

De docent: sterk in ontwikkeling

INAUGURELE REDE DOOR PAULIEN MEIJER

Radboud Universiteit Nijmegen



INAUGURELE REDE

PAULIEN MEIJER



Paulien Meijer geeft in haar oratie haar visie op de ontwikkeling van docenten. In het bijzonder bespreekt ze de onvoorspelbare ontwikkelingsprocessen van de docent-in-wording. Deze zijn het best te begrijpen vanuit het perspectief van de ontwikkeling van

een professionele identiteit. Elementen uit de identiteitsontwikkeling passeren de revue, zoals de rol van de omgeving, de rol van crisis, en de rol van weerstand tegen leren. Twee processen die volgens onderzoek een rol spelen bij identiteitsontwikkeling krijgen specifieke aandacht: identificatie en separatie (de zoektocht naar autonomie). Paulien Meijer besluit met implicaties voor onderzoek, voor de lerarenopleiding en voor iedereen die zich bemoeit met het leren of professionaliseren van docenten.

Prof. Paulien Meijer is sinds 15 augustus 2013 hoogleraar *Teacher learning and development* aan de Radboud Universiteit en wetenschappelijk directeur van de Radboud Docenten Academie. Voor haar komst naar Nijmegen was Paulien Meijer actief als universitair docent aan de Universiteit Leiden, docent maatschappijleer in Zoetermeer, universitair hoofddocent aan de Universiteit Utrecht en als bijzonder hoogleraar aan de Open Universiteit.

DE DOCENT: STERK IN ONTWIKKELING

De docent: sterk in ontwikkeling

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Teacher learning and development aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen op vrijdag 28 maart 2014

door Paulien Meijer

Vormgeving en opmaak: *gloedcommunicatie*, Nijmegen
Fotografie omslag: Bert Beelen
Drukwerk: Van Eck & Oosterink

Met dank aan Nico Verloop (Universiteit Leiden) en Douwe Beijaard (Universiteit Eindhoven) voor hun constructieve commentaren op een eerder versie van deze tekst.

© Paulien Meijer, Nijmegen, 2014

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar worden gemaakt middels druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de copyrighthouder.

Mijnheer de rector magnificus, geacht college, dames en heren,

Ik wil in deze openbare lezing ingaan op de ontwikkeling van docenten. En dan wil ik daarbij specifiek ingaan op die ontwikkelingsprocessen die niet te omschrijven zijn in termen van ‘gestage of geleidelijke ontwikkeling’, maar op de meer onvoorspelbare ontwikkeling in het worden van docent. Een ontwikkeling die veel vaker op en neer gaat, die soms stagneert of zelfs terugwerpt en dan weer een snelle groeicurve laat zien, maar die altijd door de docent-in-wording ervaren wordt als een vorm van ontwikkeling met een grote impact. Ik heb het dan over vormen van ontwikkeling die het best te begrijpen vallen vanuit het perspectief van de ontwikkeling van een professionele identiteit. Ik zal stilstaan bij een aantal elementen van identiteitsontwikkeling, waaronder de rol van de omgeving, de rol van crisis, en de rol van weerstand tegen leren. Vervolgens besteed ik aandacht aan twee processen die een rol spelen bij identiteitsontwikkeling, namelijk identificatie en separatie, ofwel de zoektocht naar autonomie. Tenslotte noem ik nog een aantal implicaties voor onderzoek, voor de lerarenopleiding, en voor iedereen die zich bemoeit met het leren of professionaliseren van docenten.

Maar ik wil beginnen met het schetsen van de ontwikkeling van mijn eigen wetenschappelijke interesse naar het leren lesgeven en het leren van docenten. Daarmee laat ik zien waarom ik het vandaag met u wil hebben over het zojuist beschreven type ontwikkeling van docenten. Want in tegenstelling tot de huidige trend om vooral ‘meetbare’ aspecten in onderwijs te onderzoeken, is mijn interesse zich in toenemende mate gaan richten op zaken die minder goed te meten zijn, en ik wil u uitleggen hoe dat zo gekomen is. Ik zal de komende drie kwartier nóg een paar uitstapjes maken naar mijn eigen ontwikkeling tijdens de afgelopen jaren, de afgelopen decennia inmiddels, om de begrippen die ik introduceer te illustreren. Maar ook omdat ik er natuurlijk niet onderuit kan om in een lezing over een ontwikkeling die sterk speelt bij grote veranderingen in iemands werk, elementen uit mijn eigen professionele ontwikkeling als casus te nemen nu ik dit voor mij nieuwe ambt aanvaard.

Na afronding van mijn doctoraal onderwijskunde aan onze Radboud Universiteit, waarin ik onder leiding van Simon Veenman een scriptie had geschreven over effectieve instructie in de lerarenopleidingen voor basisonderwijs, startte ik in 1993, onder leiding van Nico Verloop en later ook Douwe Beijaard, aan de Universiteit Leiden een promotieonderzoek naar de praktijkkennis van ervaren talendocenten (Meijer, 1999). Ik ging op verschillende manieren hun kennis ‘meten’, om daarna te onderzoeken hoe zij deze kennis gebruikten op het moment dat ze daadwerkelijk aan het lesgeven waren. Toen al vond ik juist die laatste stap het meest interessant, maar deze was gelijk ook het lastigst: hoe ‘meet’ je nou hoe mensen op een bepaald moment kennis gebruiken, en welk deel van hun kennis dan? In interviews met docenten werden de vragen nog intrigerender, vond ik. Waaróm gebruikten die docenten hun kennis dan op die manier, en waarom gebruikten ze sommige kennis niet, terwijl ze die wel bezaten? En hoe hadden zij die

kennis eigenlijk ontwikkeld? Daarbij bleek niet zozeer de kennis van belang die docenten tijdens hun studie in diverse collegereeksen tot zich hadden genomen, maar vooral de manier waarop zij tot een soort 'integratie' van al de kennisgebieden kwamen, zoals vakkennis, kennis van leerlingen, en kennis van leerprocessen. Juist dat maakte het verschil tussen wat ik in die tijd een goede of minder goede docent vond. Hoe brengt een docent zijn of haar kennis van het schoolvak en kennis van leerlingen eigenlijk bij elkaar? Hoe heeft hij dit leren integreren? En vervolgens: hoe meet je zoiets als kennis-integratie tijdens het daadwerkelijke lesgeven? Ik zag dat onderzoek bij docenten zich vaak niet richtte op deze processen, die ik zelf het meest interessant vond. En ik had het idee dat het ontbreken van aandacht voor zulke processen leidde tot te eenvoudige uitspraken over verschillen tussen docenten en over welke kennis zij moeten hebben, en zelfs tot kwalijke beslissingen die genomen worden als blijkt dat een docent deze kennis niet in voldoende mate bezit. Zo voel ik nóg de verontwaardiging die bij mij bovenkwam toen ik las dat een door leerlingen gekozen 'docent van het jaar' werd ontslagen omdat hij zich niet voldoende hield aan het zevenstappenmodel voor lesgeven dat net werd ingevoerd in Californië, de staat waar hij werkte.

Het feit dat mijn interesse zich ontwikkelde richting de vraag hoe docenten hadden geleerd om hun verschillende soorten kennis à la minute in klassensituaties te integreren en toe te passen, bracht met zich mee dat ik me steeds meer in leertheorieën ging verdiepen. Wat is leren eigenlijk? En welke theorie is nodig om het leren zoals net beschreven te kunnen begrijpen? De toen gangbare constructivistische leertheorieën, die leren vooral zien als het opbouwen en verder ontwikkelen van kennis, bieden niet automatisch handvatten voor het begrijpen van integratieprocessen en andere leerprocessen, zoals identiteitsontwikkeling, die verder gaan dan het opdoen van kennis en het ontwikkelen van lesgeef-vaardigheden. In 2009 rapporteerde Douwe Beijaard hierover al in zijn oratie over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten, en ik zal hier straks verder op ingaan. Want zulke handvatten zijn wel nodig om tot goede en volledige lerarenopleidingen te komen, dus om mensen op te leiden tot docent in de breedste zin van het woord. Want de beste docenten, zo weten we uit onderzoek (onder anderen Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), hebben niet alleen veel kennis van het vak dat zij onderwijzen, maar blinken tijdens het lesgeven en interacties met de klas vooral uit door het verbinden van die vakkennis met kennis over het leren en niet-leren van leerlingen.

