



Universiteit
Leiden
The Netherlands

De ervaren professionele ruimte van beginnende leraren in de context van een traineeship

Meirink, J.A.; Want, A. van der

Citation

Meirink, J. A., & Want, A. van der. (2018). De ervaren professionele ruimte van beginnende leraren in de context van een traineeship. *Pedagogische Studiën*, 95(3), 153-168. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/77090>

Version: Not Applicable (or Unknown)
License: [Leiden University Non-exclusive license](#)
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/77090>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

De ervaren professionele ruimte van beginnende leraren in de context van een traineeship

J. Meirink en A. van der Want

Samenvatting

In deze studie is de ervaren professionele ruimte van beginnende leraren in een context een traineeship¹ onderzocht. Het traineeship stelt als doel dat de kennis en vaardigheden die beginnende leraren ontwikkelen in hun opleiding een positieve invloed hebben op het lerarenteam waarbinnen zij werken en op de ontwikkeling van de school. 18 beginnende leraren en 13 schoolleiders zijn geïnterviewd om te onderzoeken op welke manier zij professionele ruimte ervaren voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk en voor schoolontwikkeling. De resultaten laten zien dat professionele ruimte door beginnende leraren en schoolleiders op twee manieren wordt ervaren: ruimte krijgen en ruimte creëren. Beginnende leraren krijgen veel mogelijkheden voor ontwikkeling in de eigen klas maar benutten deze ruimte niet altijd. Het creëren van ruimte voor schoolontwikkeling richtte zich met name op het leveren van een zinvolle bijdrage aan de ontwikkeling van het onderwijs op sectieniveau². De beginnende leraren evalueerden deze bijdrage niet altijd als succesvol. Ze stuitten bijvoorbeeld op collega's met weerstand voor innovatie. Geconcludeerd wordt dat beginnende leraren verschillen in de professionele ruimte die ze ervaren en dat dit over de tijd kan veranderen. De mate van openheid voor nieuwe ideeën in een sectie, benaderbare collega's en heldere uitgesproken verwachtingen van alle betrokkenen lijken belangrijke randvoorwaarden te zijn. In de context van een traineeship willen en kunnen beginnende leraren veel, maar maatwerk is nodig om beginnende leraren succesvol te laten zijn.

Kernwoorden: beginnende leraren, traineeship, professionele ruimte

1 Inleiding

Professionele ruimte van leraren lijkt in het huidige debat over de kwaliteit van het onderwijs, en meer specifiek de kwaliteit van leraren, een sleutelbegrip te zijn (VO-Raad, 2014). De onderliggende gedachte hierbij is dat leraren een zekere mate van zeggenschap nodig hebben bij de vormgeving van de inhoud en vorm van het onderwijs. Deze mate van zeggenschap in de klas en in de school noemen we de professionele ruimte van leraren. Professionele ruimte wordt bepaald door een continue afstemming met de omgeving (schoolbeleid, leidinggevend, collega's etc.) waarin leraren werken en is daardoor dynamisch (Kessels, 2012). Van beginnende leraren, en in het bijzonder van leraren die deel uitmaken van een traineeship, wordt verwacht dat zij als volwaardig lid van de schoolorganisatie functioneren. Hierdoor zijn ze ook medevormgever van het onderwijs in de eigen lespraktijk en van het onderwijs in de school (Muijs, Chapman, & Armstrong, 2013).

De rol van medevormgever van onderwijs in de eigen lespraktijk en schoolontwikkeling staat centraal in deze studie. In een traineeship starten beginnende leraren met een betaalde baan op een school voor voortgezet onderwijs en volgen daarnaast de lerarenopleiding. Vanuit de lerarenopleiding worden beginnende leraren in het eerste jaar begeleid bij het ontwikkelen van een professionele houding waarin het continue optimaliseren van de eigen lespraktijk de focus heeft. De mate waarin leraren de eigen professionele ontwikkeling kunnen sturen wordt gezien als onderdeel van de professionele ruimte van leraren (Onderwijsraad, 2013). Gelijktijdig met de opleiding worden beginnende leraren in een traineeship uitgedaagd om op basis van eigen interesses en talenten zich te ver-

diepen in een onderwijskundig thema of een leiderschapsprogramma. Na het eerste jaar van het programma worden beginnende leraren verder intern begeleid vanuit een schoolspecifiek inductiearrangement. Een belangrijk doel van het traineeship is dat de kennis en vaardigheden die de beginnende leraren ontwikkelen in de verdiepende en verbredende programma's een positieve invloed zouden moeten hebben op het lerarenteam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school (o.a. de leercultuur, VO-raad, 2014). In andere woorden is de verwachting bij het traineeship dat beginnende leraren hun mate van zeggenschap (professionele ruimte) benutten bij het vormgeven van het onderwijs in de school. Deze verwachtingen worden niet verder gespecificeerd vanuit het traineeship, bijvoorbeeld door aan te geven op welk niveau (sectie of team) een bijdrage wordt verwacht.

Uit onderzoek van Consuegra, Engels en Stuyven (2014) blijkt echter dat schoolorganisaties niet zonder meer rijke werk- en leeromgevingen zijn voor leraren die vanuit een 'alternative certification program' het onderwijs in komen. Ulvik, Smith en Helleve (2009) stellen dat beginnende leraren een hoge werkdruk en slechte werkcondities ervaren. Het aantal lesuren en de tijd die nodig is om de lessen goed voor te bereiden vraagt veel van beginners en zij ervaren daarbij niet altijd voldoende ondersteuning. Ook kunnen de (nieuwe) ideeën die ze hebben voor het onderwijs in de school, leiden tot weerstand bij de meer ervaren collega's (Ulvik & Langørgen, 2012). Kortom, een traineeship brengt naast een breed ontwikkelingsperspectief voor beginnende leraren ook het risico op een negatieve werkbeleving met zich mee. Uit eerder onderzoek naar werkplekcondities blijkt dat de betekenisgeving van leraren aan de werkplekcondities een sterke invloed heeft op de professionele ontwikkeling van leraren (Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013; Louws, Meirink, van Veen, & van Driel, 2017). In het onderzoek naar professionele ruimte van beginnende leraren is nog weinig aandacht voor de individuele betekenisgeving. Inzicht in deze betekenisgeving van beginnende leraren met betrekking

tot professionele ruimte kan bijdragen aan een meer compleet beeld van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling die beginnende leraren en schoolleiders zien in hun schoolcontext. Daarnaast veronderstellen we dat meer inzicht in de ervaren professionele ruimte van beginnende leraren in de context van een traineeship kan bijdragen aan het optimaliseren van de begeleiding en ondersteuning van leraren in de start van hun carrière.

2 Theoretisch kader

2.1 Professionele ruimte voor ontwikkeling van de eigen lespraktijk

Uit eerder onderzoek naar de ontwikkeling van leraren is gebleken dat leren lesgeven een complex en uitdagend traject kan zijn. Het begin van een loopbaan in het onderwijs kan leiden tot de nodige uitdagingen en spanningen (Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011). Voorbeelden hiervan zijn: streng zijn tegen leerlingen en toch aardig gevonden willen worden, de balans werk/privé (Pillen, 2012), omgaan met veeleisende ouders of met culturele diversiteit (Gaikhorst, Beishuizen, Korstens, & Volman, 2014). De beginnende leraren in een traineeship hebben een betaalde aanstelling op school, maar zijn ook nog in opleiding. Hun kennis, vaardigheden en identiteit aangaande het lerarenberoep is net zoals bij leraren-in-opleiding die het reguliere traject volgen, nog volop in ontwikkeling. Tegelijkertijd hebben ze door hun betaalde aanstelling, de volledige verantwoordelijkheid voor groepen leerlingen. Scholen beschouwen beginnende leraren als volwaardig lid van de schoolorganisatie met alle rechten en plichten die daarbij horen. Hierdoor kunnen zij een hoge werkdruk (te weinig zeggenschap over eigen tijd) ervaren, hetgeen versterkt kan worden wanneer zij onvoldoende en niet op de juiste wijze ondersteund worden vanuit de school (Ulvik, Smith, & Helleve, 2009; Achinstein, 2006). Door een gebrek aan ondersteuning en ruimte kunnen beginnende leraren in een overlevingsstand terecht komen, in plaats van op een betekenisvolle manier te reflecteren op de eigen leservaringen. Een mogelijk gevolg hiervan is dat de

nieuwe leraren meer ervaren leraren gaan imiteren, in plaats van te experimenteren met eigen ideeën en werkwijzen. Uiteindelijk kan dit leiden tot een blokkade voor de eigen professionele ontwikkeling (Diepstraten & Evers, 2012).

