatten als een dynamisch geheel van intrapersonlijke, interpersoonlijke en sociale factoren die elkaar wederzijds beïnvloeden (Eteläpelto, et al., 2014). Wie je bent als leraar krijgt vooral betekenis in de interactie met belangrijke anderen, zoals leerlingen en hun ouders, collega's, schoolleiders, vrienden en familie (Akkerman & Meijer, 2011). Deze belangrijke anderen bepalen onder meer of een persoon een (goede) leraar is op basis van diens opvattingen, handelen, kennis en vaardigheden leraar (Pauw & Pillen, 2019). De betekenisgeving aan de eigen professionele identiteit betreft een veelheid aan persoonlijke factoren, zoals de eigen schoolcarrière, eigen kernwaarden, overtuigingen en emoties en een veelheid aan professionele factoren, zoals algemeen geldende onderwijsopvattingen, verwachtingen en eisen van de school en maatschappelijk geaccepteerde professionele standaarden (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Wie je bent als persoon is sterk verweven met wie je bent als leraar. Persoonlijke en professionele factoren vormen de leraar zoals hij is, wie hij wil zijn en wie hij kan worden.

Day et al. (2007) beschrijven drie dimensies van professionele identiteit. De

persoonlijke dimensie betreft factoren als de eigen schoolcarrière, levenservaringen, eigen kernwaarden, eigen onderwijsidealen en emoties. De situationele dimensie omvat factoren als verwachtingen en eisen van de school, samenstelling van de klassen en soort begeleiding. De professionele dimensie betreft factoren als algemeen geldende onderwijsopvattingen (bijv. onderwijs moet gericht zijn op de toekomst), bestaande en nieuwe leertheorieën (bijv. leerlingen moeten betekenisvol en autonoom leren), professionele standaarden (leraren beschikken over vastgestelde competenties) en verwachtingen van de maatschappij (bijv. het Nederlands onderwijs zou van hogere of gelijke kwaliteit moeten zijn dan het onderwijs in de omliggende landen). Niet zelden botsen persoonlijke overtuigingen en idealen met opvattingen vanuit het beroep en/of verwachtingen van de school. Conflicterende verwachtingen kunnen leiden tot identiteitsspanningen of vormen een rode draad (thema) binnen de ontwikkeling tot leraar. Onderzoek naar professionele identiteit is vaak gericht op het in kaart brengen van deze spanningen of thema's (Pillen, et al. 2013; Leeferink, et al. 2019). Het zoeken naar een balans tussen conflicterende verwachtingen en/of eisen en daarop begeleiding krijgen, draagt bij aan identiteitsleren (Pillen, et al., 2013). Vooral het *proces* van het ontwikkelen van een professionele identiteit helpt leraren de eigen professionele identiteit te herkennen waardoor zij beter weten waarop hun handelen als leraar gebaseerd is (Pinnegar, 2005).

Identiteitsleren. Identiteitsleren is dus in essentie het ontwikkelen van een professionele identiteit door het afstemmen van persoonlijke en professionele factoren. Bij dit afstemmingsproces onderscheiden Beijaard en Meijer (2017) drie subprocessen, die elk belangrijk zijn voor het identiteitsleren: het is belangrijk dat de leraar betekenis kan geven aan zijn leerproces ('sensemaking'), dat de leraar zich verantwoordelijk voelt voor de gevolgen van zijn handelen ('agency') en dat de leraar ervaart dat hij eigen keuzes kan en mag maken ('ownership').

Betekenisgeving aan identiteitsontwikkeling wordt ondersteund door reflectieve dialoog of

door narratieve reflectie. Leren door dialoog is belangrijk (Meijer, 2014). Persoonlijke kernwaarden en overtuigingen, bijvoorbeeld, 'wie wil ik zijn als leraar?' of 'wat wil ik bereiken met mijn leerlingen?' zijn vaak lastig te herkennen en zijn zo diepgeworteld dat ze alleen in een gesprek boven tafel komen (Korthagen & Vasalos, 2005) of na een systematische analyse van het eigen narratief essay (Pauw & Pillen, 2019). Door diepgaande reflectie kunnen leraren op zoek gaan naar hoe de persoonlijke aspecten van hun professionele identiteit af te stemmen met professionele factoren en hoe nieuwe leerervaringen te relateren aan eerder opgedane kennis en vaardigheden (Leeferink, et al., 2019; Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011).

Betekenis geven aan het leerproces gaat samen met het verantwoordelijk voelen voor het eigen leerproces en zicht blijven houden op het leerproces. Zicht houden op de ontwikkeling van identiteit wordt bemoeilijkt omdat het leerproces continu of discontinu kan verlopen (Pillen et al., 2016). Een discontinue leerproces bestaat uit het leren van (identiteit)spanningen. In een continue leerproces leert men vooral door het voortbouwen op ervaringen (Leeferink, et al., 2019; Meijer, et al., 2011). In beide leerprocessen is het belangrijk dat de leraar bewust wordt van de eigen ontwikkeling door bijvoorbeeld reflectieve dialoog (Sternberg, 2010).

Naast betekenisgeving aan professionele identiteit, is 'agency' belangrijk. De leraar voelt zich verantwoordelijk voor het eigen leerproces en is zich ervan bewust dat zijn handelen de omgeving kan beïnvloeden. Beginnende leraren zijn het best op hun plaats in scholen waar zij de vrijheid krijgen te experimenteren met hun lessen (van Veen & Slegers, 2006). Echter, vaker adopteren beginnende leraren de meest gebezigde praktijk door de school. De mores van de school is sturend 'Werk op deze manier, want zo werken wij hier nu eenmaal' (Goddard, O'Brien & Goddard, 2006). Collega leraren en/of schoolleiders zien startende leraren dan vooral als starters die nog veel moeten leren en niet als gelijken die een school veel te bieden hebben, waardoor het potentieel en de

kwaliteiten van de starter niet worden benut (Ingersoll & Strong, 2011).

Tot slot is het bij het construeren van professionele identiteit belangrijk dat de leraar eigen keuzes kan maken, de leraar is en voelt zich eigenaar van zijn ontwikkelproces (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & den Brok, 2012). Leraren hebben te maken met opgelegde verwachtingen van de school en/of maatschappij die vaak niet ter discussie staan en daarom handelen ze vaak naar de opgelegde verwachtingen, omdat 'het zo moet' (Kelchtermans & Ballet, 2002). Ook leerlingen en collega's hebben bepaalde, vaak niet uitgesproken, verwachtingen van de leraar. Leraren maken dagelijks keuzes zoals 'welke opdracht gebruik ik in mijn les?; Wat vertel ik over mijn privéleven?; Kan ik mijn collega aanspreken over zijn gedrag?; Past deze school bij mij als leraar?'

Het ontwikkelen van een professionele identiteit, i.e. identiteitsleren, wordt gekenmerkt door betekenisgeving, agency en eigenaarschap die elk een rol spelen bij de afstemming van persoonlijke en professionele factoren. Identiteitsleren is een complex leerproces en *identity work* kan de startende leraar ondersteunen.

2.2 Voorbeelden van *identity work*

Het onderzoek naar het doorgronden van professionele identiteit verschuift naar het onderzoek naar identiteitsleren gestimuleerd door '*identity work*'. Hoe incorporeren lerarenopleidingen *identity work* in hun opleiding en welke vormen kan *identity work* aannemen (Meijer, et al, 2014; Pauw, van Lint, Gemmink, Jongstra & Pillen, 2017). Hieronder staan enkele voorbeelden van onderzoek naar de impact van *identity work* op identiteitsleren.

In het *identity work* van Sternberg (2010) komen vier leraren, die naast een volledige baan de lerarenopleiding volgen, 24 keer samen. In de groep wordt gereflecteerd op autobiografische verhalen en videodagboeken. Hoewel slechts twee leraren na afloop van het *identity work* diepere reflectieniveaus bereiken, concludeert Sternberg dat leraren in opleiding gelegenheid moeten krijgen om hun kernwaarden en overtuigingen

diepgaand te analyseren om zo tot betere zelfkennis te komen. Hiervoor zijn 'genuine experiences' nodig, die negatief van aard zijn. Een negatieve ervaring dwingt de leraar te begrijpen dat situaties anders kunnen zijn dan zij oorspronkelijk (abusievelijk) hebben aangenomen.

Leijen en Kullasepp (2013) beperken het *identity work* tot drie bijeenkomsten met 11 aanstaande leraren. De eerste bijeenkomst staat in het teken van persoonlijke kwaliteiten, de tweede en derde bijeenkomst staan in het teken van 'het oplossen van ervaren spanningen'. De leraren noteren hun spanningen en bespreken in een tweetal de mogelijke oplossingen. Het onderzoek laat zien dat de aanstaande leraren gedeeltelijk tot oplossingen komen door een balans te vinden in de spanningen (coalition) of door met een nieuwe, eigen onderwijsaanpak (personal pedagogy) te komen. Echter niet alle spanningen worden opgelost en ook in dit onderzoek blijven de reflecties en oplossingen op een oppervlakkig niveau.

De zes workshops die Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen, & Eteläpelto, (2017) aanbieden worden geleid door een ervaren coach, die zorg draagt voor een veilige omgeving. In kleine groepen komen ca. 10 deelnemers uit een zelfde beroepsgroep bij elkaar en voeren oefeningen uit die ontleend zijn aan de narratieve methodologie, zoals het interpreteren van autobiografische tijdlijnen en het afbeelden van de eigen professionaliteit. De coach zorgt door het aanbieden van een variëteit aan oefeningen dat de deelnemers hun ervaringen delen en collectief op zoek gaan naar de betekenisgeving van hun professionele identiteit. In interviews na afloop van de workshops geven de deelnemers aan geleerd te hebben over hun professioneel zelfbeeld, over professionele relaties, over de eigen competenties, maar ook over zichzelf als persoon.