Tegen het eind van mijn promotietijd volgde voor mij de overgang naar het werk als lerarenopleider. In die rol ging ik regelmatig op schoolbezoek bij mijn studenten, waar ik hen begeleidde 'op de werkplek', op school dus. Ook daar vond ik juist de minst tastbare ontwikkelingsprocessen het meest interessant. En dan vooral die processen, die het meeste indruk maakten op mijn studenten zelf, en die bovendien het meest bepalend leken voor het succesvol afsluiten van de lerarenopleiding en het maken van een goede start als docent. Zo kwam het voor dat een student zich keurig allerlei onderwijskennis en -vaardigheden eigen maakte - dit kon je met behulp van *rubrics* mooi 'meten' -

maar vervolgens in tranen bij mij zat omdat hij eigenlijk niet wist of hij wel echt geschikt was voor het leraarschap. Want hij sliep slecht, moest strenger zijn tegen zijn leerlingen dan hij wilde, voelde zich niet op z'n gemak tussen zijn collega's op school, en het idee dat hij zo zijn jaren zou moeten slijten in het onderwijs, benauwde hem enorm. En dat terwijl hij er bij aanvang van zijn studie nog van overtuigd was, dat hij het onderwijs in wilde.

Als lerarenopleider zag ik dat er genoeg werd geschreven over de kennis en vaardigheden die docenten nodig hebben (bijvoorbeeld Darling-Hammond & Bransford, 2005), waaronder bijvoorbeeld het werk van John Hattie (Hattie, 2012) over het belang van het geven van goede feedback en het stellen van goede vragen. De vraag echter, hoe docenten zich deze kennis en vaardigheden eigen kunnen maken, blijkt een stuk lastiger. In het geval van het geven van feedback blijkt dit uit de net afgeronde proefschriften van Renske de Kleijn (2013) en Lia Voerman (2014). Zij onderzochten hoe *ervaren* docenten in het voortgezet en hoger onderwijs kunnen leren om betere feedback te geven in hun klassen of tijdens de begeleiding van masterstudenten. Deze vraag kent een veelvoud aan antwoorden want, hoe verrassend, docenten leren niet allemaal op dezelfde manier. Als het gaat om leerlingen is het voor iedereen duidelijk dat zij op heel verschillende manieren leren, dus dat je als docent moet differentiëren, zoals Sander Dekker in zijn brief aan de Tweede Kamer van 10 maart jongstleden nog onderschreef. Maar als het gaat om het leren van docenten, lijkt men toch op zoek naar die ene benadering die voor alle docenten geldt, en waar iedereen mee uit de voeten kan. Daar maakt Lia Voerman in haar proefschrift korte metten mee. Docenten blijken om geheel verschillende redenen juist wel of niet - of nog niet - te leren. Om leren en weerstanden tegen leren te begrijpen, is een bredere visie op leren nodig, waarbij de focus niet enkel op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden ligt. Later meer daarover.

Op sommige onderzoekscongressen kwam ik onderzoekers tegen die deden aan wat in het Engels zo treffend *blaming the teacher* heet. Als docenten na een nascholings-traject niet veranderen, dan ligt dat aan die docenten zelf. Alsof docenten over hun onvoldoende-halende leerlingen zeggen: 'Dat ligt aan de leerlingen, niet aan mij'. Meestal ging het om docenten die niet de door de onderzoekers ontwikkelde nieuwe vakmethoden of didactieken gebruikten, of theorieën die door de onderzoekers moesten worden getoetst in de praktijk. Mijn interesse en daarmee mijn eigen onderzoek, volgde de zogenaamde 'cognitieve wending' die sinds de jaren negentig van de vorige eeuw op congressen zoals de ISATT (*International Study Association on Teachers and Teaching*) aandacht kreeg, waar in onderzoek veel ruimte was voor het gegeven dat docenten zelf ook nadenken, en hun eigen argumenten hebben bij het nemen van beslissingen tijdens het lesgeven, in tegenstelling tot de vrij technocratische manier van onderzoeken van docentgedrag die toen gangbaar was. In het onderzoek dat daar werd gepresenteerd werd weinig 'gemeten', maar toch leidde het tot inzichten die van nut waren om écht te begrijpen wat docenten doen, denken, en hoe ze zichzelf verbeteren.

Even anekdotisch. Een mooi gevolg is dat er op de tweejaarlijkse ISATT-congressen veel ruimte is voor onderzoekers die op andere congressen geen voet tussen de deur krijgen. Zo heb ik een collega in Pakistan, die onderzoek doet naar onderwijs aan meisjes op het Pakistaanse platteland. Maar vanwege grote 'uitval' van die meisjes - dat betekent dat er veel meisjes het onderwijs, en dus ook haar onderzoek, verlaten - is het lastig om betrouwbare en systematische gegevens te verzamelen, wat op sommige congressen een zware eis is. Toch zijn de thematieken die daar spelen, onderwijs aan meisjes op het Pakistaanse platteland, boeiender en prangender dan bijvoorbeeld de effecten van lichtsterkte op de toetscores van leerlingen ergens in Nederland. Bovendien vind ik het belangrijk dat juist iemand die in zulke omstandigheden werkt en onderzoek doet, de kans heeft om met buitenlandse collega's te overleggen.

Wat ik u tot nu toe heb verteld zegt iets over wat ik belangrijk vind in onderzoek bij docenten, en over mijn identiteit als onderzoeker. En daar hoort van alles bij: weerstand tegen wat anderen zeggen dat ik belangrijk zou moeten vinden, een bewuste zoektocht naar waar ik me thuis voel en met wie of wat ik me identificeer of wil identificeren, en een zoektocht naar wat ik echt belangrijk vind. En dat zijn dus juist die processen in onderwijs, in de breedste zin van het woord, die meer ongrijpbaar zijn, die lastig te meten zijn. En die raken aan wat ik als onderzoeker wil bijdragen aan het onderwijs en dan in het bijzonder aan de opleiding en professionaliteit van docenten. Ik zal daarom een aantal thema's voor verder onderzoek presenteren rondom onderwerpen waarvoor in het huidige wetenschappelijke meetklimaat in Nederland nog weinig aandacht voor is, hoewel in buitenlandse literatuur des te meer. Deze hebben betrekking op identiteitsontwikkeling van docenten en de vorming van een didactiek daaromheen.

IDENTITEITSONTWIKKELING IN RELATIE TOT LEREN

Eerst zal ik kort ingaan op de keuzes die gemaakt moeten worden als we van het begrip 'leren' naar identiteitsontwikkeling gaan. Daarbij wil ik benadrukken dat ik andere vormen of onderdelen van leren, zoals het verwerven van kennis en het ontwikkelen van vaardigheden, ook belangrijk vind, maar hier vindt al meer onderzoek naar plaats en, zoals ik al zei, vind ik juist de voor docenten zelf meest ingrijpende veranderingsprocessen, want daar hebben we het nu over, het meest intrigerend. Ik denk dat als we deze beter begrijpen en richter kunnen ondersteunen, we veel kunnen bijdragen aan het welzijn en de kwaliteit van docenten, en daarmee ook aan de kwaliteit of het niveau van het onderwijs.

Terug naar het begrip 'leren'. Als je aan leerlingen vraagt: wat is leren? dan denken zij aan 'leren voor een proefwerk'. In hun agenda schrijven ze bijvoorbeeld: 'Maak opgaven 23 tot en met 26, en leer hoofdstuk 6'. Zo zijn er binnen (en buiten) het onderwijs veel verschillende ideeën over wat 'leren' is. De meeste ideeën verwijzen naar een visie op leren als kennisverwerving, soms aangevuld met vaardigheidsontwikkeling. Recente literatuur laat echter zien dat dit niet voldoende is om het leren dat mensen 'in

ontwikkeling' doen, in z'n volle omvang te snappen. En dus te kunnen ondersteunen, of uitlokken.

Vandaag wil ik daarom met u een bredere opvatting over leren verkennen, waar identiteitsleren of identiteitsontwikkeling deel van uitmaakt, want dat ontbreekt voor een groot deel in het huidige onderwijs, van basisonderwijs en voortgezet onderwijs tot hoger onderwijs en zelfs onderwijs aan promovendi. In opleidingen die voorbereiden op een beroep sijpelt aandacht voor identiteitsontwikkeling wel langzaam binnen, onder andere in lerarenopleidingen. Dat is ook logisch, want identiteitsontwikkeling is daarin onontkoombaar, maar deze wordt lang niet altijd goed begrepen, ondersteund of uitgelokt. Ik zal de lerarenopleiding als casus nemen om te illustreren over welk type leren we het hebben, en wat de implicaties zijn als we dit type leren serieus nemen en kort ingaan op wat mogelijke gevaren zijn als we dit type leren niet serieus nemen.

