



EINDRAPPORTAGE DEELPROJECT 3

Professionele ruimte van beginnende leraren in het kader van het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas

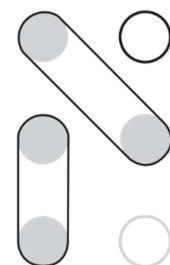
Jacobiene Meirink ¹, Anna van der Want ¹, Han Leeferink ², Monika
Louws ³, Helma Oolbekkink-Marchand ², Harmen Schaap ², Itzél
Zuiker ³, Rosanne Zwart ³ en Paulien Meijer ²

¹Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding,
Onderwijsontwikkeling en Nascholing, Universiteit Leiden

² Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit

³Centrum voor Onderwijs & Leren, Universiteit Utrecht



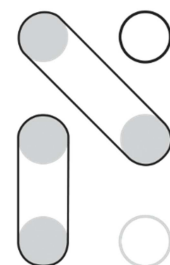


Professionele ruimte van beginnende leraren in het kader van het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas



Dit onderzoek is gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), <https://www.nro.nl/kb/405-14-403-zeggenschap-en-professionele-ontwikkeling-van-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs>, project 405-14-403, met als officiële titel: Professionaliseringsinitiatieven in het voortgezet onderwijs nader bekeken: professionele ruimte van leraren in relatie tot schoolontwikkeling en -organisatie. Zie ook www.professioneleruimte.info. In onderliggend rapport worden de resultaten van het deelproject 'De professionele ruimte van leraren in het kader van het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas' gepresenteerd.





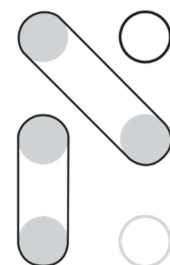
“In het begin had ik op school juist het gevoel dat ik teveel ruimte kreeg, want je wordt echt in het diepe gegooid. Dus in het begin grijp je alles wat duidelijk is vast, want dan is het tenminste: Ik moet dit doen en dan is het goed. Maar juist omdat je zoveel ruimte krijgt moet je die ruimte in gaan vullen.”

(Hugo¹, Onderwijstraineeship)

“Mijn collega’s zeiden: Ja ja dat is wel leuk idee, maar heb je er wel genoeg tijd voor om dat allemaal te doen. Wat ik nu doe is eigenlijk gewoon die ruimte nemen, mijn idee uitvoeren en dan daarna gewoon tegen collega’s zeggen: ‘Moet je nou kijken wat ik heb gedaan, super leuk’.”

(Mirjam, Onderwijstraineeship)

¹ Alle namen in dit rapport zijn fictief om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen.



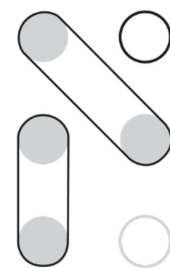
Managementsamenvatting

Het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas zijn beleidsinitiatieven die afgestudeerde academici veel mogelijkheden bieden als beginnend leraar in het Voortgezet Onderwijs. Door een lerarenopleiding te combineren met een verdiepings- of leiderschapsprogramma en een betaalde aanstelling op een middelbare school wordt een rijke leeromgeving gecreëerd. De vraag is hoe trainees deze *professionele ruimte* ervaren en op welke wijze kenmerken van de context hierop van invloed zijn.

In dit deelonderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Op welke manier ervaren en benutten trainees de *professionele ruimte* om te werken aan de eigen *professionele ontwikkeling* in een context van een traineeship?
2. Op welke manier ervaren en benutten trainees de *professionele ruimte* om bij te dragen aan *schoolontwikkeling* in een context van een traineeship?
3. Welke schoolspecifieke structurele en culturele kenmerken spelen een rol bij het ervaren en benutten van de *professionele ruimte*?

Achttien trainees en dertien schoolleiders hebben deelgenomen aan deze studie waar zij met behulp van semigestructureerde interviews zijn bevraagd naar hun perceptie van *professionele ruimte* en de invloed van schoolspecifieke structurele en culturele kenmerken hierop. Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van ervaren *professionele ruimte* zijn de trainees na afloop van zowel het eerste als tweede jaar van het traineeship geïnterviewd. Uit de analyse van de interviews bleek dat trainees vaker rapporteerden ruimte te *krijgen* voor hun eigen *professionele ontwikkeling* dan dat ze zelf ruimte hiervoor *creëerden*. Hoewel ze wel ruimte kregen, werd deze ruimte niet altijd benut. Aangereikte kennis vanuit het verdiepings- of verbredingsprogramma was niet altijd even toepasbaar in de eigen lespraktijk. Daarentegen werden mogelijkheden voor coaching op school wel veelvuldig benut en gewaardeerd. Aan het einde van het traineeship gaf de helft van de trainees aan dat er in de ruimte die zij kregen dan wel creëerden voor hun *eigen professionele ontwikkeling* weinig was veranderd. Veelal werd daarbij aangegeven dat het aantal lessen was vergroot en dat het voorbereiden van lessen veel tijd kost. De andere helft van de trainees rapporteerde meer ervaren ruimte voor de eigen *professionele ontwikkeling* in het



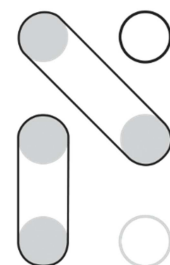
tweede jaar. De ruimte had vooral betrekking op meer mogelijkheden om te experimenteren met nieuwe werkvormen/projecten voor leerlingen.

Naast ruimte voor de eigen *professionele ontwikkeling*, probeerden trainees zelf ruimte te creëren voor *schoolontwikkeling*, met name op het niveau van de sectie/team. Het effect hiervan was wisselend: er waren zowel trainees bij wie de ruimte effectief werd gecreëerd als bij wie dat niet effectief was. Na afloop van het tweede jaar van het traineeship gaf een groot deel van de geïnterviewde trainees aan dat de ruimte die ze hadden ervaren voor sectie/teamontwikkeling was toegenomen. Voorbeelden hiervan zijn het ontwikkelen van toetsen, inzetten van creatieve werkvormen en het stimuleren van collega's binnen de sectie om lesmateriaal met elkaar te delen.