Doordat beginnende leraren als volwaardig lid van de schoolorganisatie worden gezien hebben ze in de manier van lesgeven ook een grote mate van autonomie. In tegenstelling tot leraren-in-opleiding die zich gedeeltelijk moeten aanpassen aan de praktijk van hun stagebegeleider op school, kunnen beginnende leraren zelf bepalen hoe ze hun lessen vormgeven (Correa, Martinez-Arbe-laiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015). Deze ruimte kan als positief worden ervaren, maar kan ook te weinig houvast bieden voor beginners die bijvoorbeeld moeite hebben met het klas-senmanagement.

In dit onderzoek veronderstellen we dat de ervaren professionele ruimte van beginnende leraren dynamisch is en zich kan ontwikkelen gedurende de loopbaan (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Beginnende leraren kunnen verschillen in het tempo waarmee ze de benodigde basiskennis en vaardigheden ontwikkelen om het leraarsberoep te kunnen uitoefenen. Dit heeft invloed op de manier waarop ze ruimte ervaren om bijvoorbeeld te experimenteren met innovatieve lesmethoden. De ervaren ruimte om nieuwe ideeën uit te proberen zal waarschijnlijk toenemen wanneer beginnende leraren ervaren dat ze over de benodigde basiskennis en vaardigheden beschikken.

2.2 Professionele ruimte voor schoolontwikkeling

Beginnende leraren, waaronder trainees, starten hun loopbaan met eigen ideeën en verwachtingen over onderwijs en het lerarenberoep. Die verwachtingen zijn gebaseerd op hun persoonskenmerken, eigen biografie, hun eerdere ervaringen als leerling en eigen normen en waarden. Tegelijkertijd, komen zij in hun baan als leraar terecht in een omgeving³ waar allerlei mensen (leerlingen, collega leraren, schoolleiding, ouders) verwachtingen van hen hebben en eisen aan hen stellen (Pillen, 2012). In deze context wordt veelal ver-

wezen naar de bekende praktijkschok (Vee-man, 1984), de confrontatie tussen eigen gevormde idealen voorafgaand en tijdens de lerarenopleiding enerzijds en de ‘harde’ werkelijkheid van het klaslokaal anderzijds waarin deze idealen niet tot uiting kunnen komen. Correa et al. (2015) stellen dat deze invulling van het fenomeen ‘praktijkschok’ zich beperkt tot uitdagingen voor beginnende leraren die te maken hebben met vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische kennis en vaardigheden. Zij spreken liever van een ‘postmodern reality shock’, verwijzend naar de postmoderne samenleving, waarin onderwijs voortdurend een proces van verandering en transformatie ondergaat. Verandering, onzekerheid en instabiliteit zijn de nieuwe norm in de postmoderne samenleving. De ‘postmodern reality shock’ betreft daarbij ook de mogelijkheden van beginnende leraren voor onderwijsveranderingen in termen van nieuwe kennis en vaardigheden die al dan niet volledig in de praktijk tot uiting komen. Tegenwoordig wordt namelijk van beginnende leraren, zei het soms impliciet, verwacht dat zij ook een bijdrage kunnen leveren aan het onderwijs in de eigen schoolorganisatie (schoolontwikkeling). In de praktijk kunnen beginnende leraren echter ervaren dat hun ideeën leiden tot weerstand in plaats van enthousiasme (Correa et al., 2015, Ulvik & Langørgen, 2012). Uit onderzoek naar hoog gekwalificeerde startende leraren in Noorwegen blijkt dat zij vaak niet als ‘bron’ worden gezien op hun werkplek. De onderzoekers veronderstellen dat de (nieuwe) ideeën van leraren niet altijd worden opgepakt door collega’s vanwege tijdsdruk, een individualistische schoolcultuur of vanwege de lage status van beginnende leraren (Ulvik & Langørgen, 2012).

Uit deze studies blijkt dat de rol van de omgeving met name betrekking lijkt te hebben op de directe samenwerking met (vak) collega’s. Voor beginnende leraren betekent dit dat de manier waarop ze ruimte ervaren om bij te dragen aan de inrichting en uitvoering van het onderwijs in de school afhankelijk is van de sectie of het team waarbinnen zij werken. In de algemene inleiding van dit the-manummer werd al beschreven dat professio-

nele ruimte van leraren voortdurend wordt afgestemd met de omgeving (Kessels, 2012). In onderzoek naar leiderschapsontwikkeling van professionals wordt deze afstemming beschreven aan de hand van het ‘claiming and granting process’ (DeRue & Ashford, 2010). Een leiderschapsrol wordt geconstrueerd door enerzijds het opeisen van de rol door een professional en anderzijds door het toekennen van deze rol door collega’s uit de directe omgeving. Eerder onderzoek naar beginnende leraren en leraren-in-opleiding laat zien dat beginnende leraren graag een leiderschapsrol vervullen en dat schoolleiders beginnende leraren ook die rol toedichten (Muijs et al., 2013; Rogers & Scales, 2013). Vertaald naar de professionele ruimte van leraren betekent dit dat ruimte kan worden opgeëist door leraren, maar ook dat deze ruimte toegekend zou moeten worden door de personen in de omgeving (schoolleiders, collega’s, ouders en leerlingen).

Om meer inzicht te krijgen in hoe beginnende leraren professionele ruimte ervaren, zijn voor deze studie de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe ervaren beginnende leraren in een context van een traineeship de professionele ruimte voor ontwikkeling van de eigen lespraktijk?
2. Hoe ervaren beginnende leraren in een context van een traineeship de professionele ruimte om bij te dragen aan de ontwikkeling van het onderwijs in de school?
3. Hoe verandert de ervaren professionele ruimte van beginnende leraren gedurende het traineeship?

3 Methode

In deze studie is een kleinschalige kwalitatieve onderzoeksofzet gehanteerd. Gezien het doel van het onderzoek, meer zicht krijgen op de ervaren professionele ruimte van beginnende leraren, is gekozen voor een ‘instrumental case study design’ (Stake, 1995). Dit type design richt zich op het in kaart brengen van bepaalde concepten waarbij de casussen zelf ondergeschikt zijn. “In instrumental case research the case facilitates

understanding of something else” (Grandy, 2010, p 474).

Bij twee groepen respondenten (beginnende leraren en schoolleiders) is data verzameld en deze data is elk op groepsniveau geanalyseerd. Dit resulteerde in uitkomsten met betrekking tot de ervaren professionele ruimte vanuit het perspectief van de beginnende leraren en uitkomsten vanuit het perspectief van de schoolleiders.

3.1 Respondenten en dataverzameling

Achttien beginnende leraren van de universitaire lerarenopleidingen van Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden en de Radboud Universiteit Nijmegen hebben deelgenomen. Om het dynamische karakter en daarmee veranderingen in ervaren professionele ruimte te kunnen onderzoeken zijn de beginnende leraren tweemaal geïnterviewd. Eenmaal aan het einde van het eerste jaar traineeship en de tweede keer aan het einde van het traineeship. Tijdens het onderzoek zijn drie beginnende leraren gestopt met het traineeship, waardoor er in het tweede jaar van het onderzoek in totaal 15 beginnende leraren hebben geparticipeerd in dit onderzoek.