Bij ieder 'leren' spelen volgens Illeris (onder andere, 2002, 2014) twee elementen: een extern-sociaal element en een intra-psychologisch. En hoewel deze onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, wil ik ze eerst los van elkaar bespreken.

Het extern-sociale element in leren:

de rol van de omgeving bij identificatie en het zoeken naar autonomie

Het eerste element in leren, het extern-sociale element, verwijst naar de rol die de omgeving speelt bij, in dit geval, de ontwikkeling van een professionele identiteit. Onder het woord 'professioneel' vallen voor docenten de voor het beroep vereiste vak-kennis, de lesgeefvaardigheden en de houding; maar ook de verantwoordelijkheden en voorbeeldfuncties die de maatschappij op dit moment, impliciet of expliciet, van docenten vraagt. Ik benadruk hier 'wat de maatschappij vraagt', want wat professioneel is, wordt in hoge mate door de maatschappij bepaald. Dit betekent dat wat in het ene land als professioneel wordt gezien, in een ander land niet als zodanig wordt beschouwd. En wat vroeger als 'professioneel' werd gezien, wordt dat nu niet meer zonder meer. Bijvoorbeeld: als maatschappij vinden we de zogenoemde pedagogische tik tegenwoordig niet meer passen in het professioneel handelingsrepertoire van docenten, en als docenten een uur lang aan het woord zijn, wordt dat tegenwoordig als minder professioneel gezien dan vroeger (tenzij je het ambt van hoogleraar aanvaardt).

Docenten zullen zich dus steeds moeten aanpassen aan veranderingen in de maatschappij. Niet alleen de verwachtingen van de maatschappij veranderen, ook de samenleving zelf verandert voortdurend. Alles is in ontwikkeling. Leerlingen zijn als vanzelfsprekend in ontwikkeling (als docent moet je je zorgen maken als ze zich niet ontwikkelen), docenten zijn levenslange leerders geworden, inzichten in de vakdisciplines ontwikkelen zich voortdurend, en de manier waarop we als maatschappij scholen en het onderwijs in die scholen inrichten moet, volgens de meeste recente literatuur, ook grondig veranderen. Andy Hargreaves en Michael Fullan (2012), toonaangevende auteurs op dit

gebied, bepleiten een fundamentele verandering van de manier waarop we als maatschappij het onderwijs op scholen inrichten. De vraag die we ons volgens hen moeten stellen is: welke rol willen wij dat scholen, en daarmee docenten, spelen in de maatschappij? Willen we echt dat docenten zo'n groot deel van hun tijd met leerlingen spenderen aan toetsen waarbij geen interactie mogelijk is, terwijl we weten dat interactie de eerste basisvoorwaarde is voor goed onderwijs? Uit onderzoek (onder anderen. Darling-Hammond, 2010) weten we dat *high-stakes testing* in de Verenigde Staten leidde tot een versmalling van het curriculum op scholen (zij gingen zich vooral toeleggen op dát wat bij leerlingen werd getest) en tot een hoger percentage schoolverlaters. Dat laatste kwam door een sterke demotivatie van leerlingen die steeds maar lage cijfers haalden, en bovendien doordat hen ook nog eens verteld werd om thuis te blijven op de dagen dat er getoetst werd, zodat de gemiddelde score van de school niet onder hun lage scores zouden lijden... Bedenk eens wat dat doet met de identiteit van zo'n kind... Dit is systematisch onderzocht in de Verenigde Staten, maar niet bij ons. Maar ik zou er niet m'n hand voor in het vuur durven steken, dat deze processen niet in Nederland spelen. Zo hoorde ik laatst een medewerkster van het CITO klagen dat zij veel te vaak te maken heeft met schoolleiders aan wie zij uit moet leggen dat CITO-toetsen maar heel beperkt meten, omdat een groot aantal vaardigheden eenvoudigweg niet op zo'n grote schaal te meten zijn, zoals samenwerkend leren, creatief denken, enzovoorts. Dan zeggen volgens haar veel schoolleiders tegen haar (en niet in het openbaar) dat zij daaraan dan in hun school ook minder waarde hechten, aangezien vaardigheden van leerlingen op niet te meten terreinen veel minder meetellen in metingen van de kwaliteit van hun scholen. Een voorbeeld van curriculumversmalling dus. Dat is overigens niet anders dan in de academie, waarin onderzoekers hun vak steeds meer versmallen tot de gangbare criteria om wetenschappelijke kwaliteit te meten, zoals citatie-indexen. En ook daar wordt creatief mee omgegaan, om het maar eufemistisch te zeggen.

Volgens de Belgische psycholoog Verhaeghe (2012), die in een recent verschenen boek het fenomeen identiteit uitgebreid beschrijft, zijn er twee fundamentele processen waarmee identiteit in relatie tot de omgeving wordt ontwikkeld: identificatie (het zoeken naar gemeenschappelijkheden met anderen) en separatie (het zoeken naar autonomie en eigenheid). Ieder mens, zo stelt Verhaeghe, heeft de behoefte 'ergens bij te horen,' én een behoefte aan autonomie. In veranderingssituaties, zoals het ingroeien in een nieuw beroep, zijn het deze tegengestelde behoeftes, en de frictie daartussen, die tot identiteitsontwikkeling leiden. Verhaeghe beschrijft onderzoek dat laat zien dat een werkomgeving die autonomie en zeggenschap stimuleert, én mensen het gevoel geeft dat zij samenwerken voor een 'hoger' doel (iets wat je in je eentje niet kunt bereiken), positieve effecten heeft op het kennis- en expertiseniveau, op welzijn, loyaliteit, productie en efficiëntie. Zijn stelling is dat aandacht voor zowel individuele creativiteit als productieve samenwerking voorwaarde is voor een goede en stabiele identiteitsontwikkeling. Hoe identificatie, of het zoeken naar identificatie, kan uitpakken wil ik u illustreren met een voorbeeld.

Als docent-in-opleiding liep ik in 2002 stage op een school voor voortgezet onderwijs, in de tijd dat scholen een begin hadden gemaakt met het werken met de zogenoemde 'studiewijzers'. Ik zat daar op een dag aan zo'n lange tafel met tien computers, aangesloten op één printer. Ik had net mijn studiewijzers, die ik samen met mijn collega maatschappijleer had gemaakt, naar de printer 'gestuurd', en zat nog wat cijfers in te voeren. Daarop kwam een zeer ervaren collega Duits naar mij toe, met de studiewijzer. Hij smeed die voor mij neer en zei: 'Zo doen wij dat hier niet.' Mijn collega maatschappijleer en ik hadden in de studiewijzer namelijk een uitleg opgenomen van de doelen voor dat schooljaar, waarom wij die doelen belangrijk vonden, en hoe wij hieraan met de leerlingen wilden werken. Maar in zijn ogen was dat overbodige onzin, een studiewijzer is een overzicht met het huiswerk dat leerlingen voor iedere les van dat jaar af moeten hebben. Zodat leerlingen aan het begin van schooljaar al weten welk huiswerk ze hebben op 5 maart, 26 mei, enzovoorts. Nou was ik geen doorsnee docent-in-opleiding, want ik was al gepromoveerd en had meer boeken over onderwijs gelezen en meer scholen van binnen gezien dan deze ervaren docent, en dus ik ging - en dat zegt ook wel iets over mijn identiteit - toch mijn eigen gang. Maar stelt u zich eens voor dat ik op dat moment net uit de collegebanken kwam en echt dacht dat deze ervaren docent 'de beroepsgroep' representeerde, en dat ik dus voor de opgave stond om te onderzoeken of de door hem nogal verplichtend voorgestelde manier van werken wel 'bij mij paste'? De opgave voor docenten-in-opleiding is om goed na te gaan met wie zij zich willen identificeren, en goed te onderzoeken wat dat dan over hen zegt. Overigens geldt dit, wederom, niet alleen voor docenten. Zo zat ik eens in een overleg met onderwijsonderzoekers, waar een onderzoek ter sprake kwam waarin stond beschreven dat creatieve denkers het niet goed doen in universiteiten volgens de nu gangbare criteria. 'Nou,' sprak één van de aanwezigen, 'dan moeten we geen creatieve denkers meer aanstellen.' Ik dacht nog even dat dit een grapje was, maar helaas. Althans, dat vond ik jammer. Sterker nog, het stond me tegen. Ik wil wél een omgeving waar creativiteit wordt gewaardeerd en zelfs gestimuleerd. Als dat leidt tot een lagere H-index: het zij zo. Het aardige aan zo'n situatie is overigens dat het je acuut bewust maakt van wat je echt belangrijk vindt. Daar is weerstand heel belangrijk voor. Ik kom daar straks nog op terug.