Bovenstaande onderzoeksvoorbeelden laten zien dat identiteitsleren een complex en soms ongrijpbaar proces is: niet alle deelnemers bereiken diepere reflectieniveaus en niet alle spanningen worden opgelost. Impact van het *identity work* wordt vooral aangetoond door het bereiken van diepere

reflectieniveaus en/of inzichten over eigen zelfbeeld, maar de relatie met het functioneren als professional wordt niet duidelijk gemaakt. Hoewel deze kritische kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst kunnen worden, zijn de volgende ontwerpprincipes, mede vanuit de theorie, te destilleren die belangrijk zijn voor het ondersteunen van identiteitsleren: *betekenisgeven aan spanningen, monitoren van ontwikkeling, reflectieve dialoog, veilige leeromgeving en het vergelijken van verschillende contexten*. Door reflectie en monitoring geven leraren betekenis aan hun ontwikkelingsproces (sense-making) en worden zo bewust van de eigen professionele identiteit (Meijer, 2014). Daarnaast leren zij hun persoonlijk verhaal over hun professionele identiteit kenbaar te maken aan anderen en daarop gezamenlijk te reflecteren (Pillen, et al. 2016; Sternberg, 2010). Reflectieve dialoog is een krachtigere methode dan individuele reflectie (Thompson & Pascal, 2012). Echter het openbaren van de eigen professionele identiteit vraagt om het zich kwetsbaar opstellen van de starter tegenover gesprekspartners. Identiteitsleren in de vorm van het afstemmen van professionele en persoonlijke factoren en/of het aanpassen van het zelfbeeld kan onveilig voelen en daardoor weerstand oproepen en moet plaatsvinden in een veilige leeromgeving. Een veilige leeromgeving biedt een klimaat van openheid en wederzijds respect (Pillen, et al., 2016; Vähäsantanen, et al., 2017). Het is belangrijk dat starters zich bewust worden van hun groei die soms moeilijk door henzelf wordt herkend. Het groeiproces kan worden geduid door het verloop van het leerproces en de vraag te beantwoorden welke gebeurtenis ertoe geleid heeft dat het leren heeft plaatsgevonden. Naast het terugkijken op het leerproces (reflecteren), is het ook belangrijk dat starters vooruit kijken naar hun toekomst (monitoring) om keuzes te kunnen maken (ownership) en beïnvloedende gedrag in te zetten (agency). In dialoog met collega's van andere scholen leren starters dat de professionele context per school kan verschillen (Kelchtermans & Ballet, 2002). Door eigen ervaringen met ervaringen van andere starters te vergelijken, krijgen starters

een overzicht van verschillende collectieve verhalen uit de professionele landschap die het eigen handelen en professionele (identiteits)ontwikkeling beïnvloeden (Leijen & Kullasepp, 2013; Vähäsantanen, et al., 2017).

Met behulp van bovenstaande ontwerp-principes is in deze studie een begeleidingsprogramma (in vorm van een reeks identity workshops) ontwikkeld, gericht op het ondersteunen van identiteitsleren van startende leraren.

2.3 Deze studie

De studie is opgezet om een vertaalslag van theorie naar praktijk te maken: hoe beïnvloedt *identity work* het identiteitsleren van beginnende leraren? Zoals de voorbeelden uit het theoretisch kader is ook deze studie kleinschalig van opzet om eerst meer grip te krijgen op welke onderwerpen een rol spelen bij identiteitsleren. In deze bijdrage wordt in kaart gebracht hoe leraren, na het volgen van zeven identity workshops, hun professionele identiteit beschrijven en/of er een verandering in de door hen beschreven identiteit is af te leiden. Zoals in ander identiteitsonderzoek (Leeferink, et al., 2019; van der Wal, et al., 2019) worden thema's van identiteitsleren afgeleid uit de data.

De identity workshops worden aangeboden in het kader van het BSL-project (zie inleiding). De reeks wordt afgesloten met een identiteitsgesprek (achtste bijeenkomst) waarin starters en gespreksleider met elkaar in dialoog gaan over professionele identiteit. Het identiteitsgesprek is zowel een onderdeel van '*identity work*', als ook een onderzoeksinstrument om identiteitsleren te kunnen duiden.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal: Welke thema's zijn te onderscheiden bij het identiteitsleren van startende leraren voor en na het volgen van een reeks identity workshops?

- Welke thema's noemen startende leraren bij aanvang van de reeks identity workshops?
- Welke thema's bespreken leraren na het volgen van de reeks identity workshops?

c. In welke mate vinden leraren hun professionele identiteit veranderd?

3. Methode

3.1 Participanten

In totaal, namen 21 startende leraren deel aan de gesprekken, waarvan 8 mannen en 13 vrouwen in de leeftijd van 23-50 jaar ($M=28.9$; $sd=7.22$). Bij aanvang van de identity workshops hadden zij minder dan drie jaar werkervaring en verzorgden zij diverse vakken op negen verschillende VO scholen in regio Eindhoven, variërend van VMBO-kader tot aan VWO. Alle leraren waren aangemerkt voor het BSL-project en waren, afhankelijk van de school, betrokken bij één of meerdere inductie-onderdelen die aangeboden werden binnen het regionale project, zoals de *identity workshops* of begeleiding met video. Allen namen ook deel aan het landelijk onderzoek (Helms-Lorenz, et al., 2019). Alle leraren hadden toestemming gegeven mee te werken aan het landelijk en regionaal onderzoek.

3.2 Identity workshops

In het kader van het BSL-project werden zeven identity workshops en een eindgesprek ontwikkeld door een team van lerarenopleiders

en onderwijsonderzoekers in nauw overleg met schoolcoaches (Schellings & Mommers, 2019). Tijdens bovenschoolse workshops werkten de deelnemers met een variëteit aan groepsopdrachten die allen gericht waren op het in een breder perspectief plaatsen van eigen persoonlijke en professionele kernwaarden van het beroep. De workshops werden één keer per twee maanden over twee opeenvolgende jaren aangeboden (zie Tabel 1). In het *eerste jaar* lag de nadruk op het herkennen, verwoorden, analyseren van en omgaan met professionele identiteitsspanningen (Pillen, et al., 2013). In het *tweede jaar* stond de integratie van de drie dimensies van professionele identiteit centraal: de leraar als persoon, de leraar als professional en de situatie waarin de leraar zijn beroep uitoefent (Day et al., 2007). De workshops werden met de design-based methode ontwikkeld (cf. van den Akker, 1999) aan de hand van de geformuleerde ontwerpprincipes (zie theoretisch kader). De begeleiders van de workshops waren tevens de ontwerpers. Voorafgaand, tijdens of na een oefening werden de deelnemers gevraagd korte reflecties en/of conclusies te noteren in een persoonlijke werkmap om zo zicht te houden op de eigen groei. De leraren waren op de hoogte dat hun bijdragen geanalyseerd werden in het regionaal onderzoek. Benadrukt werd

Tabel 1

Beschrijving aangeboden identity workshops

| Jaar | Workshop | Beschrijving per workshop |
|------|-------------|---|
| 1 | 1 | Introductie, herkennen/verwoorden spanningen middels vragenlijst, waarin gevraagd wordt wat professionele identiteit betekent voor de persoon. |
| 1 | 2 | Grenzen herkennen en bewaken van verschillende actoren in een situatie: wat is de taak, wat willen betrokkenen (bijv. leerlingen of collega's) in de situatie en wat wil de persoon zelf? |
| 1 | 3 | Variatie op workshop 2, nu gericht op zoeken naar balans tussen (uiteenlopende) verwachtingen van verschillende actoren. |
| 1 | 4 | Terugblik op de ontwikkeling in het eerste jaar en vooruitblik op het tweede jaar. |
| 2 | 5 | Analyseren persoonlijke factoren: wat zijn de eigen kernwaarden en hoe komt leraar bij zijn/haar <i>peers</i> over? |
| 2 | 6 | Beschrijven schoolfactoren: wat is de identiteit van de eigen school en hoe werkt het team rondom en met de leraar? |
| 2 | 7 | Discussie over maatschappelijke beroepsopvattingen: hoe staat de persoon hier in? |
| 2 | Eindgesprek | Samenbrengen (persoonlijke, situationele en professionele) dimensies en terugblik op groei in de afgelopen twee jaar. |

dat de persoonlijke reflecties vertrouwelijk behandeld werden. De reflecties en alle gesprekken waren zeer open en eerlijk, één deelnemer merkte zelfs op: “*ik durf hier meer te zeggen dan op mijn school*”. Het onderzoek leek dus weinig invloed te hebben op de opmerkingen van de leraren.

3.3 Instrumenten

Omschrijving professionele identiteit.

Op de eerste invulpagina van de persoonlijke werkmap werd de vraag gesteld professionele identiteit te definiëren: “Wat betekent ‘identiteit’ voor jou?” Om antwoord te kunnen geven op deze overkoepelende vraag kregen de leraren twee hulpvragen (elk in een eigen invulveld): “Voor mij betekent identiteit” en “Voor mij betekent identiteit als leraar”. Alle antwoorden werden uitgetypt. De antwoorden op de tweede hulpvraag (identiteit als leraar) werden in de analyse gebruikt.