Tevens zijn schoolleiders geïnterviewd. Het doel van het interview met de schoolleiders was om het perspectief van schoolleiders met betrekking tot de specifieke beginnende leraar en zijn/haar ervaren ruimte in kaart te brengen. Om schoolleiders te vragen naar hun perceptie van een specifieke beginnende leraar en zijn/haar bijdrage aan de schoolontwikkeling, was het nodig dat de beginnende leraar meer dan één jaar werkzaam was op een school. Daarom is ervoor gekozen om de schoolleiders voor dit onderzoek eenmaal te interviewen aan het einde van het tweede jaar van het traineeship van de beginnende leraar. De selectie van de schoolleiders vond plaats door elke beginnende leraar te vragen wie op school vanuit het perspectief van de schoolleiding/teamleiding zicht had op hun functioneren als beginnende leraar en op hun professionele ruimte. Omdat een schoolleider niet bij iedere school evenveel zicht heeft op het functioneren van de werknemers is gevraagd naar de naam en contactgegevens van iemand uit de schoolleiding (directeur onderwijs,

afdelingsleider, teamleider, etc.) met wie de beginnende leraar op regelmatige basis gesprekken voerde over zijn/haar functioneren. In totaal hebben 13 schoolleiders meegewerkt met dit onderzoek, waarvan 1 schoolleider werd geïnterviewd over twee beginnende leraren. De overige schoolleiders gaven aan geen interesse te hebben om deel te nemen aan het onderzoek of waren niet bereikbaar ten tijde van het onderzoek.

Tabel 1 geeft een schematische weergave van de dataverzameling. De eerste ronde interviews is afgenomen bij 18 beginnende leraren. De tweede ronde interviews is afgenomen bij 15 beginnende leraren (dezelfde deelnemers uit de eerste ronde interviews).

Tabel 1
Overzicht dataverzameling

	Mei-juli 2015	April-juli 2016
Beginnende leraar	Interview 1	Interview 2
Schoolleiders	Telefonisch interview	

3.2 Instrumenten

Interviews met beginnende leraren

Om de context van het onderzoek voor alle geïnterviewde leraren zo duidelijk mogelijk neer te zetten en om een vergelijkbare uitgangspositie te creëren, werd ieder interview door de onderzoeker gestart met het voorlezen van de doelen van het traineeship zoals geformuleerd op de websites van het programma waar zij deel vanuit maakten. De beginnende leraren werd gevraagd hierop te reageren door aan te geven of en zo ja, in hoeverre zij deze doelstellingen ervaren (herkennen). Vervolgens, geïnspireerd op de story line techniek (Meijer et al., 2011), zijn de beginnende leraren gevraagd concrete voorbeelden (vgl. sleutelervaringen) te beschrijven waarbij ze ruimte hebben ervaren voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk als voor schoolontwikkeling. Naast vragen over de ervaren professionele ruimte is ook gevraagd naar een ervaren gebrek of te kort aan professionele ruimte. De interviews waren semigestructureerd zodat zoveel mogelijk de erva-

ringen van de beginnende leraren gevolgd konden worden. De interviews duurden ca. 1 uur, zijn opgenomen met een voice-recorder en werden gehouden op school of de universiteit van de beginnende leraren.

Om veranderingen in de ervaren ruimte in kaart te brengen is ervoor gekozen om dezelfde groep beginnende leraren nogmaals te interviewen aan het einde van hun traineeship. Gezien de focus op de *ontwikkeling* van beginnende leraren ten aanzien van de ervaren professionele ruimte is een samenvatting gemaakt van de antwoorden uit het eerste interview. Deze samenvattingen zijn vervolgens voorgelegd aan de beginnende leraar met daarbij als vraag of er ten opzichte van vorig jaar verandering is opgetreden en zo ja op welke manier. Vervolgens werden de beginnende leraren gevraagd weer concrete voorbeelden te beschrijven waar ze in het tweede jaar ruimte hebben ervaren voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk als voor de schoolontwikkeling.

Interviews met schoolleiders

Schoolleiders zijn tijdens een semi-gestructureerd telefonisch interview bevraagd naar hun perceptie van de professionele ruimte van beginnende leraren op hun school in het algemeen en naar hun perceptie van de individuele beginnende leraren. Ook zijn de schoolleiders bevraagd naar de manier waarop zij de bijdrage van de beginnende leraren aan schoolontwikkeling percipiëren. In totaal zijn dertien schoolleiders geïnterviewd. Voorafgaand aan de dataverzameling is per email met iedere schoolleider overlegd over een geschikte dag en tijdstip voor het telefonische interview. De telefonische interviews duurden ca. 30-60 minuten en zijn opgenomen met een voice-recorder.

3.3 Analyse

De data-analyses van zowel de twee interviews met de beginnende leraren als het interview met de schoolleiders kenmerken zich door een exploratieve en inductieve aanpak gericht op het onderzoeken van de verschillen en overeenkomsten in de wijze waarop professionele ruimte werd ervaren. De analyse bestond uit vijf opeenvolgende stappen.

De transcripties van twee interviews uit de eerste interviewronde met beginnende leraren (mei-juli 2015) werden grondig doorgelezen en eerste initiële codes zijn toegekend op basis van de data. De initiële codes verwezen onder andere naar ruimte voor ontwikkeling van de eigen lespraktijk enerzijds en ruimte voor schoolontwikkeling anderzijds.

Op basis van de interviewleidraad en de bevindingen van deze eerste analyse is vervolgens een codeerschema opgesteld. Uit de data bleek ten eerste dat het analyseren van situaties waarin leraren professionele ruimte *ervaren* voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk en schoolontwikkeling niet genoeg recht deed aan de specifieke dynamiek voor het leren en werken in een traineeship. Om hier meer recht aan te doen is gebruik gemaakt van het eerder beschreven 'claiming and granting process', ofwel het opeisen en toekennen van een leiderschapsrol aan een professional (DeRue & Ashford, 2010). Vanwege de focus op de *ervaren* professionele ruimte vanuit het perspectief van beginnende leraren zijn deze concepten aangepast naar 'ruimte krijgen' (toegekende ruimte door omgeving) en 'ruimte creëren' (opeisen van ruimte).

De beginnende leraren beschreven ofwel situaties waarin zij vanuit de omgeving ruimte kregen om zichzelf te ontwikkelen, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van een coach. Ook rapporteerden ze over situaties waarin zij zelf invulling konden geven aan het onderwijs voor een klas in een bepaalde periode. Deze situaties zijn gecodeerd met het label 'ruimte krijgen'. Daarnaast refereerden de beginnende leraren aan situaties waarin zij op eigen initiatief mogelijkheden hebben gezocht om bij te dragen aan de ontwikkeling van het onderwijs in de school, door bijvoorbeeld nieuwe/alternatieve les ideeën met collega's te bespreken. Deze situaties zijn gecodeerd met 'ruimte creëren'.

Het concept codeerschema is vervolgens met een aantal geselecteerde situaties uit de interviews voorgelegd aan een team van experts (onderzoekers en lerarenopleiders van beginnende leraren in een traineeship). Op basis van deze expert feedback zijn enkele subcodes toegevoegd. De code sectie/

teamontwikkeling is toegevoegd aan de code schoolontwikkeling om zo meer recht te doen aan wat van beginnende leraren verwacht kan worden binnen het tijdsbestek van een traineeship. Ten tweede werd geadviseerd om bij de code 'ruimte creëren' een onderscheid te maken tussen bijdragen die succesvol en niet succesvol waren volgens de beginnende leraren. Met behulp van dit schema zijn alle interviews van de eerste ronde gecodeerd door de eerste en tweede auteur in ATLAS-ti (Frieze, 2012).