Een klein aantal trainees heeft in het eerste jaar van het traineeship ruimte ervaren voor *schoolontwikkeling*. Deze ruimte had veelal betrekking op 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 van het traineeship wel toe.

De interviews leverden ook meer zicht op factoren die volgens de trainees en schoolleiders van invloed zijn op het krijgen en creëren van *professionele ruimte*. Uit de analyses bleek dat structurele kenmerken zoals facilitering in tijd en middelen belangrijk waren voor de manier waarop professionele ruimte werd ervaren, maar zowel trainees als schoolleiders rapporteerden uitgebreider over de positieve werking van culturele aspecten in de school op de ervaren *professionele ruimte*, zoals de openheid en veranderbereidheid van collega's, open communicatie over (realistische) verwachtingen, de status van de beginnend leraar en de wijze van begeleiding. Deze cultuuraspecten van een school leken daarmee van grote invloed te zijn op hoe *professionele ruimte* vorm kreeg voor trainees.

Tot slot, ondanks de gevonden overeenkomsten in (de ontwikkeling) van ervaren *professionele ruimte* had iedere trainee toch zijn/haar eigen 'verhaal'. Met name met betrekking tot de *professionele ruimte* voor sectie/team en *schoolontwikkeling* waren verschillen zichtbaar. Een aantal trainees was succesvol in het leveren van een bijdrage aan ontwikkeling op dit niveau, maar lang niet alle. Meer expliciete aandacht voor het effectief kunnen samenwerken met collega's ten behoeve van *schoolontwikkeling* zou een waardevolle en relevante toevoeging zijn in

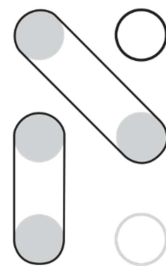


beide trajecten. Deze verschillen in ervaren *professionele ruimte* lijken daarmee een beroep te doen op meer mogelijkheden voor maatwerk in beide traineeships.

Op basis van deze bevindingen is een aantal aanbevelingen geformuleerd:

- *Introduceer de trainees in de school en ook expliciet binnen de sectie.* Op die manier ontstaat er begrip voor de aanwezigheid van de trainee, zijn/haar ideeën, en zijn/haar ontwikkeling als leraar.
- *Schep realistische verwachtingen over de bijdrage aan schoolontwikkeling en communiceer deze met elkaar.* Op die manier kan de trainee zich ontwikkelen op zijn/haar eigen tempo.
- *Stimuleer scholen om meerdere (oud)-trainees in dienst te nemen.* De aanwezigheid van andere (oud)-trainees zorgt er onder andere voor dat de trainee zich sneller geaccepteerd voelt en daardoor makkelijker ruimte kan creëren voor eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.
- *Organiseer scholingsbijeenkomsten/workshops voor schoolbegeleiders van trainees.* Trainees willen en kunnen veel, maar moeten soms ook in bescherming genomen worden tegen hun eigen enthousiasme en perfectionisme. Het vinden van een juiste balans in de potentiële professionele ruimte is belangrijk.
- *Besteed aandacht aan effectief creëren van ruimte door trainees.* Niet alle trainees hebben de vaardigheden om professionele ruimte te creëren voor eigen ideeën bij de collega's en schoolleiding.





Inhoudsopgave

Algemene inleiding p. 7

Beleidsachtergrond p.14

Theoretische achtergrond p.16

Methode p.18

Resultaten p.24

Conclusie p.38

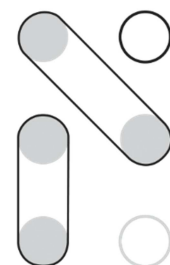
Discussie p.40

Aanbevelingen voor beleid p.42

Referenties p.44

Bijlagen p.49





Algemene inleiding

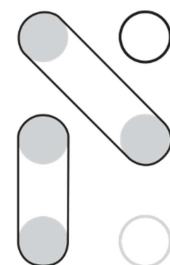
Professionele ruimte: debat en ontwikkelingen

Het belang van professionele ruimte voor leraren

Het onderwijs en daarmee ook het beroep van leraar staat volop in de aandacht. In de media worden kritische uitspraken gedaan over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, de motivatie van leerlingen en de status van het leraarsberoep in zowel het PO, VO, MBO en HO. Door deze kritiek is er in diverse beleidsstukken meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van de leraar (Ministerie van OCW, 2011; VO Raad, 2014). De kwaliteit van leraren wordt gezien als een cruciaal element in het geven en ontwikkelen van goed onderwijs. Om de kwaliteit van leraren te bevorderen is onder andere de Lerarenagenda 2013-2020 opgesteld met daarin 7 agendapunten waaronder: *Leraren, schoolleiders en schoolbesturen maken van scholen lerende organisaties*. Dit doel wordt door het ministerie als volgt omschreven: “Leraar, lerarenteam, leidinggevende en bestuur bouwen samen aan een lerende cultuur waarin continu wordt gewerkt aan verbetering van de onderwijskwaliteit. De leraar heeft daarbij voldoende *professionele ruimte*, interessante ontwikkelmogelijkheden en carrièreperspectief, zoals specialisatie, onderzoek of coaching” (Ministerie van OCW, 2013, p.21).

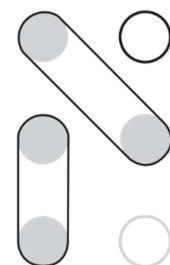
Relatief veel beginnende leraren verlaten echter al redelijk snel het beroep, vaak vanwege lage arbeidstevredenheid, welzijn en (ervaren) werkdruk. Door ervaren leraren wordt eveneens hoge werkdruk gerapporteerd, maar ook een gebrek aan professionele ruimte (Wartenbergh-Cras et al., 2013). Onlangs heeft de VO-raad het voorstel gelanceerd om meer uren beschikbaar te stellen voor het ontwikkelen van onderwijs in de school door leraren. Dit wordt ondersteund door recent onderzoek van Admiraal et al. (2016), die pleitten voor een reductie van het aantal lesuren voor leraren en het systematisch inplannen van overlegtijd tussen leraren.