Identiteitsgesprek.

Als onderdeel en ter afsluiting van de reeks identity workshops werd een identiteitsgesprek in een groep gevoerd. Het doel van het gesprek was tweeledig. Allereerst werd aan de hand van een door de leraar ervaren situatie het eigen zelfbeeld geconstrueerd door persoonlijke, situationele en professionele elementen uit de beschreven situatie te bespreken in de groep. Daarnaast werd de leraar gevraagd terug te kijken op de doorgemaakte ontwikkeling. Voor het gesprek was een leidraad opgesteld. Eerst werden de leraren gevraagd het gesprek individueel voor te bereiden door een situatie te beschrijven waarvan ze vonden dat ze echt zichzelf waren geweest als leraar. De situatie mocht op alles betrekking hebben, bijvoorbeeld een gebeurtenis in een klas, of één of meerdere gesprekken met een leerling, collega of schoolleider. Benadrukt werd dat de beschreven situatie moest representeren wie ze zijn als leraar. Sommige leraren beschreven één situatie, anderen beschreven twee situaties. Na het opschrijven van de situatie, kreeg elke leraar een beschrijving overhandigd van de eigen professionele identiteit zoals ze die in de eerste identity workshop gedefinieerd

hadden. Daarna vond het gesprek plaats. Elke startende leraar werd per toerbeurt uitgenodigd de eigen situatie toe te lichten. Samen met de deelnemers werd besproken waarop de situatie betrekking had: op zichzelf (bijv. eigen visie, kernwaarden of persoonlijke karakteristieken), op de situatie (bijv. aspecten van de klas en/of schoolorganisatie) of op professionele thema's (bijv. verwachtingen of beeld van de maatschappij). Tot slot werd er ook naar verandering gevraagd door te kijken naar de oorspronkelijke beschrijving van professionele identiteit. De toelichting van elke deelnemer op de gekozen situatie(s) was leidend voor het identiteitsgesprek, waardoor elk gesprek op een eigen manier kon verlopen. In totaal vonden er zeven gesprekken plaats, geleid door twee verschillende gespreksleiders (sommige gesprekken vonden tegelijkertijd plaats). De omvang van de groepen varieerden van drie tot vier personen, één gesprek vond individueel plaats (47 minuten). De duur van de overige gesprekken varieerde van 44 tot 57 minuten, zodat per leraar 15 tot 20 minuten tijd beschikbaar was de identiteit van de deelnemer te bespreken.

3.4 Analyse

Alle gesprekken werden opgenomen en verbatim uitgewerkt. Vervolgens vond er eerst een within-case analyse plaats (Miles & Huberman, 1994). Met behulp van een matrix vond data-reductie plaats door fragmenten uit het gesprek in de matrix te plaatsen. Elke rij representeerde een deelnemer, de kolommen representeerden: de omschrijving van professionele identiteit vóór de workshops, identiteitsaspecten tijdens het identiteitsgesprek en de beschreven situatie (zie Tabel 2).

Nadat de gespreksfragmenten van één leraar bij elkaar waren gezet (Tabel 2), werd in Tabel 3 (de analysetabel) een groep fragmenten die met elkaar samenhangen gelabeld aan één overkoepelend thema. Voor sommige leraren bleken er verschillende groepen uitspraken af te leiden, met andere woorden voor één persoon konden de gespreksfragmenten wijzen naar verschillende thema's. In de analysetabel (zie Tabel 3) staan de leraren op de rij, en de kolommen

Tabel 2

Voorbeeld van data-reductie: omschrijving, situatie en gespreksfragmenten worden in matrix gezet

| Leraar | Eerste workshop: Professionele identiteit zoals omschreven door leraar | Voorafgaand aan identiteitsgesprek: Samenvatting van situatie beschreven door leraar | Tijdens identiteitsgesprek: Transcript van gespreksfragmenten over de eigen professionele identiteit |
|--------|--|--|--|
| 1 | Jezelf zijn voor de klas. | Klassengesprek over vervelende dingen die gezegd worden in klas-senapp. Op school is geen draai-boek over mentoraat | <p><i>Naarmate ik mijn verhaal over het zieke familielid aan het vertellen was, merkte ik overgang van onrust naar verdriet. Ik werd emotioneel: moeilijker praten, bijna in tranen. Ik denk wel dat dat meewerkte, dat leerlingen zagen dit is menens, en dat het daarom serieus werd genomen.</i></p> <p><i>... dat is echt hoe ik voor de klas sta. Het floept er af en toe best wel uit en dan denk ik erna, dat mag toch eigenlijk helemaal niet want het is niet zo netjes.</i></p> <p><i>Ik ben er nooit op terug gefloten en ik heb al best wel veel lesbezoeken gehad ... Ik bedenk het me pas als ik het heb gezegd en ik heb er nog nooit iets van kritiek op gehad.</i></p> <p><i>Ik kan het mentoraat wel invullen maar ik mis daarin ondersteuning van de organisatie: Wat mag ik wel en wat mag ik niet. Ik heb nog niet eraan gedacht om er zelf iets mee te gaan doen. Maar het is wel zeker iets waar ik af en toe ook iets te gemakzuchtig in ben, en geen tijd daarvoor heb.</i></p> |

Tabel 3

Analysetabel: Identiteitsaspecten voor en na workshops en veranderingen afgeleid uit het gesprek

| Participant | Thema vooraf | Thema achteraf | Verandering (afgeleid uit het gesprek) |
|-------------|--|--|--|
| 1 | Authenticiteit | Authenticiteit Interactie met collega's | Ze vraagt zich af of ze wel zo spontaan (straat-taal) en open (persoonlijk verhaal) mag zijn; en ze geeft aan op dit moment nog niet tevreden te zijn over haar assertiviteit in omgang met collega's. Dit alles duidt erop dat zij nog zoekende is naar een professionele identiteit die bij haar past. |
| 2 | Eigen waarden en normen Interactie met collega's Leraar als professional | Eigen waarden en normen Interactie met collega's Leraar als professional | Uit gesprek blijkt geen verandering. Hij zegt zelf "dat is wie ik ben". Hij is nog wel zoekende hoe hij het delen van feedback gemeengoed kan maken onder de collega's. |

representeren thema's voor en na de workshops en de verandering die wel of niet is plaatsgevonden, zoals dat werd besproken in het gesprek. Tijdens het gesprek werd soms

spontaan verwezen naar veranderingen en soms vroeg de gespreksleider daar expliciet naar (voorbeeld van een verandering: "ik heb meer zelfvertrouwen gekregen, ik ben een

coachende leraar geworden”). In sommige gesprekken gaven leraren aan nog zoekende te zijn naar hun professionele identiteit en/of hoe te denken/handelen in de school. En in enkele gesprekken werd er niet of nauwelijks gesproken over een verandering (“*dit is nou eenmaal wie ik ben*”).

Het labelen van fragmenten aan identiteit en aan de thema's (i.e. van het verbatim gesprek naar Tabel 2 en van Tabel 2 naar Tabel 3), alsook het afleiden van de verandering (Tabel 3) werd op een iteratieve manier besproken in het auteursteam tot consensus over het thema bereikt werd. Alle gesprekken werden op deze datagestuurde manier door het team geanalyseerd.

4. Resultaten

4.1 Thema's professionele identiteit bij aanvang identity workshops

Als antwoord op de open vraag in de eerste workshop, noteren de leraren hun omschrijving van professionele identiteit in kernachtige, korte zinnen en/of in de vorm van een vraag. Bijvoorbeeld een leraar gaf als antwoord: “*Jezelf zijn voor de klas*” (zie Tabel 2). In de (korte) omschrijvingen worden door de onderzoekers een drietal thema's afgeleid: interactie, roloppvatting en authenticiteit, die verder gespecificeerd worden (zie Tabel 4). De interactie kan gericht zijn op leerlingen “*hoe zien leerlingen mij als docent*” en/of de interactie kan gericht zijn op collega's “*hoe wil ik als collega zijn?*” Veel omschrijvingen betreffen een ‘roloppvatting’ van de leraar, i.e. de wijze waarop de leraar zichzelf of zijn taak typeert. Binnen de roloppvatting worden vijf ‘typeringen’ onderscheiden. De eerste verwijst vooral naar de eigen normen en waarden en hoe de leraar als persoon (uitstraling/houding) voor de klas staat “*openheid, vertrouwen en vriendelijkheid uitstralen*”. De tweede typering betreft hoe een leraar als onderwijsprofessional voor de klas staat, namelijk als een persoon die “*een voorbeeldrol*” op zich neemt. Twee andere typeringen, de leraar als pedagoog en de leraar als vakdidacticus, komen overeen met twee van de drie kennisgebieden die Beijaard, Verloop en Vermunt (2000) gebruiken bij het

visualiseren van professionele identiteit. Andere beschrijvingen zijn gericht op de kaders die de leraar aanbrengt “*zorgen dat leerlingen weten hoe ver ze kunnen gaan*”.

Het derde en laatste thema betreft de beschrijvingen die verwijzen naar authenticiteit. Leraren geven dan vaak een korte toelichting in waarom zij authenticiteit belangrijk vinden, bijvoorbeeld “*Jezelf zijn voor de klas. Proberen om iemand anders te zijn, gaat je niet lukken, of ga je niet volhouden je gehele carrière als leraar*”.