Op basis van de codering van het eerste interview in ATLAS-ti zijn situaties waarin de beginnende leraren ruimte kregen voor hun ontwikkeling van de eigen lespraktijk verder onderverdeeld in het al dan niet benutten van de gekregen ruimte. De codes 'benut' en 'onbenut' zijn gebaseerd op de evaluatie die de beginnende leraren zelf verbonden aan de gerapporteerde situatie. Een situatie waarin de beginnende leraar positief rapporteerde over de input vanuit de opleiding bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van de eigen lespraktijk, kreeg het label 'benut'. Een negatieve waardering van een gerapporteerde situatie kreeg het label 'onbenut'.

Vervolgens zijn de situaties uit het interview waarin de beginnende leraren ruimte creëerden voor hun ontwikkeling van de eigen lespraktijk gesplitst in situaties waarin zij hier wel of niet succesvol in waren. Hier werd ook weer de evaluatie door de beginnende leraar als uitgangspunt genomen voor het toekennen van de subcodes.

Eenzelfde analyseprocedure is gevolgd voor situaties waarin de beginnende leraren rapporteerden over het krijgen en creëren van ruimte voor sectie/teamontwikkeling en voor schoolontwikkeling. Iedere situatie kon ofwel betrekking hebben op de ontwikkeling van de eigen lespraktijk, of sectie/teamontwikkeling, of schoolontwikkeling. Hetzelfde was het geval met betrekking tot ruimte krijgen of creëren, slechts een van beide codes kon aan een situatie worden toegekend. Indien meerdere codes konden worden toegekend, is de situatie opgesplitst en verder beschouwd als twee situaties.

De interviews uit de tweede ronde zijn eveneens getranscribeerd. Een overzichtsmat-

Tabel 2

Codeerschema interview 1 en interview 2 beginnende leraren met voorbeeldcitaten

Code	Omschrijving code	Voorbeeldcitaat
Ruimte		
- voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk	- de ruimte die leraren ervaren om een bijdrage te leveren aan het onderwijs in de eigen lespraktijk en hun professionele ontwikkeling	<i>"Wat ik een effectieve nakijkmethode vind van huiswerk of een toets bespreken. (...) Ik heb wel heel erg kunnen experimenteren met wat ik prettig vind en dat vind ik juist wel heel goed."</i>
- verandering in de tijd	- de verandering die leraren ervaren in ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk (toename/stabiël/afname)	<i>"Eigenlijk hetzelfde, ik vind dat je met een beginnende leraar uit een traineeship echt een soort 'can do' mentaliteit binnenhaalt, over het algemeen geen zeurpietjes, mensen die veel kunnen hebben op hun bordje qua werkdruk, maar ook intellectuele baggage hebben."</i> (stabiël)
- voor sectie-ontwikkeling	- de ruimte die leraren ervaren om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs in de sectie	<i>"Er worden heel vaak dingen gezegd: Wie wil dit of dit op zich nemen? Deze drie onderdelen gaan we bespreken de komende drie maanden, kies een onderdeel dat jou aanspreekt en dan wordt er dus echt naar jou geluisterd als je een bijdrage hebt."</i>
- verandering in de tijd	- de verandering die leraren ervaren in ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk (toename/stabiël/afname)	<i>"Dat is alleen maar meer geworden. Ik durf wel te zeggen dat ik gezien word als, na de vakvoorzitter, als de tweede man in de sectie zeg maar. Dat is ook feitelijk omdat ik na hem de enige andere bevoegde eerstegrader ben, dus dan ligt dat voor de hand, maar die positie heb ik ook wel opgepakt en dat is vrij natuurlijk gegaan. Dus daar hoort ook wel bij dat mensen naar mij toekomen, ook als het niet om vakinhoudelijke dingen gaat."</i> (toename)
- voor school-ontwikkeling	- de ruimte die leraren ervaren om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs in de school	<i>"Er was een brainstormgroep voor opgezet en daar zochten ze mensen voor. Daar heb ik me toen niet voor aangemeld. En ook het vakleerplan voor dat vak helemaal uitschrijven, daar zochten ze ook mensen voor, maar daar heb ik me toen ook niet voor aangemeld. Dus er zijn wel mogelijkheden geweest om daar de ruimte te pakken."</i>
- verandering in de tijd	- de verandering die leraren ervaren in ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk (toename/stabiël/afname)	<i>"Toegenomen, ik ben actiever in vergaderingen over schoolzaken. Ik had al vrij snel een mening over dingen, maar als je nog midden in de opleiding zit en letterlijk je ervaring in weken telt in plaats van jaren of maanden. Dan denk ik: ja ik kan dit wel vinden, maar moet ik dat nou echt gaan zeggen ten opzichte van mensen die letterlijk 20/30/40x meer ervaring hebben dan ik? Ik ben nu wel zover dat ik denk: volgens mij weet ik het zelf goed genoeg. Als zij er iets anders van vinden dan hoor ik het wel. En dat ik steeds meer mijn mening ben gaan uiten. En dan merk ik dat een aantal mensen dat fijn vind en een ander mens vindt dat minder fijn."</i> (toename)
Ruimte		
- krijgen (benut/onbenut)	De ruimte die leraren hebben gekregen/ontvangen van bijvoorbeeld collega's, schoolleiding, ouders, leerlingen, maatschappij, het traineeship etc. Indien deze ruimte is ingezet/gebruikt, is er sprake van benutte ruimte, indien dit niet het geval is, is de ruimte onbenut.	<i>"Ik kan het [lesgeven] doen zoals ik dat wil in principe, er kwam eigenlijk niemand kijken. Ik kan ook makkelijk allerlei uitstapjes maken [los van de methode], en dat doe ik ook."</i> (Benut) <i>"Ik denk dat ik meer ruimte heb dan dat ik benut. Ik ben meestal zo'n type dat bij vergaderingen mee zit te luisteren, maar als ik iets wil zeggen dan kan dat echt."</i> (Onbenut)
- creëren (succesvol/niet succesvol)	De ruimte die leraren zelf hebben gepoogd te creëren. Deze pogingen kunnen door de beginnende leraar als succesvol of niet succesvol worden ervaren.	<i>"De toetsen worden deels aangeleverd door de methode, maar die pas ik sowieso altijd aan."</i> (Succesvol) <i>"Ik heb dit jaar wel een conflict gehad met iemand die geen rubrics wilde gebruiken voor het beoordelen van presentaties. Dat vind ik gewoon een niet objectieve manier van cijfers geven. ...En die riep naar mij: 'maar we doen het al jaren zo en het gaat hartstikke goed', daar kan ik gewoon echt niks mee."</i> (Niet succesvol)

Tabel 3
Overzichtsmatrix interviews schoolleiders met voorbeeldcitaten

Thema	Ervaring met beginnende leraren	Ruimte voor ontwikkeling van de eigen lespraktijk van de beginnende leraar	Ruimte voor sectie-ontwikkeling van de beginnende leraar	Ruimte voor school-ontwikkeling van de beginnende leraar	Ruimte krijgen	Ruimte creëren
School leider 1	<i>"Bijzonder positief, ik kan het niet anders zeggen. (...) Ze kunnen meepraten ook vanuit wat ze daar (traineeship) zien en meemaken."</i>	<i>"Bij ons is daar alle ruimte voor. (...) ze krijgen ruimte in tijd, maar ze krijgen ook ruimte in de zin van ze krijgen alle steun."</i>	<i>"Als we zeggen in de vergadering tegen elkaar, dat probleem hebben wij ... zij gaan het gewoon doen."</i>	<i>"Wat is het fijn om buiten de kaders te kunnen denken, wat is het fijn om onderzoek te doen. Dat is zo verrijkend, het levert zo veel op voor je school."</i>	<i>"Ja bij ons is daar alle ruimte voor. Ze krijgen ruimte. (...) Je krijgt nog applaus toe. (...) Bij ons krijgen ze alle ruimte en waardering."</i>	<i>"Over het algemeen staan deze lui ook wel vooraan in de rij, of ze gaan al dingen doen. En dan zeg ik: nou als je het toch al doet dan noem ik je voortaan coördinator huppeldepup. Dat bedoel ik, het gaat als vanzelf."</i>
School leider 2 Etc.						