Ook de Nederlandse overheid neemt maatregelen om de positie van de leraar te versterken. Deze maatregelen zijn soms algemeen van aard (bijvoorbeeld functiemix), en soms gericht op specifieke (tekort)vakken (bijvoorbeeld Dudoc-A en Dudoc-B) en groepen, zoals aanstaande leraren (academische opleidingsscholen, Onderwijstraineeship, Eerst de Klas), beginnende leraren (Begeleiding Startende Leraren) en ervaren leraren (Professionele Leergemeenschappen, Promotiebeurs voor leraren).



In de toenemende aandacht voor de kwaliteit van leraren is het begrip *professionele ruimte* een belangrijke plek gaan innemen, omdat algemeen verwacht wordt dat professionele ruimte niet alleen verband houdt met (individuele) professionele ontwikkeling van leraren, maar ook met schoolontwikkeling. Het recent verschenen rapport van de Onderwijsraad spreekt in dit verband over 'een ander perspectief op professionele ruimte' (september 2016), om aan te geven dat professionele ruimte verder gaat dan de individuele professionaliteit van leraren. De verwachting is, dat wanneer leraren professionele ruimte ervaren en benutten (in continue afstemming met de school), dit leidt tot professionele ontwikkeling van leraren. Wanneer de professionele ruimte daarnaast ook een gezamenlijke (collectieve) invulling krijgt, wordt verondersteld dat professionele ruimte kan leiden tot schoolontwikkeling. Professionele ontwikkeling kan geduid worden als het proces van activiteiten die leraren ondernemen en die leiden tot veranderingen in de dagelijkse praktijk van leraren, en/of hun kennis en opvattingen, (o.a. Zwart, 2007; Meirink, 2007; Hoekstra, 2007). Professionele ontwikkeling vraagt bewustwording van eigen kwaliteiten of leerpunten, waaronder ook motivatie om te leren kan worden geschaard. Met betrekking tot schoolontwikkeling refereren we aan het proces van continue en collectieve verbetering van bestaande praktijken, zoals beschreven door Hopkins en Reynolds (2001). Schoolontwikkeling verwijst naar *"...a set of processes, managed from within the school, targeted both at pupil achievement and the school's ability to manage change—a simultaneous focus on process and outcomes"* (Potter, Reynolds & Chapman, 2002, p. 244). Schoolontwikkeling kan verschillende uitkomsten hebben: verbetering van leerresultaten van leerlingen, van onderwijspraktijken, cultuurverandering en een groeiend vermogen tot schoolontwikkeling.

Het is echter de vraag of initiatieven om professionele ruimte voor leraren te creëren zonder meer leiden tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. We moeten eerst omschrijven wat professionele ruimte van leraren precies is en begrijpen hoe het zich in de dagelijkse praktijk van leraren manifesteert, voordat er gedegen beleidsgerichte aanbevelingen gedaan kunnen worden die daadwerkelijk kunnen leiden tot een verbetering van de praktijk. Een praktijk waarin leraren de ruimte ervaren, creëren, benutten etc., om zich als professional te ontwikkelen en bij te dragen aan de ontwikkeling van hun professionele omgeving (sectie, school, et cetera). Daarvoor moeten verschillende vragen beantwoordt worden. Verschillen individuele leraren in hun perceptie van professionele ruimte? Kun je teveel of te weinig professionele ruimte krijgen of ervaren? Leidt het ervaren van ruimte daadwerkelijk tot het benutten van ruimte ten behoeve

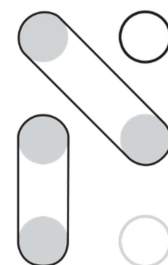


van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling? Wie of wat hebben/heeft er invloed op het ervaren en benutten van professionele ruimte? Deze vragen worden in dit project onderzocht in relatie tot drie bestaande overheidsinitiatieven die op verschillende manieren professionele ruimte van leraren beogen te creëren en aldus bij te dragen aan zowel hun professionele ontwikkeling als in het verlengde daarvan aan schoolontwikkeling: Eerst de Klas/Onderwijsstraineeship (EdK/OTS), Professionele Leergemeenschappen (PLG's) en de Promotiebeurs voor leraren.

Naar een omschrijving van professionele ruimte

Professionele ruimte is een begrip dat in de Nederlandse context wordt gebruikt en in de internationale literatuur nauw verwant is aan het concept 'teacher agency' (Oolbekkink-Marchand et al, 2017). In dit onderzoek baseren we ons daarom deels op literatuur over agency om professionele ruimte verder te conceptualiseren (zie bijvoorbeeld Vähäsantanen, 2015). Vanwege de Nederlandse onderwijscontext wordt in dit rapport steeds 'professionele ruimte' als centrale term gebruikt.

De beschrijving van professionele ruimte heeft zich de afgelopen jaren steeds verder ontwikkeld. Zo werd er bij de opkomst van de roep om professionele ruimte eind jaren '90 in Nederland gerefereerd aan professionele ruimte als zeggenschap of autonomie van leraren, zoals ook in meer actuele beleidsstukken terug te zien is. Professionele ruimte werd gezien als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over hun onderwijspraktijk en hun eigen professionele ontwikkeling kunnen sturen (Onderwijsraad, 2013). Hierbij is professionele ruimte meer 1) een zelfgekozen vorm van autonomie van de individuele leraar, en 2) een gegeven waarvoor geldt 'hoe meer, hoe beter'. Diepstraten en Evers (2012) concludeerden dat leraren zich competent voelen om zeggenschap uit te oefenen over hun professionele ontwikkeling. Leraren bleken te verschillen in hoe zij professionele ruimte ervaren en deze verschillen bleken groter dan hoe zij verschillen in bekwaamheid ervaren. Tevens concludeerden zij dat leraren nauwelijks professionele ruimte ervaren, en nog nauwelijks bewust sturing geven aan hun eigen professionele ontwikkeling. In recenter onderzoek wordt professionele ruimte van leraren gekenmerkt als voortdurend in verandering door interactie met structuur- en cultuurkenmerken van de omgeving. Professionele ontwikkeling en schoolverbetering worden binnen deze interactie gerealiseerd, zo is het idee (Imants, Wubbels & Vermunt, 2013; Luttenberg, Imants & van Veen, 2013). In dit project sluiten we hierbij aan en omschrijven we professionele ruimte als de ruimte die leraren ervaren om hun