Het intrapsychologische element in leren: de rol van crisis en transformatie

Het tweede element, het intra-psychologische element in leren, verwijst naar datgene wat er zich in jezelf als persoon afspeelt bij leren, tot en met de neurologische processen in je hersenen. Als het gaat om identiteitsleren, of identiteitsontwikkeling, heb ik dit element in de context van leren onderwijzen inmiddels onderzocht en in verschillende artikelen en met verschillende collega's beschreven (onder anderen Meijer, 2011; Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011). Bij identiteitsontwikkeling spelen crisis en transformatie een belangrijke rol. Ik wil dit 'element' illustreren met een anekdote over een student die ik enige tijd geleden als lerarenopleider onder mijn hoede had.

Deze student levensbeschouwing, laat ik hem Frits noemen, begon direct na zijn studie aan de lerarenopleiding. Hij had een moeizame start, met de vrij gebruikelijke ordeproblemen, maar wat vooral opviel was dat hij contact met medestudenten en met ons als opleiders uit de weg leek te gaan. Hij zei nauwelijks iets tijdens bijeenkomsten. Na een aantal weken schreef Frits in een opdracht over zijn 'motivatieproblemen', en daar sprak ik hem in een individueel gesprek op aan. In dat gesprek bleek dat hij grote moeite had om op een school stage te lopen waar in zijn ogen een grote nadruk lag op cognitieve prestaties, en waar aandacht voor wat verder ging dan cijfers uit de weg werd gegaan en, wat echt een schok voor hem was, dat werd afgedaan als: 'Dat is niet de primaire taak van de school.' Het duurde even, maar toen kwam zijn verhaal: tijdens zijn middelbare schooltijd was er welgeteld één docent geweest, die hem één keer vroeg hoe het met hem ging. Hij haalde goede cijfers, dus er was in die zes jaren op het vwo kennelijk geen aanleiding voor zijn docenten om hem tijdens de les eens aan te spreken. En niemand, dus ook zijn mentor niet, wist dat zijn vader was overleden. Destijds had hij niet de indruk dat hij dat vervelend vond, maar daar was hij nu, nu hij zelf voor de klas stond, ernstig aan gaan twijfelen.

De vraag is dan natuurlijk waarom deze jongeman het onderwijs in wilde. Hij dacht zelf het antwoord te hebben aan het begin van de opleiding: hij wilde leerlingen vertellen over zijn vak: levensbeschouwing. En hoewel hij inmiddels al wist dat hij voldoende kennis van dat vak had om dat te doen, kwam hij erachter dat dat antwoord in feite niet voldoende was. Waaróm wilde hij leerlingen vertellen over zijn vak? En wat wilde hij daarmee bereiken? De antwoorden die hij daarop kon geven zijn vergelijkbaar met de antwoorden die andere docenten-in-opleiding geven, ook van heel andere vakken. Het ging om respect voor elkaars levensvisie, bijdragen aan het vinden van je plek in de wereld. Vergelijk dit met docenten Engels, die leerlingen niet 'gewoon' hun vak willen overbrengen, maar ook willen dat leerlingen leren genieten van Engelstalige literatuur, of docenten geschiedenis, die eigenlijk het liefst willen werken aan het ontwikkelen van een historisch besef van leerlingen, iets wat niet tot stand komt door het eenvoudigweg overdragen van kennis, of door het meten met cijfers.

Het feit dat Frits zijn opleidings-/werkdoelen onontkomelijk moest herzien, impliceerde voor hem een groot aantal dingen. Was hij zelf eigenlijk wel met respect behandeld? En: wat voor rol had hij zelf daarbij gespeeld? Vragen die hij zichzelf, omdat hij van de lerarenopleiding een reflectieve houding diende te hebben, wel moest stellen, en de consequenties van de antwoorden moest hij ook nog eens doordenken in termen van wat dit voor zijn eigen docentschap betekende. Een heel persoonlijk leerpunt voor hem, en het illustreert de onvermijdelijkheid van het onderzoeken wat het betekent om aan je identiteit als docent te werken. Wat betekent het voor jou, met jouw verleden en jouw persoonlijkheid, om docent te worden? Als deze student zich deze vragen niet zou hebben gesteld, zou hij het waarschijnlijk niet lang hebben volgehouden in de lerarenopleiding en in het onderwijs. Nu liep het uitstekend met hem af. Na bijna een week

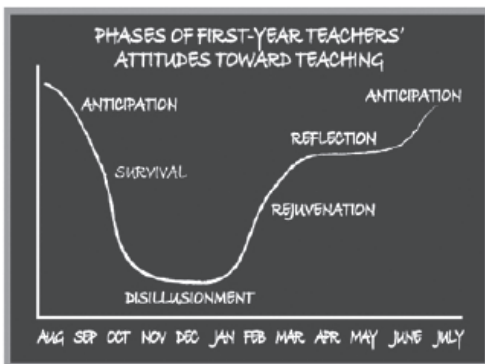
ziek en emotioneel op bed gelegen te hebben herpakte hij zich en ging, voor zijn gevoel als een ‘ander mens’, voor de klas. Tijdens zijn afstudeerpraatje werd hij gecompimenteerd met zijn vasthoudendheid – hij had natuurlijk ook het onderwijs kunnen verlaten – en voor zijn nadien flitsende ontwikkeling.

Nou zou het interessant zijn om uit te zoeken hoe belangrijk het is dat er mensen zoals hij in het onderwijs werken, die ‘ontwikkeling’ op deze ingrijpende en intense manier aan den lijve hebben ervaren. Bij hem zal het niet gebeuren dat er leerlingen in de klas zitten naar wie niemand omkijkt. Zo’n docent gun je ieder kind.

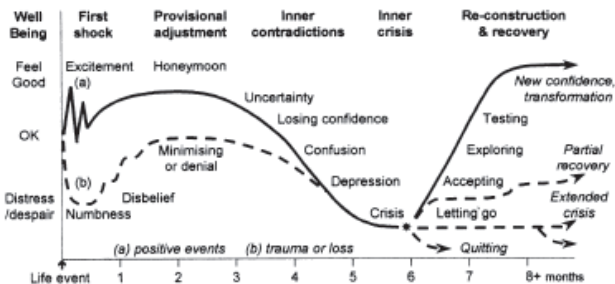
Het proces dat deze student doormaakte is het best te beschrijven als een transformatieproces. Dit proces is voor het groeien in het leraarschap al regelmatig beschreven, en kan bijvoorbeeld worden weergegeven in een ontwikkelingslijn zoals deze (figuur 1), van Ellen Moir, uit 2002. Na een veelal enthousiaste start, vertoont de desillusie die meestal ergens tussen de herfstvakantie en kerstvakantie toeslaat, grote gelijkenis met de door Simon Veenman in 1984 al beschreven ‘praktijkschok’, waar vrijwel alle beginnende docenten mee te maken krijgen. Maar ook het ‘zichzelf her-uitvinden’ (in het Engels zo mooi *rejuvenation* genoemd), komt hier terug, zoals Frits, die het gevoel had als ‘een ander mens’ voor de klas te staan.

Zo gek anders is deze lijn niet dan de lijn in figuur 2, waarin wordt geschetst hoe mensen in het algemeen omgaan met veranderingen in hun leven. Bij een ‘positieve gebeurtenis’, staan na een periode van enthousiasme en een wittebroodswekengevoel, de begrippen ‘crisis’ en ‘transformatie’ centraal.

Crisis, zo komen we te weten uit dit onderzoek, is een algemeen en bovendien fundamenteel verschijnsel als mensen te maken hebben met grote veranderingen in hun leven. En het ingaan van een professionele loopbaan, zoals het worden van docent, is zo’n grote verandering. Dit woord ‘crisis’, of deze fase, geeft de worsteling weer die komt kijken bij het ontwikkelen van nieuw deel van je identiteit. Hoewel niet iedereen het sterk genoeg zal voelen om het als ‘crisis’ te labelen, wordt in dergelijke theorieën



Figuur 1: ontwikkelingsfasen in *attitude towards teaching* (verticale as) van beginnende docenten tijdens hun eerste jaar (Moir, 2002).