Tot slot zijn er omschrijvingen die weinigzeggend zijn. De leraren schrijven dan identiteitsvragen op, waardoor ze de gestelde vraag eigenlijk herhalen zonder daar een uitgebreid antwoord (i.e. verdere toelichting) te geven.

Hoewel de omschrijvingen kernachtig opgeschreven zijn, kunnen ze wel verwijzen naar meer dan één thema of naar meer typeringen binnen een thema. Bijvoorbeeld, een leraar schrijft op: “*Waarden op het gebied van onderwijs. Rechtvaardigheid, respect, interesse. En normen die daaruit voortkomen. 1. Hoe moeten mijn lessen zijn? 2. Hoe wil ik als collega zijn?*” Het eerste deel van deze beschrijving verwijst naar zijn roloppvattingen, namelijk naar zijn waarden en normen en zijn rol als vakdidacticus (“*rechtvaardigheid, respect, interesse*”, “*Hoe moeten mijn lessen?*”). Zijn laatste vraag uit zijn beschrijving verwijst naar het thema van interactie (“*Hoe wil ik als collega zijn?*”).

4.2 Thema's professionele identiteit in identiteitsgesprek

In het identiteitsgesprek krijgen de leraren meer ruimte om de aspecten van identiteit toe te lichten. De thema's die uit de omschrijvingen (workshop1) zijn af te leiden, komen terug in het identiteitsgesprek (zie Tabel 5): ‘interactie’, ‘roloppvatting’ en ‘authenticiteit’. Daarnaast worden ook nog twee identiteitsspanningen: ‘balans tussen werk en vrije tijd’ en ‘te betrokken zijn bij leerlingen’ (Pillen, et al., 2013) afgeleid. De invulling van de thema's ‘interactie’ en ‘authenticiteit’ lijken hetzelfde als de omschrijvingen die bij aanvang van de workshops zijn gegeven. De onderzoekers typeren het thema ‘roloppvatting’

Tabel 4

Thema's in de omschrijvingen van professionele identiteit (eerste identity workshop)

| Thema's in de omschrijving | Criteria voor indelen in thema | Volledige omschrijving of elementen daaruit |
|---|---|---|
| <i>Interactie</i> | | |
| Interactie met leerlingen | Gericht op (soort) contact met leerlingen binnen en buiten de klas. | <i>Hoe zien leerlingen mij als docent? Keuzes in omgang met leerlingen.</i> |
| Interactie met collega's | Gericht op (soort) contact met collega's binnen en buiten sectie. | <i>Hoe wil ik als collega zijn? Hoe zien collega's mij? Keuzes in omgang met collega's.</i> |
| <i>Rolopvatting van de leraar</i> | | |
| Leraar noemt eigen waarden en normen | Benadrukt eigen waarden en normen, persoonlijke uitstraling: hoe moet een leraar voor de klas staan? | <i>Waarden op het gebied van onderwijs, rechtvaardigheid, respect en interesse. Openheid, vertrouwen en vriendelijkheid uitstralen. De persoonlijkheid die je voor de klas wil en kunt zijn/ wat je wilt uitstralen.</i> |
| Leraar is een professional | Leraar heeft professionele rol en voorbeeld-functie ten opzichte van leerlingen; leraar heeft een lerende houding. | <i>Voor de klas staan zonder twijfel over hoe je voor de klas wil/moet staan. Een voorbeeldrol, met passie een vak overbrengen. Soms moet je afstappen van je "eigen ik" en een andere rol aannemen om als docent een professionele relatie op te bouwen met je leerlingen.</i> |
| Leraar is vooral pedagoog | Benadrukt de relatie/band met leerlingen en/of een opvoedende rol. | <i>Je kennis en vaardigheden inzetten om leerlingen lesstof, maar ook sociale vaardigheden e.d. te leren. Welke band met de leerlingen wil ik?</i> |
| Leraar is vooral vakdidacticus | Benadrukt taak/rol van leraar als coach van leerlingen en begeleider van leerprocessen; hoe leren leerlingen? | <i>Hoe moeten mijn lessen zijn? Hoe wil ik de leerlingen iets leren?</i> |
| Leraar is kaderstellend | Gericht op de kaders/grenzen die leraar aan het gedrag van leerlingen stelt. | <i>Zorgen dat leerlingen weten wat ze van je kunnen verwachten (en hoe ver ze kunnen gaan). Hoe ik handel ten aanzien van de gestelde kaders.</i> |
| <i>Authenticiteit</i> | | |
| Authenticiteit: jezelf zijn | Leraar wil zichzelf zijn voor de klas en in de school; niet anders voordoen dan je als privépersoon bent. | <i>Jezelf zijn voor de klas. Wat voor soort docent je bent. Dat je de dingen op je eigen manier doet. Voldoen aan de verwachtingen die aan een docent gesteld worden en toch jezelf blijven. Type docent dat bij je past.</i> |
| <i>Overig</i> | | |
| Leraar stelt vraag centraal wie hij/zij is als leraar | Leraar beschrijft professionele identiteit in de vorm van identiteitsvragen, concrete antwoorden worden niet gegeven. | <i>Het antwoord op de vraag: Wie ben ik voor de klas? Wie ben ik als docent? Dat ik weet wie ik nu ben, hoe ik wil zijn en hoe ik daar ga komen. Wat zijn mijn eigenschappen als docent?</i> |

Tabel 5

Thema's professionele identiteit in identiteitsgesprek

| Thema's in identiteitsgesprek | Criteria voor indelen in thema | Citaat uit gesprek |
|-----------------------------------|---|---|
| <i>Interactie</i> | | |
| Interactie met leerlingen | Gericht op (soort) contact met leerlingen binnen en buiten de klas. | <i>Niet alleen aanbieden vakinhoud, maar op een andere manier contact; ... af en toe flauwe situaties in de klas.</i> |
| Interactie met collega's | Gericht op (soort) contact met collega's binnen en buiten sectie en school. | <i>Ik denk wel dat het een meerwaarde is als jij prettig sociale contacten op kan bouwen met collega's</i> <i>Ik wacht altijd tot ik er goed over nagedacht heb en dan pas geef ik antwoord. ... Dus ik wacht te af, en dan is eigenlijk alles al gezegd, ... ik merk wel dat collega's dan denken van he is ie helemaal niet betrokken ofzo.</i> <i>Met andere collega's die wel ook weer aan die methodes vasthoudt ik vind het heel moeilijk, om dat gesprek aan ... je weet niet helemaal hoe structuren zijn en je voelt je een beetje een jonkie en voor als er dan iemand tegenover je zit die dan, al tien jaar voor de klas staat</i> |
| <i>Rolopvatting van de leraar</i> | | |
| Leraar is vooral pedagoog | Benadrukt de relatie/band met leerlingen en/of een opvoedende rol. De relatie met leerlingen wordt belangrijk gevonden. | <i>Ik kan een kei leuke opdracht bedenken, maar als die band met die leerlingen niet goed is, werkt die opdracht niet goed .</i> <i>Ik vind die band met de leerlingen het belangrijkste, daarom heb ik het beroep gekozen.</i> <i>Ik merk dat ik met dat soort dingen echt wel wat bereik op zo'n moment, en dan is het niet zo erg om een keer geen les te geven, of uit te leggen hoe je woorden moet spellen.</i> |
| Leraar is vooral vakdidacticus | Benadrukt taak/rol van leraar als coach van leerlingen en begeleider van leerprocessen. Leraar besteedt aandacht aan de manier waarop leerlingen leren. | <i>Ik vind het een leuk vak (biologie) om te geven ... maar ik denk dat die opvoeding dan zeker, net zo een grote rol speelt.</i> <i>Ik ben gewoon een coachende leraar (en dat is goed).</i> <i>Ik vind het belangrijk dat leerlingen begeleid worden in hun leerproces.</i> |
| Leraar is vakinhoudelijk expert | Taak/rol wordt beschreven met verwijzing naar vakinhoud. | <i>Super leuk om daar over te vertellen, maar ook omdat het dan in combinatie met die klas zo goed klikt, zij willen dat ook weten, zij blijven daar ook over doorvragen, en dat het ook gewoon heel nuttig is eigenlijk in combinatie met mijn vak.</i> |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| Leraar is autonoom | De leraar kan de lessen vormgeven en uitvoeren zoals hij/zij dat wil. | <i>Ik kan steeds meer doen wat ik wil en ook met een bepaalde overtuiging. Dat anderen daar een mening over hebben, kan en mag.</i> <i>Ze moeten een bepaalde stof wel leren en behalen, maar in principe ben ik er heel vrij in, hoe ik dat doe. ik moet er zelf ook gewoon enthousiast van worden, kijk als ik een les heb waarvan ik zelf denk, nou dit was echt heel muf, dan merken leerlingen dat ook, dan denken ze nou, pffff.</i> |
| Leraar heeft onderwijsvisie | Leraar vindt het belangrijk een onderwijsvisie te ontwikkelen en van daaruit te handelen. | <i>Ik denk dat een leerling niet altijd weet wat goed voor hem is, daarin ben ik ook de professional, dus ik kan daar wel richting aan geven.</i> |
| <i>Authenticiteit</i> | | |
| Authenticiteit: jezelf zijn | Leraar wil zichzelf zijn voor de klas en in de school; niet anders voordoen dan je als privépersoon bent. | <i>Ik ben hier wel echt mezelf want ik ben echt een gevoelsmens. Dat kan gevaarlijk zijn, maar ik vind het af en toe ook wel heel erg fijn.</i> <i>Ja, mezelf zijn voor de klas dan is dit wel typerend, enthousiast, gewoon dingen delen uit je leven en dat ook nog eens kunnen koppelen aan, dat ik toevallig biologie geef dat is gewoon, dat is top.</i> |
| <i>Identiteitsspanningen</i> | | |
| Werk-privé balans | De verhouding tussen werk en vrije tijd. | <i>Ik denk dat voor mij belangrijk is om mijn rust te pakken en te zorgen dat ik ruimte houd. Als ik overwerkt ben, dan wordt het alleen maar erger.</i> |
| Betrokkenheid bij leerlingen | De verhouding tussen dicht bij de leerlingen staan en afstand nemen. | <i>Ik reageer altijd pas de volgende ochtend, omdat ik zoiets heb van nu is het tijd om af te schakelen.</i> <i>Ik maakte me wel heel erg zorgen om dat meisje...maar ja, ik moet dat niet mee naar huis gaan nemen.</i> |