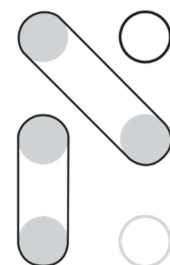


expertise in te zetten ten bate van onderwijsverbetering in brede zin. We nemen aan dat professionele ruimte altijd een *richting* heeft, bijvoorbeeld richting professionele ontwikkeling of richting schoolverbetering. We nemen aan dat deze ruimte ontstaat in voortdurende *afstemming* tussen leraren en hun omgeving (zie Kessels, 2012). Daarbij nemen we ook aan dat professionele ruimte *dynamisch* is en dus kan veranderen in de loop van de tijd (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

Ervaren professionele ruimte verwijst naar de door de leraar gepercipieerde ruimte in de schoolcontext om zowel binnen zijn/haar lespraktijk als binnen de school te handelen, en zijn/haar eigen professionele ontwikkeling te kunnen sturen (Hupe, 2009). De mate waarin leraren hun professionele ruimte ervaren lijkt een sterkere invloed te hebben op de manier waarop leraren hun professionele ruimte *benutten*, dan een feitelijke of meer objectieve ruimte (Imants et al., 2013; Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijgaard, & Imants, 2009; Ellström, Ekholm & Ellström, 2008). In de beleidsinitiatieven die de context vormen van dit onderzoek ‘krijgen’ leraren allemaal professionele ruimte, bijvoorbeeld in de vorm van uren. We veronderstellen echter dat de gekregen ruimte niet perse gelijk is aan de ervaren of gepercipieerde ruimte van leraren. Daarom zijn we in dit project vooral op zoek naar de *interpretatie* van leraren en schoolleiders van de professionele ruimte. Daarmee staat de beschrijving van het begrip professionele ruimte in dit project van tevoren niet vast, maar starten we vanuit een algemene beschrijving, gebaseerd op beleidsstukken en eerder onderzoek. Het meer precies in kaart brengen en aanpassen van de beschrijving van professionele ruimte is een gewenste opbrengst van dit onderzoek. Daarbij is het expliciet de vraag hoe het begrip ‘professionele ruimte’ zich in elk van de onderzochte initiatieven manifesteert opdat gekomen kan worden tot een genuanceerd inzicht in dit begrip. In de afsluitende paragraaf van dit hoofdstuk komen we terug op deze beschrijving en presenteren we op basis van ons onderzoek een nieuwe beschrijving van professionele ruimte.

Factoren die professionele ruimte beïnvloeden

Professionele ruimte wordt beïnvloed door zowel persoonlijke factoren als contextuele factoren. Ook deze factoren zien we in dit project niet als ‘vaststaand’, maar als factoren die in de tijd veranderen of die zich per context op een verschillende manier kunnen manifesteren. Priestley et al. (2015) laten zien dat bijvoorbeeld de professionele geschiedenis van leraren mede invloed heeft op de evaluatie van de professionele ruimte die leraren hebben en ook hun verwachtingen

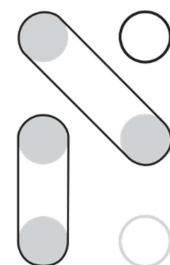


voor de toekomst spelen hierbij een rol. Ook andere individuele kenmerken van leraren zoals de mate van expertise, motivatie, de manier van leren, de individuele bekwaamheidsperceptie en doelmatigheidsbeleving worden verondersteld een rol te spelen bij het benutten van professionele ruimte (De Brabander & Martens, 2010).

Op het niveau van de schoolorganisatie kan professionele ruimte beïnvloed worden door *school-specifieke structurele en culturele kenmerken* zoals de mate van hiërarchie en sturing via regels in schoolorganisaties (Kessels, 2012; Priestley et al., 2015). Een hiërarchische organisatie of een organisatie die sterk regelgestuurd is, verkleint de feitelijke professionele ruimte (Ten Have et al., 2010). Daarnaast speelt de sociale werkomgeving een rol waarin leraren mogelijkheden krijgen om deel te nemen aan bijvoorbeeld professionele netwerken, professionele leergemeenschappen en conferenties (Poell, Van Dam, & Van den Berg, 2004), maar ook de collegiale- en managementondersteuning in schoolorganisaties (Diepstraten & Evers, 2012). Leraren en schoolleiders verschillen echter in hun perceptie over de mate waarin deze leercultuur aanwezig is binnen de school (Wartenbergh-Cras et al., 2013), maar duidelijk is dat (school)leidingen een positieve invloed kunnen uitoefenen op de leercultuur in schoolorganisaties ten einde de professionele ruimte van leraren te bevorderen (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007; Pearce & Conger, 2003). DeRue en Ashford (2010) refereren in dit verband aan een proces van ‘claiming and granting’, waarbij professionele ruimte in interactie met collega’s ‘opgeëist’ dan wel ‘toegekend’ wordt. We nemen aan dat de mate waarin leraren professionele ruimte ervaren en benutten varieert en afhankelijk is van de interactie tussen leraren onderling, de specifieke context van de school en individuele kenmerken van een leraar (Hulsbos e.a., 2012).