Figuur 2: fasen en kenmerken van de *Transition Cycle*; uit Adams, Hayes en Hopson: *Transition - Understanding and managing personal change*.

die term wel consequent gebruikt, ook om het belang ervan aan te geven voor echt sterke ontwikkeling. In crisis, vooral één die echt 'pijn' doet, komen mensen bij wat zij écht belangrijk vinden in hun leven of hun werk.

Over deze figuur en de betekenis ervan voor het leren onderwijzen kan veel gezegd worden, maar vanwege de tijd verwijs ik u bij interesse naar de referenties die staan opgenomen in het boekje dat zal verschijnen naar aanleiding van deze lezing (Adams, Hayes, & Hopson, 1976; Meijer, 2011).

Waar persoon en omgeving samenkomen: frictie en weerstand

Juist het spanningsveld tussen individu en omgeving is kenmerkend voor het docentschap. Dit is wat het beroep spannend kan houden, maar wat ook kan zorgen voor zoveel frictie, onrust of weerstand, dat docenten al snel afhaken.

Deels heeft dit te maken met de geringe aandacht voor deze fricties in de periode dat studenten docent aan het worden zijn. Daar zou, volgens het proefschrift van Marieke Pillen (2013) over 'professionele identiteitsspanningen' van beginnende docenten, meer aandacht voor moeten komen. Er is op lerarenopleidingen veel aandacht voor verschillende leerwensen en *concerns* van studenten en voor de eisen die het beroep stelt. Maar er is niet veel beproefde didactiek beschikbaar die de combinatie daarvan aan de orde stelt (Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009) en handvatten biedt voor als individu en de omgeving 'schuren'. Op dat moment is het nu nog de individuele expertise van lerarenopleiders die bepaalt wat er met dergelijke fricties gebeurt. Dat hier systematisch weinig aandacht voor is, heeft te maken met het ontbreken van theoretische inzichten in het leerproces van docenten, die verder gaan dan het verwerven van de benodigde kennis en vaardigheden. Deze inzichten zouden dan moeten gaan over het belang van frictie en interne conflicten voor het worden van docent, zoals onder andere in het promotieonderzoek van Larika Bronkhorst (2013) staat beschreven.

Een onderwerp dat hiermee te maken heeft - en dat ik de laatste jaren steeds interessanter ben gaan vinden - is: wat, als docenten níet leren? Dat ze níet dat wat belangrijk wordt gevonden voor docenten, in hun lessen gebruiken? En hoe kan het, dat

docenten, vaak vol enthousiasme, allerlei activiteiten ondernemen, bijvoorbeeld aan collegiale intervisie gaan doen of hun eigen lespraktijk gaan onderzoeken, en vervolgens aangeven ‘niets te hebben geleerd’? Wat ik in de lerarenopleiding vaak tegenkom zijn studenten die vol goede moed aan de lerarenopleiding beginnen, maar na een paar maanden literatuur lezen, experimenteren in hun klassen, en heel veel ‘reflecteren’, het idee hebben dat ze ‘niets hebben geleerd’. Ze komen niet verder, zijn nog steeds aan het worstelen met orde houden, vinden hun collega’s maar vreemd, en het liefst zouden ze per direct stoppen met hun opleiding. Die crisis dus, waar ik eerder over sprak.

Juist de weerstand tegen leren, of de vraag wat er gebeurt als mensen zeggen NIET te leren, is interessant. Zoals een docent zich niet alleen moet richten op het leren van leerlingen, maar ook moet uitzoeken wat er aan de hand is als een leerling zegt ‘niets te leren’, moet een lerarenopleider, of iedereen die wil dat docenten iets leren, uitzoeken waarom studenten of docenten dat soms niet doen. Ik kom hier later op terug.

CONSEQUENTIES VOOR DIDACTIEK BINNEN DE LERARENOPLEIDING

Oftewel: wat moeten lerarenopleidingen doen? Natuurlijk moeten zij zich versterken met onderzoek op dit terrein. Daar kom ik straks op terug. Eerst ga ik in op de consequenties van de eerder genoemde onderdelen: het begeleiden van identificatieprocessen en bieden van mogelijkheden voor het uitbouwen van autonomie, en het omgaan met en uitlokken van crisis.

Begeleiding van identificatieprocessen en bieden van mogelijkheden voor uitbouwen van autonomie: toegroeien naar integratie en een stabiele positieve identiteit

De eerste vraag is nu: waarmee en met wie identificeren docenten en docenten in opleiding zich?

Ten eerste, de identificatie met het vak of vakgebied. Studenten op een universitaire lerarenopleiding hebben al een aantal jaren vakstudie achter de rug en voelen een sterke verbondenheid met hun vak (Meijer & van Driel, 1999). Docenten in het voortgezet onderwijs identificeren zich over het algemeen dan ook sterk met hun vak en met hun vakgenoten. Die vormen een relatief stabiele factor in hun werk, want het is niet ongebruikelijk dat docenten iedere week zo’n driehonderd verschillende leerlingen aan zich voorbij zien trekken, uit verschillende jaarlagen en uit verschillende typen onderwijs. En het jaar erna weer driehonderd, deels andere leerlingen. Voor lerarenopleidingen is het belangrijk om vanuit die passie voor het vak te werken richting een passie voor het leren van leerlingen (in dat vak).

Ten tweede, de identificatie met leerlingen en collega’s. Voor aanstaande docenten verschuift dit gaandeweg. Veel van hen identificeren zich in het begin meer met hun leerlingen dan met hun collega’s. Als lerarenopleider kun je ervoor zorgen dat die verschuiving richting identificatie met hun collega-docenten-in-opleiding, en later met hun collega’s op school, sneller verloopt, door deze verschuiving expliciet te benoemen

en uit te lokken. De vraag ‘wat voor collega ben jij (aan het worden)?’ wordt echter niet vaak gesteld. Terwijl deze onder de ‘competentie’ ligt die gaat over ‘samenwerking met collega’s’, en die ingaat op de vraag of en hoe je je identificeert met je collega’s. De *separatie*, de zoektocht naar autonomie, kan ook goed op de lerarenopleiding worden aangestuurd. Waar een docent-in-opleiding zich tijdens het eerste half jaar op maandag identificeert met medestudenten op de opleiding, en de rest van de week op zoek gaat naar ‘hoe dit in de eigen lespraktijk uitpakt’ en het op een eigen manier vorm gaat geven, verschuift dit gedurende het jaar naar het tegenovergestelde. De school wordt de identificatieplek, en de zoektocht naar een eigen autonome aanpak wordt gestimuleerd op de opleiding. Uiteindelijk wordt dit overgenomen door de school, die als werkomgeving aandacht moet geven aan de eerder genoemde individuele creativiteit én productieve samenwerking. Er zijn allerlei ideeën over hoe scholen dit zouden kunnen doen, zeker in combinatie met lerarenopleidingen, maar ik heb vanmiddag te weinig tijd om hierover uit te wijden. Terug naar de lerarenopleiding dus.

Als voorbeeld van een concrete aanpak voor de lerarenopleiding noem ik het fenomeen ‘lesbezoek’, waarbij een lerarenopleider vanuit een instituut voor lerarenopleidingen een les bijwoont van een student, op de stageschool. Als we zo’n lesbezoek bezien in het kader van identiteitsontwikkeling, dan zou het interessant zijn om te spreken over een *schoolbezoek*, waar een lesbezoek één onderdeel van is. Andere onderdelen kunnen dan zijn: een gesprek met collega’s uit de vaksectie op school: wat voor soort collega is de student aan het worden? En een gesprek met leerlingen: hoe zien zij de student? En een gesprek met de stagebegeleider: hoe vindt die dat de student omgaat met dilemma’s? Bespreken zij deze? Hoe ondersteunt de stagebegeleider het zoeken naar autonomie van de student, en hoe bespreekt die weerstanden met de student? Zulke informatie is nodig voor een gesprek met de student, waarin dus veel meer wordt besproken dan alleen de gegeven les. Een schoolbezoek groeit daarmee uit tot een sleutelmoment, waarbij alle aspecten van het docentschap aan de orde worden gesteld.