trix is opgesteld waar in de resultaten per beginnende leraar zijn samengevat. Gelet op onze aanname dat professionele ruimte dynamisch (Kessels, 2012) is en dus kan veranderen over tijd is eerst per leraar de perceptie van de hoeveelheid professionele ruimte getypeerd met ‘toename’, ‘stabiel’ of ‘afname’. Vervolgens zijn de situaties waar de beginnende leraren ruimte hebben ervaren in het tweede jaar ook ingedeeld in dezelfde categorieën als bij interviewronde 1: ruimte krijgen (benut/onbenut) en ruimte creëren (succesvol/niet succesvol). Tabel 2 biedt een overzicht van alle codes en voorbeeldcitaten.

Voor de analyse van de interviews met de schoolleiders is een vergelijkbare procedure gehanteerd als bij de tweede ronde interviews met de trainees. Op basis van de interviewleidraad is een overzichtsmatrix opgesteld met daarin vier hoofdcategorieën: 1) ervaring met beginnende leraren, 2) ruimte voor ontwikkeling in eigen lespraktijk, sectieontwikkeling en schoolontwikkeling, 3) ruimte krijgen of creëren (zie Tabel 3). De interviews zijn getranscribeerd en vervolgens samengevat door voor iedere schoolleider per hoofdcategorie in de matrix de relevante passages uit

het interview samengevat weer te geven met waar mogelijk een kerncitaat. Vervolgens is de overzichtsmatrix gebruikt om verschillen en overeenkomsten tussen schoolleiders te analyseren ten aanzien van de hierboven genoemde hoofdcategorieën.

Om de kwaliteit van de analyses te garanderen zijn de ontwikkeling van het codeerschema en het ordenen van de data in de matrices gezamenlijk gedaan door de auteurs van dit artikel, waarna afzonderlijk een aantal transcripties werd geordend en gecodeerd. Alle gecodeerde matrices werden ter controle voorgelegd en indien verschil van inzicht naar voren kwam, werd gediscussieerd tot consensus bereikt werd.

4 Resultaten

Hieronder zullen de eerst de resultaten uiteen worden gezet met betrekking tot ervaren ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk en ervaren ruimte voor sectie- en schoolontwikkeling op basis van de analyses van de eerste interviews met de trainees.

4.1 Professionele ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk

Ruimte krijgen

In de eerste interviews spraken veel beginnende leraren over situaties waarbij ze ruimte *kregen* voor hun ontwikkeling in de eigen lespraktijk. Hoewel veel beginnende leraren aangeven dat ze in het eerste jaar volgens de planning (PTA) van vakcollega's hebben gewerkt, kregen ze daarbij wel de ruimte om de invulling van de lessen zelf vorm te geven en daarmee te experimenteren. Vijftien van de achttien beginnende leraren hebben deze ruimte ook benut. Eveneens benutten beginnende leraren de mogelijkheden die scholen bieden in het kader van een inductieprogramma, zoals bijvoorbeeld lesbezoek, videocoaching en intervisie. De gekregen ruimte in het eerste jaar van hun traineeship kon volgens de beginnende leraren niet altijd worden benut. Veelal hadden deze situaties betrekking op kennis en ideeën die hen extern (vanuit het traineeship) werden aangeboden: *“Door die masterclasses ga je wel heel erg nadenken: Goh, wat ben ik nou aan het doen. Wat zie ik mijn collega's doen? Vind ik dat wat? Het geeft je wel een analytische kijk, maar de toepasbaarheid is nog laag.”* De beginnende leraren waardeerden deze input dus wel, maar konden het niet toepassen omdat ze nog hun handen vol hadden aan het leren lesgeven. Het experimenteren met verschillende werkvormen kon ook onzekerheid met zich meebrengen in het geval van beginnende leraren voor wie houvast belangrijk was om zichzelf staande te houden in het eerste jaar. Ook gaven enkele beginnende leraren aan dat de aangeboden kennis vanuit de opleiding of het verdiepingstraject meer geschikt was voor ervaren leraren.

Ruimte creëren

In de interviews rapporteerden de beginnende leraren ook over situaties waarin zij zelf op eigen initiatief lesmateriaal hebben gemaakt met als doel om leerlingen meer te motiveren of uit te dagen. De lesmethode of ander lesmateriaal van collega's sloot in deze situaties niet aan bij de doelen en ideeën van beginnende leraren zelf hetgeen hen stimuleerde

om zelf nieuw materiaal te ontwikkelen. Een andere vorm van ruimte creëren, heeft betrekking op de beginnende leraren die vertelden over momenten waarbij zij bewust tijd creëerden om stil te staan bij de eigen professionele ontwikkeling als leraar. Feedback van een begeleider op school werd dan bewust opgezocht. Een beginnende leraar vertelde hierover: *“Daar heb ik toen zelf ook voor gekozen. Eerst op orde houden, dat vond ik eigenlijk het allerbelangrijkst. En daarna komt dan de rest wel. Dat bepaalde ik echt zelf. Zelfs bij die coachmomenten was het heel erg van(...) dan vroeg hij vooral aan mij waar denk jij dat jij nu staat? En waar zou jij je nog in willen ontwikkelen? Het was niet zo van dat managen gaat nog niet zo goed. Daar kun je misschien beter... Nee, echt vanuit mijzelf.”*

Niet alle pogingen waarin beginnende leraren probeerden ruimte te creëren voor de eigen professionele ontwikkeling waren succesvol. Een klein aantal beginnende leraren rapporteerde over situaties waarin zij tevergeefs ruimte probeerde te creëren voor de eigen professionele ontwikkeling. Een beginnende leraar gaf bijvoorbeeld aan dat hij/zij bij een leidinggevende kenbaar had gemaakt dat de werkdruk te hoog was om actief bezig te zijn met de eigen professionele ontwikkeling. Dit signaal werd niet opgepakt waardoor deze leraar hier minder mee bezig kon zijn dan gewenst.

Perspectief van schoolleiders op ruimte voor ontwikkeling in de lespraktijk van beginnende leraren

Alle schoolleiders geven aan de ontwikkeling van beginnende leraren in de eigen lespraktijk belangrijk te vinden. Hierbij wordt een grote nadruk gelegd op het leren lesgeven als eerste prioriteit voor de trainee. Wanneer beginnende leraren hier de basisvaardigheden in hebben ontwikkeld dan kan, in overleg, bekeken worden wat nieuwe ontwikkelpunten zijn. Ter nuancering hierop geeft een schoolleider aan het belangrijk te vinden het enthousiasme van beginnende leraren soms ook af te remmen: *“Het is aan de ene kant van ons uit gewoon aan ze vragen of gewoon goed luisteren naar wat ze willen, het soms ook afrem-*

men als je denkt van hé wacht iemand kan wel veel willen, maar is het ook wel verantwoord om te doen?”.