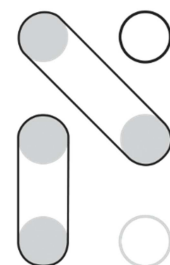
De context van het onderzoek

De professionaliseringsinitiatieven *Eerst de Klas* en *Onderwijstraineeship (EdK/OTS)*, professionele leergemeenschappen (PLG’s) en de promotiebeurs vormen de context van ons onderzoek. Het gaat in dit rapport niet om een ex post beleidsevaluatie van deze drie initiatieven (Herrick & Sarewitz, 2000), maar om illustraties van de manifestatie van professionele ruimte binnen deze drie actuele initiatieven. Er is juist gekozen voor deze door OC&W gesubsidieerde initiatieven omdat ze alle drie in de kern de professionele ruimte van leraren in beweging beogen te zetten. Ten eerste, door leraren te laten participeren in minstens twee verschillende contexten: universiteit en school bij promotiebeurs; de PLG en de school bij de PLG’s; de lerarenopleiding,



bedrijfsleven en school bij EdK/OTS. In recente literatuur over 'boundary crossing' wordt participatie in verschillende contexten gezien als een leermogelijkheid (Akkerman & Bakker, 2011). Ten tweede, door een sterke gerichtheid op professionele ontwikkeling van leraren én op schoolontwikkeling. Zo wordt er bij de promotiebeurs voor leraren verondersteld dat het onderzoek bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs in de school. Ten derde, door het initiatief voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in hoge mate bij de individuele leraar te leggen. Bij bijvoorbeeld PLG's is het de leraar zelf die de PLG verbindt met zijn/haar schoolcontext. De drie initiatieven hebben met elkaar gemeen dat zij leraren faciliteren in tijd over een langere periode (> 1 jaar) en zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch van aard zijn, wat kenmerken zijn van effectieve professionalisering van leraren (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Naast deze overeenkomsten zijn er ook verschillen te benoemen tussen de drie initiatieven. Bij de promotiebeurs en de PLG's worden leraren voor een bepaalde periode gefaciliteerd voor de eigen professionele ontwikkeling, wat kan leiden tot schoolontwikkeling. De beginnende leraren in het Onderwijsstraineeship en Eerst de Klas starten met een baan waarbij opleiding en werk vanaf de start een geïntegreerd geheel is. Wanneer leraren deelname aan een initiatief als iets 'erbij' ervaren -en niet als geïntegreerd met hun dagelijkse praktijk-, kan dit consequenties hebben voor de professionele ruimte die ervaren en benut wordt. De vraag is dan natuurlijk ook of en op welke manier dat gebeurt, hoe dit zich verhoudt tot de leercultuur op scholen en welke belemmerende en bevorderende factoren daarbij door leraren en schoolleiders ervaren worden. Deze overeenkomsten en verschillen maken het interessant om te onderzoeken hoe professionele ruimte in relatie tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zich manifesteert in deze initiatieven.

Wij denken dat het beantwoorden van dergelijke vragen in een grotendeels kwalitatief onderzoek van waarde is voor toekomstig beleid, omdat de uitwerkingen van de bovengenoemde initiatieven in de praktijk vaak dynamischer en complexer is dan bij invoering gedacht en niet in experimentele settings onderzocht kan worden. Een experimentele setting zou vragen om matching en randomisering van zowel leraren als scholen. Interviews bieden de mogelijkheid tot meer diepgang en detail. Door open te staan voor niet-geanticiperde informatie en daarop door te vragen, krijgen we meer zicht op waarom iets werkt of niet. Of zoals Herrick & Sarewitz het stellen: "the policy context does not accommodate the luxury of a bounded or disciplinary perspective, this context demands a more integrative view" (2000, pg. 318). Vanuit de gedachte



dat professionele ruimte van leraren niet zonder meer leidt tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, en dat tegelijkertijd die professionele ruimte wel cruciaal is, wordt in dit rapport de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

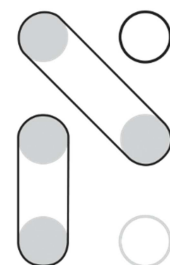
“Welke invloed heeft professionele ruimte op professionele ontwikkeling van leraren en op schoolontwikkeling in de context van drie professionaliseringsinitiatieven?”

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden staan de volgende vijf deelvragen centraal:

1. Wat zijn opvattingen van leraren over professionele ruimte en op welke wijze ervaren en benutten leraren deze ruimte?
2. Welke factoren bevorderen dan wel belemmeren professionele ruimte van leraren binnen schoolorganisaties?
3. Hoe percipiëren leraren en schoolleiders professionele ontwikkeling van leraren in de professionaliseringsinitiatieven?
4. Hoe percipiëren leraren en schoolleiders schoolontwikkeling op basis van de professionaliseringsinitiatieven?
5. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de antwoorden van leraren en schoolleiders in de verschillende professionaliseringsinitiatieven?

Deze vijf deelvragen hebben als doel de hoofdvraag gezamenlijk te beantwoorden. Tegelijkertijd geven deze vijf deelvragen richting aan de vier deelrapporten, waarin elk afzonderlijk een specifieke focus is gekozen. In deelrapport 1 staan de opvattingen van leraren en schoolleiders centraal over het optimaal inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen (Zwart et al, 2017). In deelproject 2 staat de professionele ruimte van leraren die in een PLG participeren centraal (Schaap et al, 2017). Voor deelproject 3 Eerst de Klas / Onderwijstrainees (Meirink et al, 2017) en deelproject 4 over de promotiebeurs geldt hetzelfde (Oolbekkink-Marchand et al, 2017). Vanwege het specifieke karakter van ieder beleidsinitiatief zoals eerder beschreven, zijn in deelproject 2, 3 en 4 soms andere accenten gelegd.

In dit rapport staat deelproject 3 centraal.