Dit vraagt een door de opleiding en de school gedeelde visie op de ontwikkeling van een professionele identiteit van docenten, waarbij onder andere het vinden van balans centraal staat, tussen vakinhoudelijke kennis enerzijds, en kennis van leerlingen en het leren van leerlingen anderzijds. Want uit een inventarisatie van ‘goede’ lerarenopleidingen (zie bijv. Rodgers & Scott, 2008), blijkt dat opleidingen die een dergelijke brede visie op professionele identiteitsontwikkeling hebben geformuleerd, docenten afleveren met een stabiele positieve identiteit. En uit onderzoek van onder andere Day en Gu (2014) weten we dat docenten met een stabiele positieve identiteit het langer volhouden in het onderwijs, en een grotere invloed hebben op het leren van hun leerlingen. Laat ik voorop stellen dat er in de meeste lerarenopleidingen in Nederland al het een en ander gebeurt aan het werken aan de ontwikkeling van een professionele identiteit. Toch denk ik te kunnen stellen dat hier nog flinke winst te behalen is als we het type leren dat voor identiteitsontwikkeling nodig is, beter begrijpen en nadrukkelijk

aansturen. Dat moet dan uiteindelijk leiden tot docenten, die beter zijn voorbereid op het leraarsberoep in de volle breedte, die meer kunnen betekenen voor hun leerlingen, en die minder snel het onderwijs weer verlaten. Nu wordt vaak van docenten die na een paar jaar uit het onderwijs vertrekken verondersteld dat zij 'opstartproblemen' (lees: ordeproblemen) hebben, en dat het juist de wat minder goede docenten zijn die afhaken. Maar het zou wel eens kunnen zijn dat juist de goede docenten vastlopen in het onderwijs, dat hen te weinig creatieve uitdaging biedt, en dat deze docenten zich uiteindelijk onvoldoende identificeren met hun school, of met het onderwijs in het algemeen.

Naast het zojuist besproken schoolbezoek zijn er nog meer manieren om te werken aan de ontwikkeling van een stabiele positieve identiteit. Ik wil er daar nog één van bespreken, omdat ik denk dat deze vaak onvoldoende wordt begrepen en daardoor onvoldoende wordt benut als katalysator voor juist heel sterke ontwikkeling. En doel dan op crisis, en in het verlengde daarvan: weerstand.

*Omgaan met, en uitlokken en benutten van crisis en weerstand:
toegroeien naar transformatie*

Voor lerarenopleiders en eenieder die te maken heeft met de begeleiding van beginnende of zelfs ervaren docenten, zijn crisis en transformatie herkenbare processen. Aan hen de taak om een crisis te herkennen en te beseffen dat in tijden van crisis van gestage kennisopbouw en vaardigheidsontwikkeling nauwelijks sprake kan zijn. Dan zijn er andere middelen nodig. Een aantal daarvan noem ik hier kort.

Om studenten in crisis te *ondersteunen* zijn volgens Rodgers en Scott (2008) de volgende drie dingen in combinatie nodig:

- creëer tijd en ruimte voor reflectie;
- creëer *communities of trust*;
- confronteer (beginnende) docenten met krachten in en buiten school die bepalen én beperken wie of wat een docent is, en laat hen een eigen tegenstem ontwikkelen.

Dit kan in de lerarenopleiding bijvoorbeeld via begeleide intervisie (Meijer & Oolbakkink-Marchand, 2009). Ook voor ervaren docenten kan dit, door hen bijvoorbeeld de mogelijkheid te geven om systematisch samen te werken bij ingrijpende onderwijsvernieuwingen, zoals is beschreven in het proefschrift van Jacobiene Meirink (2007).

En soms is het ook nodig om een crisis *uit te lokken*. Mensen hebben allerlei beschermingsmechanismen rond hun identiteit en stellen zich niet graag kwetsbaar op. Veranderingen die een deel van je identiteit beïnvloeden, brengen onzekerheid met zich mee, en daar zit je meestal niet op te wachten.

Jack Mezirow, die het begrip transformatief leren introduceerde, adviseert de volgende aanpakken voor het uitlokken van crisis, als dit nodig is (Mezirow, 2009):

- inspireer weerstand;
- roep conflicten en dilemma's op (*disorienting dilemma's*);

- maak gebruik van kritische incidenten, levensverhalen en samenwerkend leren, liefst in combinatie;
- verleid tot kritische reflectie op eigen assumpties en opvattingen;
- moedig 'doorbraak' leren aan (*breakthrough learning*);
- kweek onzekerheidstolerantie als onderdeel van het docentschap;
- kweek tolerantie voor terugkerende dilemma's en crises.

Ik wil de laatste twee even kort bespreken. In het kader van een lerarenopleiding waarin docenten worden voorbereid op 'levenslang leren' of in ieder geval blijvend leren tijdens het beroep, is het een interessante vraag hoe we docenten zelfsturend kunnen laten worden in het omgaan met onzekerheid, dilemma's en zelfs crisis. Een element van die uiteindelijke zelfsturing zou er dan bijvoorbeeld als volgt uit kunnen zien. Op het moment dat je iets moet doen waar je je onzeker of ongemakkelijk bij voelt (en dat moet je als docent-in-opleiding, en als nieuweling in iedere andere baan of rol, behoorlijk vaak), dan kan dat gevoel van onzekerheid of onrust een aanwijzing zijn dat hetgeen je moet doen, niet of nog niet naadloos past bij je identiteit op dat moment.

Als er dan toch wordt aangedrongen, kan er boosheid en weerstand ontstaan, een gevoel dat men 'over je grenzen' gaat. De vraag is dan, of onzekerheid en weerstand ook nut hebben. Illeris (2010; 2014) beweert van wel, en hij stelt zelfs dat weerstand een teken van betrokkenheid is en bovendien een voorwaarde voor transformatief leren. Tegen het aanleren van nieuwe kennis of vaardigheden hebben mensen over het algemeen weinig weerstand, maar wel tegen het idee iets te moeten doen wat 'niet bij hen past'. Toch is het in een lerarenopleiding van groot belang dit dan toch te doen, aangezien de aanstaande docent moet bepalen of hij of zij de eisen die het beroep/de maatschappij aan hem stelt, wel wil accepteren.

Een voorbeeld. Ik zat laatst in de bus, en op de bank voor mij zaten twee studenten uit te wisselen hoe zij een opdracht voor hun lerarenopleiding wiskunde uitvoerden. Het ging om een specifieke manier om lessen voor te bereiden. Nou, zei de één, ik heb dus maar even snel wat op papier gezet voor de opleider, want ik bereid mijn lessen nooit voor hoor, dat past gewoon niet bij mij. En eigenlijk is het sowieso niet nodig, vond hij, want zijn wiskundekennis is altijd beter dan die van zijn leerlingen, dus hij praatte zich overal wel uit, en uit de proefwerken bleek steeds dat het gemiddelde cijfer voldoende is, dus dat zei genoeg. De ander vroeg nog hoe hij dan omging met leerlingen die het gewoon echt moeilijk vinden, maar daar was een simpel antwoord voor: dan leest die leerling het thuis nog maar eens door hoor, of hij gaat naar zo'n bijlesbureau. De tweede student was gelukkig niet echt overtuigd..., maar dit voorbeeld geeft aan hoe belangrijk het is dat deze eerste student, ondanks zijn weerstand tegen het zelfs maar voorbereiden van lessen, toch doet waarvan hij vindt dat het niet bij hem past. Dit verwacht de maatschappij van hem, en hier hebben zijn leerlingen recht op. Als hij dat niet wil doen, dan heeft hij niks in het onderwijs te zoeken. Nu is wiskunde een zogenaamd

tekortvak, en veel scholen zullen blij zijn met iedere wiskundedocent voor de klas, maar het is nog best een klus om deze jonge docent zover te krijgen dat hij zijn lessen echt gaat voorbereiden vanuit het standpunt van het leren van zijn leerlingen. De genoemde strategieën om crisis of frictie op te roepen, kunnen hier goed van pas komen.

Een gevaar bij het *negeren* van identiteitsontwikkeling als docenten moeten leren of veranderen, herkent u misschien in het volgende. Velen van u kennen de weerstand, vaak in de vorm van gemopper in de lerarenkamer, als 'Den Haag', 'bestuurders', of 'de onderwijskundigen' weer van alles hebben bedacht, zoals een studiehuis, waar leraren opeens geen kennis meer mochten overdragen, maar een rol als 'coach' op zich moesten nemen, wat voor veel docenten als een bedreiging werd ervaren, of zelfs als een regelrechte aanval op de essentie van hoe zij hun beroep zagen. Dit is ook een mooi (of eigenlijk een treurig) voorbeeld van het tekortschieten van de manieren waarop docenten destijds werden voorbereid op die enorme verandering. Ze konden informatie tot zich nemen, zich bekwamen in het gebruiken van nieuwe werkvormen, en kregen een groot aantal *good practice* dagen aangeboden, waar docenten werd getoond hoe andere docenten les gaven, dat hoefden ze dan alleen maar na te doen. Er werd echter vrijwel volledig voorbijgegaan aan wat zo'n studiehuis en vooral die veranderende rol van de docent nou betekent voor die docent zelf, die zijn of haar relatie met leerlingen, en met zijn of haar vak, opnieuw moet zien vorm te geven. Bovendien was een veel gehoorde klacht van docenten dat er bij al die 'ondersteuningsactiviteiten' de boodschap werd meegegeven dat zij het al die jaren niet goed hadden gedaan. Geen enkele erkenning dus van de manier waarop zij in het beroep stonden, en in feite het *rücksichtlos* verwerpen van een oude identiteit. Probeer als docent dan maar eens te denken: ja leuk, verandering! Laat staan: ja leuk, alwéér een verandering! Dus de in de literatuur beschreven beschermingsmechanismen en afweersystemen traden volop in werking. Vervolgens werd jarenlang geroepen over docenten: ze willen niet en ze kunnen niet.