wel anders. Er zijn nu vijf typering, inclusief alle drie de kennisgebieden: leraar als pedagoog, als vakdidacticus en als vakinhoudelijk expert (cf. Beijaard, et al., 2000). Daarnaast beschrijven leraren dat zij hun lessen kunnen vormgeven, zoals zij dat willen, met andere woorden, ze voelen zich autonoom. Tot slot, zijn in de fragmenten de visie van de leraar op zijn onderwijs af te leiden. De gespreksfragmenten van één leraar kunnen verwijzen naar meerdere thema's.

Twee thema's 'interactie met leerlingen' en 'leraar als pedagoog' benadrukken de omgang met leerlingen. 'Interactie met leerlingen' betreft vooral de wijze waarop een leraar met leerlingen omgaat, zoals tijd inruimen voor "niet alleen aanbieden vakinhoud, maar op een andere manier

contact; ... af en toe flauwe situaties in de klas ...". Het contact wordt oppervlakkig beschreven. De 'leraar als pedagoog' is gericht op een goede band met de leerlingen. Veel leraren geven in het gesprek aan het belangrijk te vinden een goede band met hun leerlingen te hebben. Zo geformuleerd is een "goede band met leerlingen" een rolopvatting van de leraar over het contact met de leerlingen. Binnen de gesprekken wordt er ook gesproken over het contact met de collega's ("ik wacht altijd tot ik er goed over nagedacht heb en dan pas geef ik antwoord").

Uit de citaten in Tabel 5 is af te leiden dat rolopvattingen over de drie kennisgebieden, leraar als pedagoog, als vakdidacticus en als vakinhoudelijk expert, sterk met elkaar kunnen samenhangen, hoewel ze toch in één

thema ingedeeld zijn. Bijvoorbeeld: “*ik kan een kei leuke opdracht bedenken (=didactisch), maar als die band met die leerlingen niet goed is (=pedagoog), werkt die opdracht niet goed (didactisch)*”; “*ik ben gewoon een coachende leraar (didactisch wellicht ook pedagogisch)*”, “*omdat het dan in combinatie met die klas zo goed klikt (=pedagogisch), zij willen dat ook weten, zij blijven daar ook over doorvragen (=didactisch), en dat het ook gewoon heel nuttig is eigenlijk in combinatie met mijn vak (=vakinhoud)*”.

In de omschrijvingen (zie Tabel 4) werd gesproken over het stellen van kaders aan het gedrag van leerlingen. In het identiteitsgesprek geven leraren aan verder te gaan dan alleen kaders te stellen, zij bepalen nu zelf (als een ware onderwijsprofessional) de vorm en inhoud van de lessen, bijvoorbeeld “*Ik kan steeds meer doen wat ik wil en ook met een bepaalde overtuiging. Dat anderen daar een mening over hebben, kan en mag.*” Tot slot wordt ook over de overtuiging van de leraar (diens onderwijsvisie) gesproken, “*Ik denk dat een leerling niet altijd weet wat goed voor hem is, daarin ben ik ook de professional, dus ik kan daar wel richting aan geven*”. In de gesprekken is er meer aandacht en ruimte om over deze aspecten van identiteit (overtuigingen) te praten en de leraren dit te laten toelichten, in tegenstelling tot het kort beschrijven van professionele identiteit.

In de identiteitsgesprekken wordt dieper ingegaan op de rol van authenticiteit, omdat de opdracht al was een situatie te beschrijven die representatief was voor wie ze zijn als leraar. Veel leraren vinden authenticiteit belangrijk. Een leraar legt in een uitspraak meer nadruk op haar authenticiteit dan op haar schoolvak: “*dingen delen uit je leven en dat ook nog eens kunnen koppelen aan, dat ik toevallig biologie geef*”.

4.3 Verandering in professionele identiteit

In Tabel 6 staan de veranderingen in professionele identiteit zoals die door de leraren in het gesprek beschreven worden. Leraren beschrijven de veranderingen als het loslaten van het werk en/of loslaten van specifieke kwesties, het bewaken van de eigen grenzen en meer waarde toekennen aan de

band met de leerlingen, “*Ik vind de sociale kant veel belangrijker*”. Sommige leraren zeggen gegroeid te zijn in hun zelfvertrouwen en durven nu beter de band met hun leerlingen op te bouwen “*ik vertel dingen die ik zelf interessant vind*” en/of durven meer voor een eigen lesaanpak “*ik heb het boek veel meer losgelaten*” te gaan. Andere veranderingen die genoemd worden zijn een verschuiving in rolopvatting, “*ik ben verschoven van vakdidactiek naar sociaal*”, ontwikkeling van een onderwijsvisie “*dat is wel iets waar ik me ook heb leren aanpassen... om de sfeer te redden. Ik ben minder streberig geworden met die klas*”, meer grip op alle taken en het meer vertonen van authenticiteit “*merk ik dat ik wel gewoon meer ontwikkeld ben en dat ik gewoon echt moet laten zien wie ik ben*”. Elke uitspraak over een verandering geeft richting aan het identiteitsgesprek (zie Tabel 6). De doorgemaakte groei lijkt vooral op klasniveau te zijn, de leraren beschrijven vooral veranderingen in hoe zij hun leerlingen benaderen en wat ze met hun leerlingen kunnen bereiken. In de omgang met collega's worden ook veranderingen genoemd, maar hier lijkt het alsof de startende leraren minder betekenis hechten aan de rol van hun collega's “*ik neem niet het voortouw in de sectie*”, “*sommige mensen zijn niet meer te veranderen*”.

Sommige leraren ervaren, ook na twee jaar leservaring en de reeks identity workshops geen veranderingen in hun handelen of zienswijze “*het gaat automatisch*”, “*dit is wie ik ben*”, “*ik worstel nog*”, “*ik ben nog niet tevreden*”. Als de leraar aangaf nog niet tevreden te zijn, werd de kwestie besproken vanuit persoonlijke (wat wil jij?) en situationele factoren (wat vraagt de omgeving?) om de persoon dieper op de ingebrachte kwestie te laten reflecteren, namelijk reflectie op zijn identiteitsniveau. De groep zocht niet naar een pasklare oplossing voor de kwestie.

4.4. Het identiteitsgesprek

Alleen kijkend naar het genoemde thema (4.2) en de doorgemaakte verandering (4.3) doet tekort aan het identiteitsgesprek dat gevoerd is. Elk gesprek kent een eigen verloop door de verschillende ervaringen van