Beleidsachtergrond

Het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas zijn initiatieven van de VO-raad, universitaire lerarenopleidingen, VSNU en het Ministerie van OCW met als doel het aantal academisch geschoolde leraren te vergroten en de lerarentekorten voor de tekortvakken terug te dringen. Beide initiatieven zijn te typeren als 2- jarige traineeships waarin trainees² starten met een betaalde baan op een school voor voortgezet onderwijs en daarnaast de lerarenopleiding volgen. De traineeships zijn deels vergelijkbaar met internationale initiatieven zoals Teach First (UK)³ en Teach for America.⁴

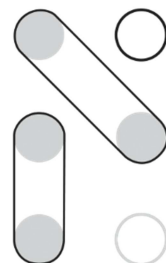
Vanuit de lerarenopleiding worden deze trainees in het eerste jaar begeleid bij het ontwikkelen tot een startbekwame leraar. Gelijktijdig met de opleiding worden de trainees van het OnderwijsTraineeship uitgedaagd om op basis van eigen interesses en talenten zich te verdiepen in een onderwijskundig thema. Bij Eerst de Klas volgen de leraren in opleiding gelijktijdig een leiderschapsprogramma vormgegeven door het bedrijfsleven. Na het eerste jaar van het programma worden de trainees verder intern begeleid vanuit een schoolspecifiek inductiearrangement.

Een centraal uitgangspunt van deze traineeships 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). De beoogde professionele ruimte voor de leraren uit beide traineeships is daarmee groot te noemen. Mogelijk kunnen de trainees door het ambitieuze programma een (te) hoge werkdruk ervaren (te weinig zeggenschap over de eigen tijd) wat in de literatuur wordt gezien als een belangrijke blokkade voor de professionele ontwikkeling (Diepstraten & Evers, 2012).

² De leraren in opleiding uit het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas worden in het vervolg aangeduid als 'trainees'.

³ <https://www.teachfirst.org.uk/>

⁴ <https://www.teachforamerica.org/>



Het OnderwijsTraineeship

Het OnderwijsTraineeship heeft als doel het aantal academisch geschoolde leraren te vergroten en de lerarentekorten voor de tekortvakken terug te dringen. Het OnderwijsTraineeship is een initiatief van scholen binnen het voortgezet onderwijs (VO-raad), universitaire lerarenopleidingen, VSNU en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Gezamenlijk zetten deze partijen hiermee in op meer en betere academische leraren in tekortvakken voor het voortgezet onderwijs.

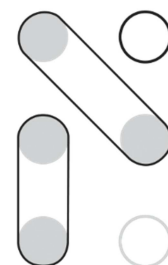
Bron: www.onderwijstraineeship.nl

Het traineeprogramma Eerst de Klas

Grenzen vervagen, technologische ontwikkelingen volgen elkaar razendsnel op en ons toekomstbeeld verandert continu. Er is vraag naar een nieuwe generatie leiders die visie koppelen aan maatschappelijke verantwoordelijkheid. Om deze mensen op te leiden hebben we de beste mensen voor de klas nodig. Leraren die zelf middenin de maatschappij staan, over de grenzen van hun vakgebied heen kijken en de samenwerking opzoeken met de buitenwereld. Oftewel, de wereld van buiten binnen het klaslokaal halen. En ook de onderwijswereld naar buiten brengen. Zo kunnen we inspirerend en maatschappelijk relevant onderwijs bieden. Voor iedereen. Dát is het doel van Eerst De Klas.

Bron: www.eerstdeklas.nl





Theoretische achtergrond

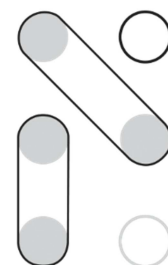
De ontwikkeling van beginnende leraren

Uit eerder onderzoek naar de ontwikkeling van leraren is gebleken dat leren lesgeven een complex en uitdagend traject kan zijn (Meijer, de Graaf & Meirink, 2011). De trainees in dit onderzoek werken op hun school als leraar, maar zijn tegelijkertijd 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.

Beginnende leraren, waaronder trainees, starten hun loopbaan met hun eigen ideeën en verwachtingen over leren 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 omgeving waar allerlei mensen (leerlingen, collega leraren, schoolleiding, ouders) verwachtingen van hen hebben en eisen stellen aan de leraar in kwestie (Pillen, 2012). Scholen beschouwen de trainees als volwaardig lid van de schoolorganisatie met alle rechten en plichten die daarbij horen. Dit kan naast de praktijkschok (Veenman, 1984) in het begin van de loopbaan leiden tot de nodige uitdagingen, spanningen en fricties. Voorbeelden hiervan zijn streng zijn tegen leerlingen en toch aardig gevonden willen worden, van collega's verschillen van onderwijsvisie, de balans werk/privé (Pillen, 2012), omgaan met veeleisende ouders of met culturele diversiteit (Gaikhorst, Beishuizen, Korstens & Volman, 2014).

Ervaren professionele ruimte in het kader van OTS en EDK

In dit onderzoek richten we ons met name op de door trainees gepercipieerde professionele ruimte voor eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. De combinatie van opleiding, verdieping/verbredingsprogramma en een betaalde aanstelling op school is de ruimte die trainees krijgen om zichzelf professioneel te ontwikkelen en een bijdrage te leveren aan de schoolontwikkeling. Deze beoogde professionele ruimte kan echter op verschillende manieren uitwerken voor trainees en binnen scholen. In dit onderzoek veronderstellen we dat professionele ruimte van trainees dynamisch is en zich kan ontwikkelen gedurende de loopbaan. Trainees kunnen van elkaar verschillen in het tempo waarmee ze de benodigde basiskennis en



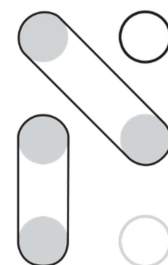
vaardigheden ontwikkelen om het leraarsberoep te kunnen uitoefenen. De verwachting is dat wanneer de trainees over deze basis beschikken er dan meer ruimte is voor bijvoorbeeld het experimenteren met innovatieve lesmethoden.

Verder gaan we er vanuit dat professionele ruimte vorm krijgt in een continue dialoog tussen leraren en de context waarin zij werken (i.h.b. in interactie met (vak)collega's en schoolleiding), en daarmee dus contextspecifiek is. De ontwikkeling van een (professionele) identiteit vindt volgens Verhaege altijd plaats in interactie met de omgeving (2012). De context waarin je werkt, en daarmee de collega's met wie je samenwerkt, bepaalt hoe je naar jezelf en je functioneren kijkt. Voor de trainees betekent dit dat de manier waarop ze ruimte ervaren en benutten om te werken aan professionele en schoolontwikkeling ook afhankelijk is van de sectie of het team waarbinnen zij werken.