4.2 Professionele ruimte voor sectieontwikkeling

Ruimte krijgen

In vergelijking met de ervaren ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk in het eerste jaar van het traineeship hebben de beginnende leraren minder situaties gerapporteerd waarin zij ruimte kregen voor sectieontwikkeling. Uit de interviews bleek dat niet alle leraren dit als negatief hebben ervaren omdat ze er ook geen behoefte aan hadden. Zo vertelde een beginnende leraar dat hij geen ruimte had gekregen om binnen de sectie toetsen te ontwikkelen: *“Die ruimte heb ik niet gekregen in ieder geval. Ik denk ook niet dat ik die ruimte had moeten nemen.”* De situaties waarin de leraren de gekregen ruimte ook hebben benut kenmerkten zich door het aannemen van een actieve houding en het stellen van kritische vragen tijdens een sectieoverleg. Niet alle gekregen ruimte om bij te dragen aan de ontwikkeling van het onderwijs in de eigen sectie werd benut. Uit de situaties die door de beginnende leraren in dit kader werden benoemd bleek dat de beginnende leraren ofwel andere prioriteiten stelden of zichzelf *“in bescherming wilde nemen”* (aldus een beginnende leraar) tegen teveel werk.

Ruimte creëren

In het eerste jaar van het traineeship waren de beginnende leraren op kleine schaal bezig met het creëren van ruimte voor sectieontwikkeling. Vijf van de achttien beginnende leraren rapporteerden over ervaringen waarin ze een succesvolle bijdrage hebben geleverd aan de sectieontwikkeling. Een voorbeeld hiervan is het nemen van initiatief om voorstellen te doen voor andere manieren van werken binnen de sectie (bijv. modulair/thematisch werken).

Acht beginnende leraren hebben ervaren dat zij probeerden bij te dragen aan de ontwikkeling van hun vakonderwijs maar daar niet in slaagden. Deze beginnende leraren

stelden bijvoorbeeld een andere lesmethode of een moeilijke opdracht voor een specifieke klas voor in de sectie, maar deze voorstellen werden door collega's niet gehonoreerd. De beginnende leraren in kwestie zagen vaak geen mogelijkheid om op andere wijze hun ideeën toch doorgang te laten vinden en accepteerden dat er geen verandering zou optreden: *“Een collega uit de derde gaf so's en kinderen kregen gewoon een punt als ze schreven met een zwarte pen en naketen met een rode pen en meer van dat soort dingen. Dan kregen ze gewoon een 10, daar had ik wel moeite mee. Dat was niet zo handig, want ik zei dat ga ik niet doen. Toen kwamen er wel spanningen. Er zijn hier afspraken en daar moet je je maar aan houden, dus toen heb ik dat maar gedaan.”*

Perspectief van schoolleiders op bijdrage aan sectieontwikkeling

Uit de interviews met schoolleiders blijkt dat er verschillende manieren zijn waarop beginnende leraren ruimte krijgen om bij te dragen aan sectieontwikkeling. Zij kunnen meedraaien in bestaande projecten, met collega's samenwerken in het aanpassen van de methode of het ontwikkelen van een nieuwe onderwijsconcept. Een enkele beginnende leraar kreeg ook ruimte in de vorm van leiding geven als sectievoorzitter. Ook verschillen de beginnende leraren in de ruimte die ze zelf creëerden voor sectieontwikkeling. Het merendeel van de beginnende leraren was, aldus de schoolleiders, in staat om ruimte te creëren voor sectieontwikkeling. Een voorbeeld van een succesvolle bijdrage aan de ontwikkeling van het onderwijs in de sectie was het initiatief nemen om projecten te coördineren binnen de sectie. De niet-succesvolle bijdragen van beginnende leraren, hadden met name betrekking op situaties waarin een leraar zeer enthousiast en overtuigd was van zijn/haar eigen innovatieve ideeën over het onderwijs binnen de sectie maar daardoor weinig oog had voor de (afwijkende) visie van zijn/haar sectiegenoten.

Tot slot vertelden schoolleiders ook dat beginnende leraren verschillen in de mate waarin ze toe zijn aan het bijdragen aan sectieontwikkeling. Eén schoolleider vertelde

over een beginnende leraar die weinig ruimte kreeg en die in de ogen van de schoolleider ook zelf geen ruimte creëerde hiervoor: *“hij had eigenlijk gewoon de normale lerarenop-leiding moeten doen, want hij is een beetje aan het verzuipen geraakt. (...) Het was gewoon veel te veel voor hem.”* In dit geval gaf de beginnende leraar ook aan geen behoefte aan meer ruimte te hebben.

4.3 Professionele ruimte voor schoolontwikkeling

Ruimte krijgen

De ervaringen van beginnende leraren waarin zij ruimte hebben gekregen voor het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de school zijn vergelijkbaar met de ervaringen in het kader van sectieontwikkeling. Met name de gelegenheid krijgen om te participeren in project of werkgroep met een vakoverstijgend thema heeft een aantal beginnende leraren benut om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Zes beginnende leraren hebben aangegeven dat ze de gekregen ruimte nog niet hebben benut. Een beginnende leraar gaf aan: *“Er was een brainstormgroep opgezet en daar zochten ze mensen voor. Daar heb ik me toen niet voor aangemeld. En ook het vakleerplan voor dat vak helemaal uitschrijven, daar zochten ze ook mensen voor, maar daar heb ik me toen ook niet voor aangemeld. Dus er zijn wel mogelijkheden geweest om daar de ruimte te pakken.”*

Een verklaring voor het niet benutten van de gekregen ruimte heeft betrekking op de beginnersstatus van de trainees. Op basis van de kennis die zij hebben verkregen uit de masterclasses bijvoorbeeld zien ze wel mogelijkheden om de huidige manier van werken op school te veranderen/vernieuwen maar ze zijn hiervoor nog niet in actie gekomen. Ze geven aan eerst ervaringskennis te willen opdoen voordat ze met collega's hierover in gesprek gaan.

Ruimte creëren

Situaties waarin beginnende leraren ruimte hebben gecreëerd voor schoolontwikkeling in het eerste jaar van het traineeship kwamen weinig terug in de interviews. De twee begin-

nende leraren op wie dit wel van toepassing was hebben in overleg met de schoolleiding een (onderzoeks)project opgezet om een door hen gesignaleerd probleem (bijvoorbeeld een lage opkomst bij extra begeleidingsbijeenkomsten voor leerlingen) zo goed mogelijk te ondervangen. Volgens de beginnende leraren heeft met name het overleg met de schoolleiding er in deze situaties voor gezorgd dat de voorgestelde oplossing past binnen het beleid en/of mogelijkheden van de school.

Perspectief van schoolleiders op bijdrage aan schoolontwikkeling

De geïnterviewde schoolleiders zagen veel mogelijkheden voor deze groep beginnende leraren om bij te dragen aan de ontwikkeling van de school, ofwel op basis van eigen initiatief dan wel middels samenwerking met collega's. Een kritische houding en het inbrengen van innovatieve ideeën werd door schoolleiders erg gewaardeerd. Een belangrijke nuancering hierbij is dat de bijdrage van de beginnende leraar aan schoolontwikkeling volgens schoolleiders sterk afhankelijk was van de ontwikkeling en/of ambities van de leraar. De schoolleider van een beginnende leraar die nog geen bijdrage heeft geleverd aan schoolontwikkeling vertelt: *“We gaan hem daar nog niet voor vragen, dat komt allemaal veel te vroeg, die moet eerst gewoon ervoor zorgen dat hij zijn lessen goed verzorgt.”*

Een concreet voorbeeld van een manier waarop beginnende leraren kunnen bijdragen aan de schoolontwikkeling is het onderzoek dat beginnende leraren moeten uitvoeren in de context van het traineeship. Dit biedt volgens de schoolleiders goede mogelijkheden om een relevante bijdrage te leveren. Hiervoor is het wel belangrijk dat schoolleiders mee denken over een geschikt onderwerp.

Een aantal schoolleiders gaf eveneens aan dat de ruimte die beginnende leraren creëerden voor schoolontwikkeling niet altijd succesvol bleek, omdat de ideeën bijvoorbeeld niet pasten bij het meerjarenbeleid. Ook kwam het soms voor dat de beginnende leraren te weinig rekening hielden met andere visies/opvattingen van collega's.