Tabel 6

Identiteitsleren: verandering gepercipieerd door leraar zelf

| Verandering in identiteit | Omschrijving van de verandering | Citaat uit gesprek |
|--|--|---|
| Loslaten / minder aantrekken van anderen | Leraar geeft aan geleerd te hebben om het werk of lastige kwesties los te laten en zich minder aan te trekken van anderen (zoals leerlingen, collega's, teamleider, schoolleider). | <p><i>Daarin heb ik wel de laatste jaren geleerd om ook wel dingen los te laten. Ik nam eerst veel dingen mee naar huis en nu kan ik dingen wel op school laten.</i></p> <p><i>Als mij dit twee jaar geleden was overkomen, dan had ik het me heel persoonlijk aangetrokken, en natuurlijk vond ik het echt verschrikkelijk, en ja ik stond echt voor paal in die klas, maar eigenlijk doet het me helemaal niks, ik lig er echt niet wakker van.</i></p> <p><i>Ik neem het voortouw niet tijdens de sectie... ik heb daar heel lang geen vrede mee gehad, maar ik heb gewoon besloten om daar vrede mee te hebben, omdat ik mijn aandacht nu gewoon daar niet op wil hebben.</i></p> <p><i>Ja, je hebt toch hele andere zorgen, je bent met heel, ja werk is een beetje bijzaak (...) Ja, ik vind het ook heel leuk, totdat ik thuis kom.</i></p> <p><i>Sommige mensen zijn gewoon niet meer te veranderen, die twintig vijftig jaar doen wat ze doen, en daar kun je aan trekken en sleuren, maar ik heb dat een beetje opgegeven, oké .. zij doen hun ding, en ik doe mijn ding.</i></p> |
| Verschuiving in rolopvatting | Leraar geeft aan dat een leraar ook pedagoog is en niet alleen vakinhoudelijk expert en/of vakdidacticus. | <p><i>Ik ben verschoven van vakdidactiek naar sociaal. (...) Je komt met het idee dat je als docent 'docent' moet zijn, maar je bent ook pedagoog, opvoeder, je bent van alles.</i></p> <p><i>Ik vind de sociale kant vind ik veel belangrijker. En dat is wel iets, ik was veel meer aan het hameren op mijn vakdidactiek.</i></p> |
| Sterker zelfvertrouwen | Leraar geeft aan meer zelfvertrouwen te hebben in het eigen handelen in en buiten de klas. Leraar beslist zelf wat er gebeurt in de klas en hoe de lessen worden ingevuld. | <p><i>Ja, ik denk wel dat ik nou meer durf te vertrouwen op mijn eigen identiteit. (...) Dat je het niet hoeft te bereiken inderdaad door daarboven te staan of door streng te zijn, maar juist ook door contact te maken, en met leerlingen te praten, ook gewoon een professionele relatie met ze op kan bouwen.</i></p> <p><i>Je bent ontwikkeld he, ... ik heb meer zelfvertrouwen gekregen.</i></p> <p><i>Ik heb sowieso dit jaar het boek veel meer losgelaten, dus ik pak ook dingen die ik zelf interessant vind, en waarvan ik vind van nou jongens daar gaan we het nou eens goed overhebben, of wat aansluit bij hun leefwereld, of wat aansluit bij de actualiteit.</i></p> <p><i>Kan ik daar dan bij aanhaken, zij hebben allemaal al jarenlang ervaring, in het begin keek ik daar ontzettend tegenop, maar ik merk dat ik in twee jaar echt behoorlijk ben aangehaakt.</i></p> |
| Ontwikkeling in onderwijsvisie | Leraar beschrijft een verandering in zijn/haar onderwijsvisie. | <p><i>Ik wilde zelf altijd al wel leren, maar het is een beslissing geweest dat ik het ook inzette, of naar leerlingen of naar collega's. Ik kan zeg maar gewoon luisteren als mensen iets zeggen maar ik kan dat ook initiëren, door zelf ernaar te vragen.</i></p> <p><i>Het gaat me erom dat je het uiterste uit jezelf haalt... dat is wel iets waar ik me ook heb leren aanpassen... om de sfeer te redden... ik ben iets minder streberig geworden met die klas ... maar ik wel bereikt dat ze meer doen in mijn les.</i></p> |

| | | |
|---|--|---|
| Stellen en bewa- ken van grenzen. | Leraar geeft aan dat hij/zij geleerd heeft om grenzen aan te geven. | <i>Ik heb wel nu geleerd dat ik mijn grenzen hierin ga aangeven.</i> |
| | | <i>Ja ik heb er wel veel van geleerd, ... ook bepaalde afstand die je moet creëren, tussen de leerling en jou, want ja ze kunnen niet vierentwintig zeven bij je aankomen.</i> |
| | | <i>Ja daar kan ik echt heel pissig van worden, terwijl ik hiervoor echt nooit boos zou zijn op mijn baas, en nu heb ik echt gewoon gezegd, ik zei ja, dit hebben we gewoon afgesproken.</i> |
| | | <i>Gewoon, ik weet wat ik wil vertellen, wat ik niet wil vertellen ... ik heb nog nooit een vraag gehad waarvan ik zei, nou daar geef ik geen antwoord op.</i> |
| | | <i>Ik heb geleerd alles op een rijtje te zetten van doe wat je kunt doen, en meer kan ik gewoon niet doen.</i> |
| Bewustwording van eigen expertise en ontwikkeling | Leraar is zich meer bewust geworden van de eigen expertise en ontwikkeling als leraar. | <i>Eén van mijn klassen had aan het eind van het jaar een kaartje geschreven met bloemen ofzo, en toen hoorde ik later dat ik de enige docent was waar ze dat voor hadden gedaan.</i> |
| | | <i>Ik begin langzaam ook wel een beetje te zien dat het ook wel een beetje mijn verdienste is, en niet altijd alleen maar mazzel.</i> |
| Meer grip op alle taken | Leraar geeft aan meer grip te hebben op zijn/haar taken als leraar. | <i>Ik ben veel rustiger geworden, veel minder gestrest. Ik heb veel meer grip op de situatie.</i> |
| | | <i>Ik ben juist echt een super creatieveling, ik bedenk echt de leukste en gekste werkvorm, maar op dit moment komt dat er gewoon niet van, omdat ik mijn master wil afronden.</i> |
| Meer authenticiteit | Leraar geeft aan geleerd te hebben dichter bij zichzelf te blijven. | <i>... merk ik dat ik wel gewoon meer ontwikkeld ben en dat ik gewoon echt moet laten zien wie ik ben, dat ik niet anders moet zijn dan wie ik ben. En ik merk al aan leerlingen dat ze dat wel waarderen.</i> |
| Geen verandering | Leraar ervaart geen verandering in professionele identiteit. | <i>Op dat vlak ben ik wel tevreden, maar er zijn ook honderdduizend dingen waarvan ik denk, bijvoorbeeld iets assertiever zijn in het ontwikkelen van, ... daar moet ik veel meer, daar ben ik nog niet tevreden over.</i> |
| | | <i>Maar ik worstel wel nog altijd met maatschappijleer, ... op zich is het ook echt wel leuk om te doen maar omdat je met deze doelgroep (havo) zit ... ik vind mezelf echt een vwo docent, daar kom ik veel meer tot mijn recht.</i> |
| | | <i>Ik denk dat ik toen ook al zo was, ik hield iets meer van mezelf achter, was wat oorzichtiger. Maar voor mijn gevoel gaat het eigenlijk gewoon automatisch.</i> |
| | | <i>Ik ben daarin niet veranderd, dit is wie ik ben.</i> |

de leraren en de vragen die de groepsleden aan elkaar stellen, waardoor aspecten van eenieders professionele identiteit worden verwoord en verduidelijkt.

Zo worstelt een leraar, na haar zwangerschapsverlof, met de vraag of ze nog wel wil blijven werken als leraar “*je hebt*

andere zorgen ... werk is een beetje bijzaak”. Haar gesprekspartners vinden dit een opvallende uitspraak omdat zij tijdens de workshops een zeer bevlogen leraar was met een eigen kijk op vakinhoud en vakdidactiek. Zelfs tijdens het identiteitsgesprek waarin ze twijfelt over haar baan, vertelt ze vol passie

over de door haar bedachte werkvormen. Een andere leraar, die altijd wat stilletjes in de workshops overkwam, en die nu vooral wijst op het belang van de band met zijn leerlingen, raakt in vuur en vlam als hij vertelt over een werkvorm die hij heeft ontwikkeld om met zijn leerlingen een gesprek aan te gaan over een maatschappelijk probleem. In elk voorbeeld wijzen de groepsleden op het enthousiasme van de deelnemer: in hun ogen past het leraarschap bij de persoon.

Elk gesprek kan op een eigen manier verlopen. Eén leraar vertelt over een situatie en de collega-leraren stellen (soms confronterende) vragen, refereren aan vergelijkbare of juist afwijkende situaties om mee te kunnen denken. De verbondenheid in de groepsgesprekken is groot. Verbondenheid in de groep zorgt voor een bekrachtiging van een positieve professionele identiteit, doordat de deelnemers oog hebben voor elkaars kwaliteiten en elkaars enthousiasme delen. Daarnaast zorgt de groep ook voor een realistische kijk op de professionele identiteit, doordat er (scherpe) reflectieve vragen worden gesteld. In de identiteitsgesprekken worden meerdere thema's besproken. De gesprekken zijn vooral gericht op de identiteitsaspecten en ervaringen van de deelnemers zonder een bepaalde omschrijving van professionele identiteit te hanteren.

5. Conclusie en discussie

5.1 Conclusie onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om identiteitsleren van startende leraren binnen een daartoe ontwikkeld begeleidingsprogramma te exploreren. De onderzoeksvraag betreft welke thema's te onderscheiden zijn bij het identiteitsleren van startende leraren voor en na het volgen van een reeks identity workshops. Een professionele identiteit wordt opgebouwd door persoonlijke en professionele factoren op elkaar af te stemmen (Beijaard, et al. 2004). Om identiteitsleren in kaart te brengen wordt gekeken naar identiteitsthema's (cf. van der Wal, et al. 2019) en naar door de leraren gepercipieerde veranderingen. Bij aanvang van de workshops betreffen de beschrijvingen

van professionele identiteit drie thema's: 'interactie', 'rolopvatting' en 'authenticiteit'. Na twee ervaringsjaren en zeven workshops worden uit de identiteitsgesprekken dezelfde thema's, 'interactie', 'rolopvatting' en 'authenticiteit', afgeleid. Uit de gesprekken zijn ook fragmenten af te leiden die op identiteitsspanningen duiden. Hoewel de thema's voor en na de workshops hetzelfde zijn, heeft het thema 'rolopvatting' andere typeringen na de workshops dan ervoor. In de omschrijvingen van professionele identiteit die leraren formuleerden bij de eerste workshop geven zij bijvoorbeeld aan hoe een leraar voor de klas moet staan als persoon en als een professional. In het identiteitsgesprek aan het eind van de workshops wordt 'rolopvatting' toegelicht met voorbeelden over leraar als vakinhoudelijk expert, wordt een onderwijsvisie gegeven of staan de deelnemers stil bij hun autonomie. In het algemeen gaan de identiteitsgesprekken voornamelijk over interactie met de leerlingen en over de rol als pedagoog, in het bijzonder over de opgebouwde band met de leerlingen. De overige thema's en/of rolopvattingen worden in de gesprekken minder vaak of uitvoerig besproken.