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat de beoogde professionele ruimte in de traineeships voor professionele en schoolontwikkeling kan veranderen over de tijd en afhankelijk is van de context. Voor dit deelproject hebben we daarom de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Op welke manier ervaren en benutten trainees de professionele ruimte om te werken aan de eigen professionele ontwikkeling in een context van een traineeship?
2. Op welke manier ervaren en benutten trainees de professionele ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling in een context van een traineeship?
3. Welke schoolspecifieke structurele en culturele kenmerken spelen een rol bij het ervaren en benutten van de professionele ruimte?





Methodie

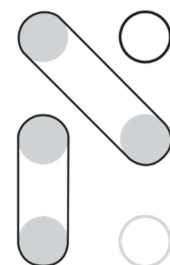
Deelnemers

In februari/maart 2015 zijn leraren van alle universitaire lerarenopleidingen benaderd die trainees van EDK en het OnderwijsTraineeship opleiden. Vanuit de opleidingen van de Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden en de Radboud Universiteit Nijmegen kwamen positieve reacties om deel te nemen aan dit onderzoek. De overige opleidingen hadden op dat moment geen trainees in hun opleiding of wilden de trainees niet extra belasten bovenop de reeds bestaande werkdruk. In april-mei 2015 hebben de onderzoekers het onderzoeksproject kort toegelicht in ofwel een college of via een mail. Uiteindelijk zijn 18 trainees van de Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden en de Radboud Universiteit Nijmegen op de uitnodiging ingegaan om deel te nemen aan dit onderzoek. Tijdens het onderzoek zijn drie trainees gestopt met het traineeship, waardoor er in het tweede jaar van het onderzoek (2016) in totaal 15 trainees hebben geparticipeerd in dit onderzoek.

De selectie van de schoolleiders vond plaats door elke trainee te vragen wie op hun school vanuit het perspectief van de schoolleiding/teamleiding zicht had op hun functioneren als trainee en op hun professionele ruimte. In totaal hebben 13 schoolleiders meegewerkt met dit onderzoek, waarvan 1 schoolleider werd geïnterviewd over twee trainees. 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.

Design

In dit project is gekozen voor een kleinschalige kwalitatieve onderzoeksopzet. Een klein aantal trainees en schoolleiders is onderzocht om meer zicht te krijgen op het concept professionele ruimte. In tegenstelling tot het vaak gebruikte 'intrinsic collective case study' design waar het onderzoek zich primair richt op het gedetailleerd in kaart brengen van enkele verschillende individuen, hebben we in dit onderzoek gekozen voor een instrumental collective case study design (Stake, 1995). Dit type design richt zich op het in kaart brengen van bepaalde concepten, in dit geval professionele ruimte. De individuele respondenten spelen hierbij een ondersteunende rol.



Vanwege het door ons gehanteerde temporele perspectief hebben we ervoor gekozen om de deelnemende trainees tweemaal te interviewen. Eenmaal aan het einde van het eerste jaar traineeship en de tweede keer aan het einde van het traineeship. Om het dialogische aspect van het concept professionele ruimte te kunnen onderzoeken hebben we naast de trainees ook betrokken schoolleiders geïnterviewd.

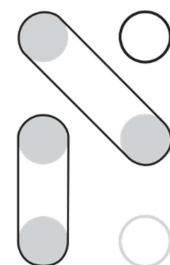
Ontwikkeling instrumenten

Interview leidraad 'professionele ruimte van trainees in het eerste jaar als leraar'

In het voorjaar van 2015 is een interviewleidraad ontwikkeld en zijn enkele pilotinterviews afgenomen bij trainees van tranches die verder niet deelnamen aan het onderzoek. Op basis van deze interviews is de definitieve interviewleidraad vastgesteld (zie bijlage I). Ter introductie op het interview hebben we de trainees eerst gevraagd te reageren op de doelen van het traineeship zoals geformuleerd op websites van beide trajecten. Vervolgens, geïnspireerd op story line techniek (Meijer, de Graaf & Meirink, 2011), zijn de trainees gevraagd concrete voorbeelden (vgl. sleutelervaringen) te beschrijven waarbij ze ruimte hebben ervaren voor hun eigen professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. Het uitdiepen van voorbeelden bleek goed bruikbaar om de ervaren ruimte in kaart te brengen.

Interview leidraad 'professionele ruimte van trainees in het tweede jaar als leraar'

Om de ontwikkeling van de ervaren ruimte in kaart te brengen is ervoor gekozen om dezelfde groep trainees nogmaals te interviewen aan het einde van hun traineeship (juni 2016, zie interview leidraad in bijlage II). De trainees hadden op dat moment bijna twee jaar leservaring, waarvan de meeste trainees 1 jaar bevoegd voor de klas stonden. In het tweede interview lag de focus op de *ontwikkeling* van de trainee ten aanzien van de ervaren professionele ruimte. Hiertoe is een samenvatting gemaakt van de antwoorden uit het eerste interview. Deze samenvattingen zijn vervolgens voorgelegd aan de trainee met daarbij als vraag of er ten opzichte van vorig jaar verandering is opgetreden en zo ja op welke manier. Daarnaast is bevestigd welke factoren van invloed zijn geweest voor de verandering of stabiliteit van de ervaren ruimte.



Interview leidraad schoolleiders

In het voorjaar van 2016 is een interviewleidraad ontwikkeld om het perspectief van schoolleiders ten aanzien van de ruimte van trainees in kaart te brengen. Tijdens het interview zijn schoolleiders zowel bevroegd naar hun perceptie van de professionele ruimte van trainees op hun school in het algemeen als naar de ervaring met individuele trainees. Ook zijn de schoolleiders bevroegd naar de manier waarop zij de bijdrage van de trainees aan schoolontwikkeling percipiëren. Tot slot is nagegaan welke schoolkenmerken zij hiervoor stimulerend of belemmerend beschouwen (zie interview leidraad in bijlage III).