4.4 Ontwikkeling van ervaren professionele ruimte

In de interviews met de beginnende leraren aan het einde van hun traineeship is zoals gezegd gebruik gemaakt van de gerapporteerde situaties uit het eerste interview om hen te laten aangeven of er verandering is gekomen in de ruimte die ze ervoeren voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk, sectieontwikkeling en schoolontwikkeling.

Uit de analyses van de tweede interviewronde bleek dat aan het einde van het traineeship de helft van de beginnende leraren weinig verandering heeft ervaren in de ruimte die zij kregen dan wel creëerden voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk. Vaak werd hierbij opgemerkt dat hun taakaanstelling was uitgebreid met meer lesuren. Hierdoor was er meer tijd nodig voor de lesvoorbereiding hetgeen hen belemmerde om ruimte te benutten of te creëren voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk. De andere helft van de beginnende leraren rapporteerde meer ruimte voor professionele ontwikkeling in het tweede jaar. De ruimte had vooral betrekking op meer mogelijkheden om te experimenteren met nieuwe werkvormen/projecten voor leerlingen. In het eerste jaar hadden de beginnende leraren voornamelijk bestaande lesmethodes gebruikt, waardoor ze een duidelijk en compleet beeld hebben gekregen van het curriculum. Dit maakte het in het tweede jaar makkelijker een inschatting te maken van wat nog meer mogelijk was. Slechts één beginnende leraar gaf aan dat de ruimte die hij had ervaren voor zijn eigen professionele ontwikkeling was afgenomen. Deze leraar ervoer een hoge werkdruk door het aantal lesuren wat hij moest geven. Hierdoor was er weinig tijd voor werken aan de ontwikkeling van de eigen lespraktijk.

In vergelijking met ruimte voor ontwikkeling van de eigen praktijk hebben de meeste beginnende leraren ervaren dat in het tweede jaar de ruimte voor het leveren van een bijdrage aan sectieontwikkeling is toegenomen. Een voorbeeld hiervan was het ontwikkelen van toetsen. Eenzelfde verandering kwam terug bij de ervaren ruimte voor schoolontwikkeling. De toegenomen ruimte had betrekking op tweederde van de beginnende

leraren en bleek volgens hen uit situaties waarin ze een actieve rol hadden in een ontwikkel/project groep met een schoolbreed thema, bijvoorbeeld het profielwerkstuk.

5 Conclusie

In deze studie is op een verkennende en beschrijvende manier de *ervaren* professionele ruimte van beginnende leraren uit een traineeship onderzocht. Het traineeship richtte zich op het opleiden van analytische en kritische eerstegraads leraren met een ruimdenkende houding en actuele kennis van onderwijsontwikkelingen. Met deze houding en kennis kunnen zij een positieve bijdrage leveren aan de professionele en onderwijsontwikkeling in eigen lespraktijk, het lerarenteam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school. De beoogde professionele ruimte voor deze beginnende leraren is daarmee groot te noemen. De doelstellingen sluiten namelijk goed aan bij de omschrijving van professionele ruimte waarin de zeggenschap van leraren over de inrichting en uitvoering van het onderwijs in de klas en op school en de eigen professionele ontwikkeling centraal staat. Maar hoe ervaren beginnende leraren dat in de praktijk?

Uit de interviews met de beginnende leraren bleek dat het ervaren van professionele ruimte zich uitte op twee manieren: ruimte krijgen en ruimte creëren. Ruimte krijgen was kenmerkend voor situaties waarin de beginnende leraren refereerden aan een bepaalde mate van vrijheid die zij krijgen om zelf invulling en te geven aan de eigen lespraktijk dan wel om ideeën en suggesties in te brengen in diverse overlegstructuren met collega's. Ruimte creëren had betrekking op situaties waarin de beginnende leraren zelf initiatief toonden om bestaande ideeën, methoden, aanpakken te innoveren. De samenwerking tussen deze twee typen is gebaseerd op de onderhandeling tussen collega's over leiderschap. DeRue en Ashford (2010) spreken in dit geval van 'claiming and granting leadership'. Deze onderhandeling over leiderschap, en daarmee ook de ervaren pro-

fessionele ruimte kan gezien worden als een belangrijk aspect van een onderwijspraktijk waarin leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van onderwijs.

Uit de interviews bleek verder dat veel beginnende leraren in het eerste jaar van hun traineeship hebben ervaren dat ze ruimte kregen om te werken aan de ontwikkeling van het onderwijs in hun eigen lespraktijk. Deze ruimte konden ze echter niet altijd benutten. De aangeboden kennis vanuit bijvoorbeeld het verdiepingsprogramma beschouwden ze veelal niet als direct toepasbaar voor een startend leraar. De begeleiding op school door bijvoorbeeld een ervaren coach werd veelal wel benut. Mogelijkheden om ruimte te creëren voor ontwikkeling voor de eigen lespraktijk werd niet door alle beginnende leraren genoemd. De beginnende leraren die dit type ruimte niet hebben ervaren waren veelal bezig met het 'overleven voor de klas'. Dit 'overleven' werd enerzijds veroorzaakt door het leren omgaan met lastige klassen en anderzijds door de veelheid aan taken en verantwoordelijkheden, waaronder de combinatie van opleiding en een betaalde aanstelling. Naarmate de beginnende leraren meer zelfverzekerd waren over hun manier van lesgeven en een beter overzicht hadden van het lesprogramma, ervoeren ze in het tweede jaar meer ruimte om los te komen van de methode en gingen daardoor meer experimenteren.

Met betrekking tot het leveren van een bijdrage aan de sectieontwikkeling bleek ten eerste dat een groot aantal beginnende leraren maar slechts beperkt ruimte hiervoor heeft ervaren. Veel beginnende leraren gaven aan wel ruimte te ervaren om een succesvolle bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de sectie of het team waarbinnen zij werken. De ruimte die zij kregen om bijvoorbeeld samen met collega's bepaalde werkvormen of toetsen te herzien, en hierbij de kennis vanuit de opleiding of het verdiepingsprogramma te gebruiken, benutten zij ook meestal. Opvallend was verder dat een aantal beginnende leraren die zelf initiatief nam om eigen ideeën in te brengen niet altijd succesvol was om dit ook op een effectieve manier te doen. Ze stuitten bijvoorbeeld op collega's met weerstand voor innovatie of op een status-issue,

waarbij ze zichzelf eerst moeten bewijzen voor de klas voordat hun ideeën serieus worden genomen. In het tweede jaar van het traineeship nam de ervaren ruimte voor sectieontwikkeling voor de meeste beginnende leraren toe. Ook rapporteerden de beginnende leraren meer over succesvolle bijdragen die ze hebben geleverd aan de ontwikkeling van het onderwijs in de sectie.

Slechts een klein aantal beginnende leraren heeft in het eerste jaar ruimte ervaren voor schoolontwikkeling. Deze ruimte had veelal betrekking deelname aan vakoverstijgende projecten. Het op eigen initiatief creëren van ruimte voor schoolontwikkeling kwam maar heel soms voor. Vergelijkbaar met de bijdrage voor sectie/teamontwikkeling nam dit tijdens het tweede jaar wel toe.