De veranderingen die in de identiteitsgesprekken worden beschreven zijn uiteenlopend van aard. Leraren beschrijven een voor hen belangrijke situatie en de gesprekken vloeien daaruit voort. Gepercipieerde veranderingen zijn verwacht, vooral in het begin van hun carrière maken leraren grote veranderingen door (vgl. Caires, Almeida & Vieira, 2012; Fessler & Christensen, 1992).

Sommige leraren geven aan niet veranderd te zijn en/of nog zoekend naar een passende identiteit. Deze leraren lijken niet te komen tot de diepere reflectielagen en zijn zich nauwelijks bewust van de eigen professionele identiteit, zoals dat ook gevonden wordt in het onderzoek van Sternberg (2010). Deze leraren kunnen baat hebben bij een meer gepersonaliseerde begeleiding, bijvoorbeeld in een individueel gesprek met een daarvoor opgeleide coach (Caires et al., 2012)

De gespreksfragmenten zijn niet gekwantificeerd. Een groot deel (i.e. de duur en uitvoerigheid) van de gesprekken betreft de band met leerlingen. Het leraarschap is bij

uitstek een relationeel beroep: door erkenning van hun leerlingen krijgen leraren vertrouwen in het eigen kunnen en erkenning is een belangrijke bron voor hun welbevinden (Kelchtermans, 2017). Hoe contacten verlopen zijn zeer bepalend hoe leraren naar zichzelf kijken en hoe zij daarnaar gaan handelen (Van der Want, et al., 2015). In het contact met anderen leiden leraren ook hun eigen professionele identiteit af (vgl. Akkerman & Meijer, 2011). Het is daarom niet vreemd dat de identiteitsgesprekken vooral over de band met leerlingen gaan. De gesprekken laten vooral een positieve ontwikkeling in de band met de leerlingen zien (zie de voorbeelden uit Tabel 6). Het contact met collega's lijkt een andere richting in te slaan dan de band met de leerlingen: de leraren voelen zich autonomer in de eigen klas (met andere woorden voelen zich minder geleid door adviezen van collega's) en ze lijken de discussie over hun eigen onderwijsidealen en/of ideeën over de door hen gewenste onderwijsveranderingen niet (meer) aan te gaan met hun collega's (zie Tabel 6). Leraren kunnen dus in de eigen klas hun eigen gewenste didactische aanpak gebruiken, maar dragen binnen de school minder bij aan de door hen gewenste onderwijsidealen. In deze zin is er wel sprake van professionele agency 'within in the classroom' maar niet op de 'social management of the classroom' bijvoorbeeld in de schoolorganisatie en/of in het schoolklimaat (cf. Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015).

Identiteitsleren wordt vaak gekenmerkt door een (dominant) thema (Leeferink, et al., 2019). Ook in dit onderzoek geven de onderzoekers betekenis aan de data door thema's af te leiden. Betekenisgeving zou eigenlijk door de leraren zelf moeten plaatsvinden (vgl. Beijjaard & Meijer, 2017), met andere woorden de leraren zouden zelf hun persoonlijk thema binnen het gesprek moeten kunnen afleiden. Echter, het afleiden van een thema is niet gemakkelijk: de onderzoekers gaan met elkaar in discussie tot consensus is bereikt (zie ook van der Wal, et al., 2019). De vraag wordt dan of leraren zelf het eigen thema kunnen afleiden. Daarnaast blijkt het lastig om gespreksfragmenten te koppelen aan één (dominant) thema. Zowel

de persoonlijke beschrijvingen van professionele identiteit als de gespreksfragmenten wijzen naar het voorkomen van meerdere thema's bij één leraar en de thema's worden door hem/haar op een unieke wijze toegelicht. De diversiteit in thema's en unieke invulling impliceert dat identiteitsleren een voor elke leraar persoonlijk en uniek proces is.

De thema's die in dit onderzoek worden afgeleid, interactie, rolopvatting en authenticiteit, lijken vooral te duiden op de persoonlijke factoren in identiteitsleren. Hoewel de rol en interactie met collega's wel terugkomen in de voorbeelden bij de thema's lijken de situationele factoren (m.n. wat vragen school en collega's van mij) toch wat onderbelicht te blijven. Zoals in het theoretisch kader aangegeven bestaat identiteitsleren ook uit het afstemmen van persoonlijke factoren met situationele factoren (Day, et al., 2007). Hoewel alle gesprekken gestart werden met het beschrijven van een situatie (zie methode), lijken de gesprekspartners (de peers en gespreksleider) toch veel meer op zoek te zijn gegaan naar de 'persoon achter de leraar' in de betekenisgeving of bewustwording van de eigen professionele identiteit (cf. Schaefer & Clandinin, 2019).

Een laatste opmerking over het identiteitsgesprek betreft het (nog eens) wijzen op de unieke wijze waarop de gesprekken konden verlopen. Het identiteitsgesprek bestond niet uit een gestructureerd interview, maar ontvouwde zich als een (reflectieve) groepsdialoog over professionele identiteit (vgl. Sternberg, 2010). Naar aanleiding van de beschreven situatie, vertelde de leraar zijn persoonlijke ervaring en daarop werden de verschillende (reflectieve) vragen gesteld. Gemeenschappelijk aan alle gesprekken was dat de gesprekken vooral in het teken stonden van bewustwording van of betekenisgeving aan de eigen identiteit.

5.2. Identity work

Identiteitsleren zou ondersteund moeten worden door *identity work* (Rodgers & Scott, 2008). Het huidig onderzoek is een poging theoretische inzichten en onderzoek te vertalen naar een grootschaliger begeleidingsprogramma

in de vorm van een reeks identity workshops. Zoals in de eerder genoemde onderzoeken naar *identity work* (Sternberg, 2010; Leijen & Kullasepp, 2013; Vähäsantanen, et al., 2017), kan ook met het huidige onderzoek geen uitspraken worden gedaan over het handelen van leraren op hun werkplek. De door de leraren gepercipieerde veranderingen (Tabel 6) lijken niet groot, maar de invloed op hun handelen zou best groot kunnen zijn. Als leraren een diepe, positieve band kunnen opbouwen met hun leerlingen heeft dat waarschijnlijk gevolgen voor de wijze waarop ze hun werk uitvoeren (zie ook het voorbeeld uit Tabel 5: “*ik kan een kei leuke opdracht bedenken, maar als die band met die leerlingen niet goed is, werkt die opdracht niet goed*”). Als leraren zich bewust zijn van de eigen professionele identiteit staan ze steviger in hun schoenen en kunnen daar ook sterker naar handelen (i.e., dan voelen zij zich of gedragen zij zich autonoom). In programma’s voor *identity work* zouden de veranderingen in het handelen op de werkplek beter zichtbaar gemaakt moeten worden.

Hoewel de identity workshops niet systematisch geanalyseerd zijn, geven participanten aan veel van elkaar te leren door stil te staan bij de verschillende contexten die scholen bieden en hoe elk van hen daarop verschillend kan reageren (cf. Kelchtermans & Ballet, 2002). De gevonden diversiteit in de gesprekken, in het bijzonder de toelichtingen bij de thema’s, impliceert dat *identity work* uit moet gaan van een holistische, gepersonaliseerde aanpak. Professionele identiteit omvat veel persoonlijke en professionele factoren en juist de specifieke combinaties van factoren maakt het dat voor elke leraar identiteitsleren uniek verloopt (cf. Caires, et al., 2012; Day, et al., 2007).

De identity workshops zijn vooral gericht op de betekenisgeving aan professionele identiteit en minder aan agency en eigenaarschap, waardoor de veranderingen in identiteit wellicht wat kleiner zijn dan verwacht en/of minder zichtbaar zijn. In een nieuw begeleidingsprogramma zouden de begeleiders van de workshops beter samen moeten werken met coaches op de werkplek

om zo meer aandacht te schenken aan het actiever inzetten om eigen idealen te verwezenlijken (eigenaarschap) en zelf verantwoordelijk te voelen voor het eigen leerproces door mede zelf van invloed te zijn op de werkplek.

Gestuurd door de theorie, zijn de identity workshops in het huidige onderzoek vooral zo opgezet om ervaren spanningen om te zetten in constructieve leermomenten (vgl. Meijer, et al., 2014; Pillen, et al., 2013; Sternberg, 2010). Echter deze insteek kan ervoor gezorgd hebben dat in het identiteitsgesprek vaker over spanningen en dilemma’s wordt gesproken dan over de kracht/potentie van de startende leraren. Toch laten de startende leraren zeker hun bevologenheid zien en kracht zien. Een leraar geeft aan: “... *dat gaat me eigenlijk goed af, ik vind ook dat ik een wereldbaan heb...*”. Nieuwe identity workshops zouden zich veel meer moeten richten op kracht van de startende leraren (Beijaard, et al., 2010; Kelchtermans, 2018).

5.3 Beperkingen van het onderzoek.

De instrumenten (omschrijven van professionele identiteit en de identiteitsgesprekken) zijn vooral ingezet als onderdeel van de identity workshops en minder als onderzoeksinstrument. De opdrachten zijn vooral bedoeld om leraren te helpen bij het bewust worden van de eigen identiteit. Dit betekent dat de opdrachten erg open geformuleerd zijn wat de standaardisering van het onderzoek niet ten goede komt. Bijvoorbeeld, het gesprek heeft de vorm van een dialoog in plaats van een interview: het verhaal van de leraar en de vragen die het verhaal oproepen geven richting aan het gesprek. Alle gesprekken verlopen daarom op een eigen manier. Daarnaast zijn de instrumenten niet goed op elkaar afgestemd: het bleek lastig de omschrijving van professionele identiteit bij aanvang van de identity workshops (i.e. kort antwoord op een open vraag) te vergelijken met de door leraren genoemde identiteitsaspecten én door hen genoemde veranderingen in een uitgebreider, open gesprek.