Zo blijkt uit het promotieonderzoek van Michelle Overman dat docenten scheidkunde die met nieuwe leerlijnen gaan werken, geen moeite hadden met nieuwe vakinhouden, maar wel met nieuwe manieren van deze vakinhouden aanbieden, omdat deze een andere rol van hen vragen, niet meer van verteller van de vakinhoud maar van begeleider van leren van leerlingen, waarmee ze moeten experimenteren om te zien hoe deze rol bij hen past, of hoe zij deze 'eigen' kunnen maken. Zij ondervonden weerstanden bij leerlingen, die het vervelend vonden niet meer slechts te hoeven luisteren naar uitleg van de docent, maar zelf te moeten bedenken wat ze moeten doen om opdrachten uit te voeren en de lesinhoud te gaan begrijpen. Docenten zeggen dan al gauw dat de meer traditionele manier een stuk effectiever is, en dat iedereen een stuk tevredener is. Maar als de maatschappij niet alleen aan hen vraagt om inhouden over te brengen, maar ook om leerlingen voor te bereiden op wetenschappelijk denken, waarbij leerlingen moeten experimenteren met creatief denken, dan vergt dit andere manieren van onderwijzen dan de meer traditionele wijze van kennisoverdracht en oefeningen doen uit het werkboek.

Deze docenten de mogelijkheid geven om samen met collega's in rust de nieuwe aanpak uit te werken en de daarbij behorende dilemma's en onzekerheden bespreken, kan dan goed werken. Nu bestond de hun geboden ondersteuning uit weinig meer dan het opsturen van de schoolboeken met daarbij een docentenhandleiding.

Aandacht voor het ondersteunen en uitlokken van crisis of weerstand vergt ook iets van lerarenopleiders. Met regelmaat had ik collega's die verzuchtten: ik ben toch zeker geen therapeut, oftewel, die vonden dat aandacht voor identiteitsontwikkeling - en dan vooral de daarbij horende crisissen en weerstanden - geen onderdeel was van de manier waarop zij hun beroep, als lerarenopleider dus, zagen. Ook een identiteitskwesitie dus... met alle beschermingsmechanismen die daarbij horen. Maar docenten-in-opleiding kunnen eenvoudig niet om die identiteitsontwikkeling heen. Dag in, dag uit voor een groep met dertig veertienjarigen, dan kun je er niet omheen dat je die docentenrol moet ontwikkelen, en snel ook! Past dit wel bij mij? Wil ik dit wel? Nee, ik wil niet! Die spijbelende leerling, die leerling die gepest wordt. *Moet* ik daar iets mee? *Wil* ik daar iets mee? Vragen waar een lerarenopleider dus ook niet omheen kan. En natuurlijk is weerstand van studenten lastig. Maar wat, als je zou weten dat weerstand juist heilzaam is? Dat, als je die weerstand goed weet te hanteren, studenten tot betekenisvoller leren komen?

CONSEQUENTIES VOOR ONDERZOEK

Welke vragen liggen er nu om te worden onderzocht? Ik noem er een paar.

Ten eerste: hoe verloopt het proces van identiteitsontwikkeling van docenten in de doorlopende lijn van student, naar beginnend docent, ervaren docent, en uiteindelijk de nestor docent?

Deze hebben allen een andere rol of positie binnen een school en lopen in hun werk tegen andere uitdagingen aan. Chris Day en Qing Gu (2014) hebben dit al voor Engeland en China beschreven, maar in Nederland is dit niet veel onderzocht. Een voorbeeld waar dit wel gebeurt is in de onderzoeksgroep van Theo Wubbels en Mieke Brekelmans in Utrecht, waar gekeken wordt naar de ontwikkeling van interpersoonlijk leraarsgedrag tijdens de hele carrière.

Omdat het Nederlandse onderwijs anders is georganiseerd, een andere status van het leraarschap kent, en de Nederlandse identiteit 'echt Nederlands' is, is het nodig om de ontwikkeling van professionele identiteit van docenten gedurende hun hele loopbaan ook in Nederland te onderzoeken. Dit kan ertoe leiden dat scholen meer houvast hebben voor hun personeelsbeleid en bovendien, dat we in de toekomst weg blijven van politieke keuzes om óf de vakinhoud, óf leerlingen centraal te stellen. Want het onderwijs, en in het verlengde daarvan de lerarenopleiding, is bij uitstek een veld van politieke processen, een arena waarin iedereen denkt zich een mening te kunnen vormen zonder maar één boek over het opleiden van docenten te hebben gelezen. Excellente docenten blijken een relatief stabiele professionele identiteit hebben, waarin zij een balans weten

te vinden tussen aandacht, of zo u wilt passie, voor hun vak, én passie voor hun leerlingen en het leren van leerlingen (zie ook Beijaard et al., 2004). Het zou dus interessant zijn om te onderzoeken hoe een dergelijke balans tot stand komt en hoe dit proces samenhangt met de ontwikkeling van een stabiele positieve identiteit.

Daarvoor zou een onderzoeksopzet kunnen worden gekozen waarbij docenten met enige regelmaat een lijn van hun ontwikkeling maken, en daarop aangeven wat sleutelmomenten in hun ontwikkeling waren. Als dat eens per vijf jaar gedaan zou worden kan, bijvoorbeeld in combinatie met interviews, een goede documentatie worden opgebouwd van de professionele identiteitsontwikkeling van docenten, en kan onderzocht worden wat maakt dat docenten het volhouden in het onderwijs, of juist niet. Een alternatief kan zijn om met cohorten te werken, wat betekent dat met dezelfde instrumenten docenten met een verschillend aantal jaren ervaring kunnen worden onderzocht om op die manier zicht te krijgen op professionele identiteitsontwikkeling van docenten.

Beide aanpakken zouden dan gecombineerd kunnen worden met instrumenten waarmee in kaart wordt gebracht hoe docenten hun kennis over hun vak en over leren van leerlingen inzetten in hun onderwijs aan leerlingen. Hoe doen ze dit gedurende hun loopbaan als docent? Hoe vinden zij een balans hierin? De door Douwe Beijaard (2000) beschreven aanpak om identiteit van docenten in kaart te brengen, zou hier een rol in kunnen spelen. Hoewel deze aanpak een momentopname is, zou dit, indien op meerdere momenten afgenomen, meer zicht kunnen geven op ontwikkelingen in hoe docenten een plek geven aan hun vakkennis en kennis van het leren van leerlingen in hun eigen professionele identiteit. Dit vergt een longitudinale aanpak, waarbij docenten jarenlang worden gevolgd, zoals in het VITEA-project in Engeland.

Ten tweede: wat zijn overeenkomsten en verschillen tussen de genoemde elementen van professionele identiteitsontwikkeling van studenten aan een universitaire lerarenopleiding en die van studenten aan tweedegraads lerarenopleidingen en lerarenopleidingen voor het primair onderwijs? Mijn ideeën hebben zich gevormd in de context van een eerstegraads lerarenopleiding, waar studenten veelal na het behalen van een masterdiploma in een vak als scheikunde of Frans, een lerarenopleiding van één jaar volgen. Die ideeën zijn gevoed vanuit meer algemene theorieën over identiteitsvorming en -verandering. De vraag werpt zich op hoe met dergelijke theorieën de identiteitsontwikkeling in vierjarige opleidingen kan worden geduid. Spelen dan dezelfde processen? En hoe kunnen we deze het best begrijpen en vervolgens ondersteunen? Dit zou kunnen worden onderzocht met een aanpak zoals ik net heb besproken, maar dan uitgevoerd in de context van verschillende opleidingen, waarmee het een vergelijkende studie wordt.