6 Discussie

Bij de beschrijving van de doelgroep werd reeds aangegeven dat we er vanuit zijn gegaan dat beginnende leraren zich in een verschillend tempo ontwikkelen en dat dit van invloed kan zijn op de professionele ruimte die beginnende leraren ervaren voor de ontwikkeling in de eigen lespraktijk en voor schoolontwikkeling. Deze aanname werd deels bevestigd. Voor een aantal beginnende leraren gold inderdaad dat zij in het eerste jaar met name ruimte hebben gekregen en gecreëerd voor de ontwikkeling in de eigen lespraktijk en pas in het tweede jaar ruimte hebben ervaren voor het leveren van een bijdrage aan schoolontwikkeling. De ervaren ruimte voor schoolontwikkeling is daarmee ten dele vergelijkbaar met het onderzoek van Ulvik en Langørgen (2012) waarin geconcludeerd werd dat nieuwe hoogopgeleide beginnende leraren niet altijd als bron worden gezien voor innovatie van de school. Dit blijkt voor sommige beginnende leraren in deze studie ook het geval te zijn. Er zijn echter ook beginnende leraren die positieve ervaringen hebben met de rol die zij hebben in de sectie of de manier waarop zij hebben geleerd een bijdrage te kunnen leveren aan het onderwijs in de school. De mate van openheid voor nieuwe ideeën in een sectie, benaderbare collega's en een innova-

tief karakter van de school lijken hier belangrijke randvoorwaarden voor te zijn. Ook de status van beginnende leraren binnen de hiërarchie van het lerarenteam is belangrijk.

De socialisatie in het beroep kan dus verschillend verlopen voor beginnende leraren in de context van een traineeship. Hoewel de specifieke context van dit onderzoek generalisatie naar de reguliere beginnende leraren (al dan niet in opleiding) bemoeilijkt, lijkt het ook voor de begeleiding van beginnende leraren in het algemeen van belang om rekening te houden met de socialisatie in het beroep. Curry, Jaxon, Russell, Callahan en Bicais (2008) stellen dat inductieprogramma's de focus op kwesties gerelateerd aan regie en (vak)didactiek zouden moeten verbreden en ook meer aandacht moeten hebben voor het groeien in de rol van professional en 'change agent'. Vanuit de Nederlandse overheid worden sinds een aantal jaren eisen gesteld aan inductiearrangementen op scholen waarbij socialisatie in het beroep en enculturatie in de school essentiële onderdelen zijn (Ministerie van OCW, 2013). Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn meer systematisch effectieve manieren van socialisatie in het beroep in kaart te brengen.

In dit onderzoek is de context waarin beginnende leraren ruimte ervaren beperkt tot de schoolorganisatie waarbinnen zij werken en deze is geoperationaliseerd in termen van naaste collega's en schoolleiding. De grenzen van het geven van onderwijs en de ervaren professionele ruimte daarin beperken zich uiteraard niet tot de schoolorganisatie maar zijn ook afhankelijk van regionaal en nationaal beleid en maatschappelijke ontwikkelingen. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de wijze waarop verschillende contextniveaus van invloed zijn op de professionele ruimte van beginnende leraren. Hiermee wordt meer recht gedaan aan de complexiteit van het leraarsberoep.

Op basis van de gevonden verschillen tussen beginnende leraren in ervaren professionele ruimte voor ontwikkeling in de eigen lespraktijk en in de school zou gesteld kunnen worden dat maatwerk in het traineeship wenselijk is. Vanuit het idee van aansluiten bij de 'zone van naaste ontwikkeling' (Vygot-

sky, 1978) is het belangrijk om ook bij het vormgeven van de professionele ruimte van talentvolle beginnende leraren te differentiëren naar individuele capaciteiten, interesses en/of voorkeuren (Tomlinson, 2003). Vanuit verschillen in individuele capaciteiten zou dit bijvoorbeeld kunnen betekenen dat beginnende leraren die al snel op een kwalitatief goede manier kunnen lesgeven, uitgedaagd worden om zich te verdiepen of verbreden in onderwerpen met een relevantie voor de sectie waarbinnen zij werken of op een meer schoolbreed niveau. Voor beginnende leraren die langer tijd nodig hebben om op een basisniveau te kunnen lesgeven, is het creëren van ruimte met verbredende of verdiepende input waarschijnlijk weinig effectief. De mate van uitdaging kan te groot worden, hetgeen eerder leidt tot frustratie dan innovatie (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Het is belangrijk dat zowel beginnende leraren als de schoolleiding en collega's hiermee rekening houden en elkaars verwachtingen uitspreken. Op die manier kan een beginnende leraar zich ontwikkelen op zijn/haar eigen tempo en is voor alle partijen duidelijk wat er verwacht kan worden.

Tot slot, is meer inzicht in de positionering van beginnende leraren op de langere termijn in het onderwijs nodig, bijvoorbeeld met behulp van sociale netwerk analyses, om deze groep beginnende leraren te succesvol begeleiden bij het ontwikkelen van inspirerend en innovatief onderwijs voor de toekomst.

Noten

¹ In dit artikel verwijst het begrip traineeship naar twee Nederlandse alternatieve routes voor het behalen van een eerstegraadsbevoegdheid in het voortgezet onderwijs, namelijk Eerst de Klas en het Onderwijstraineeship (www.traineesinhet-onderwijs.nl). In internationale literatuur worden vergelijkbare programma's ook wel aangeduid met 'alternative certification programs or routes'.

² Sectie is in de Vlaamse context vergelijkbaar met 'vakgroep'

³ Hoewel de omgeving ook ruimer opgevat kan worden, bijvoorbeeld landelijk beleid, is in deze

studie ervoor gekozen om de omgeving af te bakenen tot de schoolorganisatie waarbinnen de beginnende leraren werken.

Literatuur

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 123-138.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79-88.
- Correa, J. M., Martinez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apaz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A., & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 660-673.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35, 627-647.
- Diepstraten, I., & Evers, A. T. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit, LOOK.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: Sage Publications Ltd.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.
- Grandy, G. (2010). Instrumental Case Study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 474-475). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.
- Imants, J., Wubbels, T., & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' enactment of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6, 323-346.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele Rede. Open Universiteit, Heerlen, Nederland.
- Louws, M. L., Meirink, J., van Veen, K., & van Driel, J. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43, 770-788. DOI: 10.1080/19415257.2016.1251486
- Meijer, P. C., de Graaf, B., & Meirink, J. A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 115-129.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag, Nederland: Publicatie-nr. 12439-3
- Muijs, D., Chapman, C., & Armstrong, P. (2013). Can early careers teachers be teacher leaders? A study of second-year novice teachers in the teach first alternative certification programme. *Educational Management Administration and Leadership*, 41, 767-781.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Pillen, M. T. (2012). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Dissertatie. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (red.), *Het Alternatief II: de ladder naar autonomie* (pp 17-32). Culemborg, Nederland: Uitgeverij Phronese.
- Rogers, C., & Scales, R. Q. (2013). Pre-service teachers' perceptions of teacher leadership: Is it about compliance or understanding? *Issues in Teacher Education*, 22(2), 17-37.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.

- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 43-57.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835-842.
- Veenman, S. A. M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- VO-raad (2014). *Leren met en van elkaar. Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs*. Utrecht, Nederland: Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

teach which contributed to their professional development.

Differences were found with respect to how successful teachers were in creating possibilities for school development. Although the teachers in these alternative certification programs are professionals with an academic background, they differ in the type and level of support they need to develop.

Keywords: beginning teachers, traineeship, professional space.

Auteurs

Jacobiene Meirink, Universitair docent, ICLON, Universiteit Leiden. **Anna van der Want**, Postdoc onderzoeker, ICLON, Universiteit Leiden en onderzoeker, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Correspondentie: meirink@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

Beginning teachers' development in a context of a traineeship: The dynamic of receiving and creating professional space

The aim of this study was to examine beginning teachers' professional space in a context of an alternative certification program. It is assumed that the knowledge and skills of the beginning teachers in these programs will positively influence the development of their workplaces. 18 beginning teachers and 13 school leaders were interviewed to explore the perceived professional space of beginning teachers for professional development and school development. Two types of perceived professional space could be distinguished: receiving space and creating space. Most beginning teachers reported situations in which they could make their own decisions for how to