Met uitzondering van één gesprek waar slechts één leraar werd bevraagd was de tijd

per leraar om de identiteit te onderzoeken gering. In de gesprekken werden meerdere thema's en situaties besproken. Voorafgaand aan het gesprek beschreven de leraren elk één of twee situaties die hen het best als leraar representeerden (zie ook Tabel 2). Hoewel de situatie op deze manier bepalend was voor het begin en verloop van het gesprek zijn de situaties niet meegenomen in de analyse. De soort situaties die de leraren willen bespreken, kunnen indicatief zijn voor hun professionele identiteit (vgl. Sternberg, 2010). Door het analyseren van de situaties zou ook meer beïnvloedende contextuele factoren, zoals de rol van het schoolklimaat, in kaart kunnen worden gebracht.

Hoewel de participanten in principe twee jaar gevolgd zijn (i.e. de instrumenten werden met een tussenpoos van twee jaar aangeboden) kan het wat vreemd ogen om over een 'dominant' thema in identiteitsleren te spreken. Bijvoorbeeld, om het dominante thema voor één persoon af te leiden werd in het onderzoek van Leeferink en collega's (2019) meerdere instrumenten gecombineerd tot één verhaal. Het huidige onderzoek volgt meer de methodiek van Van der Wal en collega's (2019), die 'dominante' thema's koppelen aan 'momentopnames', namelijk het moment van invullen van een logboek. De data betreft zelf-gepercipieerde data: veranderingen worden besproken in het identiteitsgesprek. Een causaal verband tussen de workshops en identiteitsveranderingen kan dan ook niet worden vastgesteld.

Vervolgonderzoek. Om meer generaliserende uitspraken over identiteitsleren te kunnen doen, zou het vervolgonderzoek meer gericht moeten zijn op het systematischer in kaart brengen van gepercipieerde veranderingen en vooral naar de veranderingen op de werkplek. Nieuw op te zetten onderzoek zou dan naast de percepties/ self-reports van de leraren, ook percepties van coaches, collega's én leerlingen moeten betrekken. Het onderzoek naar identiteitsleren zou ook een meer evaluatief karakter kunnen krijgen: zijn veranderingen in gang gezet door het *identity work* of veranderen leraren omdat ze simpelweg meer ervaren zijn? Om de impact van de workshops beter te beschrijven zou

specifieker gekeken kunnen naar de werkzame elementen uit de workshops i.e. de elementen die van meest invloed zijn op het identiteitsleren.

5.4 Eindconclusie

Het *identity work* in de vorm van een reeks *identity workshops* lijkt bij te dragen aan identiteitsleren van startende leraren, maar het begeleidingsprogramma zal zeker nog aangepast moeten worden naar aanleiding van het huidige onderzoek en de ervaringen met de uitvoering van de workshops (cf. van den Akker, 1999). Opleidingsprogramma's voor startende leraren zijn vaak zo ingericht dat zij adviezen geven aan de startende leraren hoe zij moeten handelen ('Doe zoals wij doen') om gewenste competenties te kunnen verwerven. *Identity work* is minder competentiegericht en focust meer op het proces van de ontwikkeling van de startende leraar als persoon in het leraarsberoep in samenspel met de school- en onderwijscontext. *Identity work* betekent een nieuwe aanpak of denkwijze in het groeien als leraar voor zowel de startende leraar als zijn begeleider, het betekent daarom ook dat er een nieuwe vorm gevonden moet worden in de begeleidingsgesprekken (cf. Schaap & Oolbekkink-Marchand, 2018). De wijze waarop de gesprekken in dit onderzoek zijn vormgegeven, kunnen daarvoor als uitgangspunt dienen.

De meerwaarde van een programma dat (op maat) focust op identiteitsleren is dat startende leraren bewust worden van de eigen rol in interactie, eigen rolopvattingen en authenticiteit. Startende leraren wordt geleerd vanuit hun directe handelen in de eigen schoolcontext (één specifieke gebeurtenis) te kijken vanuit een metaperspectief (over meerdere situaties) naar wie zij zijn en wie zij willen zijn in hun handelen als leraar.

Noot

¹ Deze studie is tot stand gekomen met financiering van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, projectnummer BSL_2013_01_ ESoE

Literatuur

- Akkerman, S.F., & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. In E. Baker, P. Peterson & B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of education, 3rd edition, volume 7* (pp. 563-568). Oxford: Elsevier.
- Beijaard, D., & Meijer, P.C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D.J. Clandinin and J. Hsu (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(2), 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, 749-764.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35, 163-178.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting lives work and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21, 660-680.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., & Paloniemi S. (2014). Identity and Agency in Professional Learning. In: Billett S., Harteis C., Gruber H. (Eds) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 645-672). Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht.
- Fessler, R., & Christensen, J.C. (1992). The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Boston: Allyn and Bacon.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Maulana, R., van der Lans, R., Moorer, P., & P. H. van den Hoorn-Flens (2019). Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 96, 40-63.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kelchtermans, G. (2018). Dump het deficit-denken over de debutant. In: de Vos., S., de Wilde, J., Beusaert (Red.). *Start to teach* (pp. 9-17). Garant: Antwerpen.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(8), 961-977.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Brok, den, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Korthagen, F. (2019). Visies op opleiden. In: G. Geerdink & I. Pauw (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 17-28). Breda: VELON.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 11, 47-71.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Schellings, G.L.M. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89.
- Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 67-86.

- Meijer, P.C. (2014). *De docent sterk in ontwikkeling*. Inaugurale Rede. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Meijer, P.C., Graaf, G. de, & Meirink, J.A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (part A) (pp. 293-309). Bingley, UK: Emerald.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Pauw, I. & Pillen, M. (2019). Reflecteren en de ontwikkeling van de professionele identiteit op de lerarenopleiding. In: G. Geerdink & I. Pauw (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 95-112). Breda: VELON.
- Pauw, I., van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). De leraar als geen ander. Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pillen, M.T., Beijaard, D., & den Brok, P.J. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Pillen, M., Meijer, P., & Beijaard, D. (2016). Ontwikkeling van professionele identiteit. In D. Beijaard (Ed.), *Weten wat werkt: onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp. 37-45). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Pinnegar, S. (2005). Identity development, moral authority and the teacher educator. In G.F. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education: Developing a multi-linked conceptual framework* (pp. 259-279). Dordrecht: Springer.
- Rodgers, C.R., & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on teacher Education* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Schaap, H. & Oolbekkink-Marchand, H. (2018). Spanningen van startende leraren: situaties om van te leren! In S. de Vos, J. de Wilde, & S. Beusaert (Eds.), *Start to Teach* (pp. 279-298). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.
- 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.
- Schellings, G., Helms-Lorenz, M., & Runhaar, P. (2019). *Begeleiding startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schellings, G. & Mommers, J. (2019). Coachen op professionele identiteit: identity workshops. In: G. Schellings, M. Helms-Lorenz & P. Runhaar (red.). *Begeleiding startende leraren. Praktijk en theorie* (pp. 163-179). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Sternberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11 (3), 331-346.
- Thompson, N. & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13, 311-325.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2017). Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional Development in Education*, 43(4), 514-536.
- Van de Grift, W., Beijaard, D., van Joolingen, W., & Helms-Lorenz, M. (2013). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Dienst Uitvoering Onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R.Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, and T. Plomp (eds), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-15). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Wal, M.M., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Meijer, P.C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.
- Van der Want, A.C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekermans, M., Claessens, L.C.A., & Pennings, H.J.M. (2015). Teachers' Interpersonal Role Identity. *Scandinavian Journal of Educational*

Research, 59(4), 424 – 442.

Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38(1), 85-111.

illustrations of identity learning were diverse. This diversity implies that '*identity work*' should be designed in a personalized way including dialogue.

Keywords: identity learning, identity work, beginning teachers, qualitative analyses

Auteurs

Gonny Schellings is universitair docent aan Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven. **Anna van der Want** is onderzoeker en lerarenopleider bij de onderzoeksgroep Kwaliteiten van leraren binnen de Academie Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. **Janine Mommers** is projectleider Leertrajecten VO-academie bij de VO-raad, Utrecht.

Correspondentieadres: G.L.M. Schellings, Eindhoven School of Education; Postbus 513; 5600 MB Eindhoven; e-mail g.l.m.schellings@tue.nl

Abstract

Identity learning of beginning teachers

Identity learning, or the construction of a positive, realistic professional identity is crucial in growing as a teacher. Identity learning may be supported by '*identity work*' as part of professional development programs for beginning teachers. This article unravels themes in identity learning. 21 Beginning teachers analyzed their professional identity during '*identity work*' organized in identity workshops. At the start of the workshops, the beginning teachers described the meaning of professional identity. At finishing the workshop series, small-group identity discussions were conducted. Both before and after the workshops, three themes in identity learning were distinguished: interaction, professional image and being authentic. Each theme was explained by diverse quotes of the teachers. In general, teachers perceived the relation with their pupils as a major change in their professional identity. Also, at the end, they judged the bond with their pupils to be more important than they did at the start. Each identity discussion was unique; and