Een laatste vraag die ik zou willen voorleggen is de volgende: welke didactieken dragen bij aan de vorming van een stabiele en positieve professionele identiteit? Ik heb hier eerder een aantal aanpakken voor genoemd, vooral rondom identificatie- en separatieprocessen, en het omgaan met, en uitlokken en benutten van crisis en weerstand. Onderzoek naar deze aanpakken vergt een meer experimentele onderzoeksopzet, en het

zou goed kunnen dat instituten voor lerarenopleidingen en scholen waar studenten stage lopen, hierin samen optrekken. De samenwerkingsverbanden zijn er al, en het zou interessant zijn om de manier waarop het ‘samen opleiden’ nu wordt vormgegeven te herbezielen in het licht van de aspecten die vanmiddag de revue passeerden, zoals crisis, weerstand en transformatie enerzijds, en processen van identificatie en zoeken naar autonomie anderzijds.

In het eerder genoemde voorbeeld van een schoolbezoek, zou onderzoek zich dan kunnen richten op het volgen van zo’n volledig schoolbezoek inclusief de verschillende gesprekken, waarbij alle interacties in kaart worden gebracht. Daarna kan in een interview met de betreffende student worden gezocht naar het type leren dat in dit bezoek is aangesproken. Omdat het maar de vraag is of transformatieprocessen al direct in gang worden gezet, is een combinatie met een instrument zoals de net besproken techniek met het weergeven van ontwikkeling in een lijn, met daarin het aangeven van sleutelmomenten, onvermijdelijk. Het zou interessant zijn om te zien of een dergelijk schoolbezoek, om maar bij het voorbeeld te blijven, een aanleiding was voor een crisis, omdat de student erg schrok van bijvoorbeeld opmerkingen van collega’s uit de vaksectie dat de student zich niet collegiaal opstelt. Of dat het juist een moment was dat de ontwikkelingslijn omhoog ging, omdat de student aangenaam verrast was door opmerkingen van leerlingen die het zo prijs stelden dat de student ondanks wat ordeproblemen, de tijd nam om ingewikkeldheden echt goed uit te leggen. Beide situaties heb ik meegemaakt.

Voor degenen van u die geen ervaring hebben met onderwijsonderzoek lijkt dit mogelijk een wat ongerichte aanpak. Er wordt weinig ‘gecontroleerd’ in zulk onderzoek, de dataverzameling is heel kwalitatief en open en wat uitkomsten zullen zijn is mogelijk te duiden met de zojuist besproken concepten, maar er zullen zeker ook verrassende uitkomsten zijn. Dit soort onderzoek is onvermijdelijk gezien het gegeven dat dit een vrij nieuw onderzoeksterrein is. Ik wil hier refereren aan een recent verschenen artikel van Carl Wieman, die in 2001 een Nobelprijs won voor de Natuurkunde ‘voor het bereiken van Bose-Einsteincondensatie in verdunde gassen van alkaliatomen en voor vroeg fundamenteel onderzoek naar de eigenschappen van de condensaten.’ Tot schrik van zijn naaste collega’s besteedde hij het geld dat met deze prijs gemoeid was, aan het opzetten van een onderwijsinstituut rondom het leren en onderwijzen van de natuurwetenschappen. In zijn artikel, dat vorige maand verscheen (Wieman, 2014), maakt hij een vergelijking tussen het type onderzoek in de natuurwetenschappen en onderzoek in onderwijs. En hij komt tot de conclusie dat er behoorlijk veel overeenkomsten zijn tussen beide terreinen, maar dat onderwijsonderzoek het meest lijkt op het onderzoek in de natuurwetenschappen dat hij als *cutting-edge* beschrijft: het exploratieve en hypothesevormende onderzoek. Dit is in de natuurwetenschappen niet het meest voorkomende type onderzoek, want dat richt zich meestal op beter repliceerbare en controleerbare processen, waarin veel wordt gemeten en getoetst. Maar het is het soort onderzoek dat aan de rand van ons kennen is, en dat in sommige gevallen tot baanbrekende inzichten

leidt. In dit soort onderzoek is het niet helder wat de belangrijkste variabelen zijn, soms is het niet eens helder waar de onderzoeker precies naar op zoek is, maar er zijn wel aanwijzingen of *hunches* dat de data wel eens iets heel verrassends zou kunnen bevatten. Ik vind dit wel een mooie conclusie. Als onderwijsonderzoek zich wil houden aan richtlijnen uit de natuurwetenschappen, laten we dan bedenken dat daar ook onderzoek gebeurt dat zich niet zozeer richt op meten en toetsen van hypothesen, maar op het exploreren en juist het vinden van hypothesen.

In het geval van het vanmiddag besproken onderwerp zou dit kunnen betekenen dat we eerst moeten exploreren wat de karakteristieken zijn van een leeromgeving voor docenten waarin expliciet aandacht is voor de ontwikkeling van een professionele identiteit, en voor het type leren en transformeren dat daarbij hoort. Dit kan dan de opmaat zijn om te onderzoeken hoe het al dan niet hebben van een stabiele positieve identiteit van invloed is op het leren en welzijn - of de ontwikkeling - van leerlingen, bijvoorbeeld wat de eerder genoemde docent Frits bijdraagt aan de ontwikkeling van zijn leerlingen. Wijkt deze bijdrage af van die van andere docenten? Zulk onderzoek is een kwestie van een lange adem, maar sluit uiteindelijk aan op de vraag wat wij als maatschappij willen met ons onderwijs, met onze leerlingen, en dus met onze toekomst. Ik kijk ernaar uit om daar de komende jaren een bijdrage aan te leveren.

Mijnheer de rector magnificus, dames en heren, aan het eind van een lezing als deze, is het gebruikelijk een kort dankwoord uit te spreken. Ik wil dan ook graag van de gelegenheid gebruik maken om vanaf deze positie het college van bestuur te bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen om deze leerstoel te vervullen. Ik zie dit als een heel bijzondere taak, waar ik mij sterk mee identificeer, en die ik daarom met veel plezier op mij neem. Ook het bestuur en de directie van de Radboud Docenten Academie wil ik van harte bedanken voor hun vertrouwen in mij, zoals ik dit de afgelopen maanden heb mogen ervaren. Mijn collega's van de Radboud Docenten Academie: ik kijk er naar uit om de komende jaren samen met jullie te werken aan de opdracht die wij hebben in het opleiden van heel goede academische docenten, en op die manier bij te dragen aan continue kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Graag wil ik het verdere bedanken voortzetten tijdens de receptie.

REFERENTIES

- Adams, J., Hayes, J., & Hopson, B. (1976). *Transition - Understanding and Managing Personal Change*. London: Martin Robertson & Company.
- Akkerman, S.F., & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Inaugurele rede, Universiteit Eindhoven.
- 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(7), 749-764
- Bronkhorst, L.H. (2013). *Research-based teacher education: Interactions between research and teaching*. Dissertatie, Universiteit Utrecht.
- Bronkhorst, L.H., Koster, B., Meijer, P.C., Woldman, N. & Vermunt, J.D. (2014). Exploring student teachers' resistance to teacher education pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 40, 73-82.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and Education*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools. Building and sustaining quality in testing times*. London / New York: Routledge.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York / Londen: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxon / New York: Routledge.
- De Kleijn, R.A.M. (2013). *Master's Thesis Supervision: Feedback, interpersonal relationships, and adaptivity*. Dissertatie, Universiteit Utrecht.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2010). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London / New York: Routledge.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
- Meijer, P.C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä, (Eds.) *Navigating in Educational contexts: Identities and cultures in dialogue* (pp. 41-54). Sense Publishers.
- Meijer, P.C., de Graaf, G., & Meirink, J.A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Meijer, P.C., Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.

- Meijer, P.C., & Van Driel, J.H. (1999). De professionele identiteit van docenten belicht vanuit hun praktijkkennis. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 451-470.
- Meijer, P.C., & Oolbakkink-Marchand, H. (2009). Tracing learning in collaborative reflection meetings of student teachers. In C.J. Craig & L.F. Deretchin (Eds.), *Teacher learning in small group settings*. Houston: ATE.
- Meirink, J.A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Dissertatie, University Leiden.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E.W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Moir, E. (2002). The stages of a teacher's first year. In *The BEST Beginning Teacher Experience*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Dissertatie, Universiteit Eindhoven.
- 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, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Verhaege, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. Dissertatie, Universiteit Utrecht.
- Wieman, C.E. (2014). The similarities between research in education and in research in the hard sciences. *Educational Researcher*, 43(1), 12-14.