Dataverzameling

Tabel 1 geeft een schematische weergave van de dataverzameling. De eerste ronde interviews is afgenomen bij 18 trainees (EDK'ers en OTS'ers van Tranche VI, in augustus 2014 gestart met het traineeship). De interviews zijn afgenomen in de periode mei-juli 2015 en opgenomen met een voicerecorder. Een interview duurde gemiddeld 50 minuten.

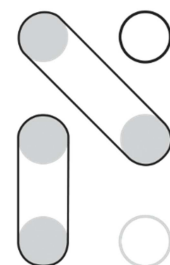
De tweede ronde interviews is afgenomen bij 15 EDK'ers en OTS'ers (dezelfde deelnemers uit de eerste ronde interviews). De interviews zijn afgenomen in de periode mei-juli 2016 en opgenomen met een voicerecorder. Deze interviews duurden ca. 30 minuten.

Zowel bij de eerste als de tweede ronde interviews werd de locatie van de interviews bepaald door de trainee. Vaak zijn de interviews afgenomen op de school van de trainee en in enkele gevallen op een andere overleglocatie.

De telefonische interviews met de schoolleiders van de trainees zijn afgenomen tussen april-juli 2016 en eveneens opgenomen met een voicerecorder. Deze interviews duurden 20 tot 30 minuten.

Tabel 1 Overzicht dataverzameling

	Mei-juli 2015	April 2016	Mei-juli 2016
Docenten	Interview 1		Interview 2
Schoolleiders		Telefonisch Interview	Telefonisch Interview



Analyse

De data-analyses van zowel de twee interviews met de trainees als het interview met de schoolleiders kenmerken zich door een exploratieve en inductieve aanpak. Hierbij lag de nadruk op het onderzoeken van de verschillen en overeenkomsten in de wijze waarop professionele ruimte werd ervaren en benut.

Meer specifiek werd voor de analyse van de interviews met trainees de volgende stapsgewijze procedure gevolgd.

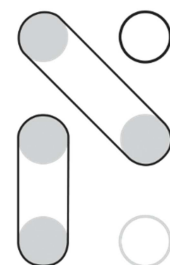
1. Transcripties lezen

De transcripties van twee interviews (van de eerste interviewronde, mei-juli 2015) met trainees werden grondig doorgelezen en eerste initiële codes zijn toegekend op basis van de data.

2. Ontwikkeling codeerschema

Op basis van de interviewleidraad en de bevindingen van deze eerste analyse is vervolgens een codeerschema opgesteld. Uit de data bleek dat het onderscheid tussen ruimte ervaren en ruimte benutten niet voldoende de specifieke dynamiek voor het leren en werken in een traineeship naar voren bracht. De trainees beschreven ofwel situaties waarin zij ruimte kregen om zichzelf te ontwikkelen, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van een coach, of zij refereerden aan situaties waarin zij zelf actief ruimte hadden gezocht voor bijvoorbeeld het bespreken van nieuwe/alternatieve les ideeën met collega's. Op basis van deze verkennende analyses is besloten verder te werken met het verschil ruimte krijgen en ruimte creëren.

Het concept codeerschema is vervolgens voorgelegd aan een team van experts (onderzoekers en lerarenopleiders van trainees) tijdens een hiervoor georganiseerde expertmeeting. Naar aanleiding van de suggesties van de experts zijn enkele subcodes toegevoegd. Ten eerste werd geadviseerd naast de code schoolontwikkeling ook sectie/teamontwikkeling toe te voegen om zo meer recht te doen aan wat van beginnende leraren verwacht kan worden binnen het tijdsbestek van het traineesprogramma. Ten tweede werd geadviseerd om bij de code ruimte creëren een onderscheid te maken tussen effectief en niet effectief creëren.



Het uiteindelijke codeerschema is weergegeven in Bijlage IV. Met behulp van dit schema zijn alle interviews gecodeerd door de eerste en tweede auteur in ATLAS-ti (Friese, 2012).

3. Samenhang codes

Op basis van de codering van het eerste interview in ATLAS-ti is gekeken hoeveel trainees situaties rapporteerden waarin ze ruimte kregen voor hun eigen professionele ontwikkeling vanuit de school, de lerarenopleiding en de masterclasses van het traineeship. Bij deze situaties is eveneens bekeken of de trainees die ruimte kregen voor hun eigen professionele ontwikkeling, deze ruimte ook benutten. Vervolgens is onderzocht hoeveel trainees situaties benoemden in het interview waarin zij ruimte creëerden voor hun eigen professionele ontwikkeling. Tot slot is gekeken of deze ruimte al dan niet effectief werd gecreëerd.

Eenzelfde analyseprocedure is gevolgd om zicht te krijgen op hoeveel trainees situaties rapporteerden waarin ze ruimte kregen en creëerden voor sectie/teamontwikkeling en voor schoolontwikkeling.

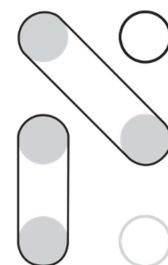
4. Transcriptie & codering tweede interview

De interviews uit de tweede ronde zijn eveneens getranscribeerd. Een overzichtsmatrix is opgesteld waar in de resultaten per trainee op drie categorieën (deels gebaseerd op het codeerschema van de eerste interviews) zijn samengevat (zie Bijlage V). De drie thema's waren 1) de perceptie van de hoeveelheid ruimte (toegenomen/stabiel/afgenomen), 2) ruimte krijgen (benut/onbenut) en ruimte creëren (effectief/niet effectief); 3) schoolspecifieke factoren. Op basis van deze overzichtsmatrix is gekeken hoeveel trainees rapporteerden over een verandering in de ruimte die zij kregen dan wel creëerden voor de eigen professionele ontwikkeling, sectie/teamontwikkeling en schoolontwikkeling.

Tot slot, zijn de fragmenten waarin leraren over schoolspecifieke beïnvloedende factoren rapporteerden geselecteerd. Deze fragmenten zijn vervolgens zoveel mogelijk inhoudelijk geclusterd en gecodeerd.

5. Analyse telefonische interviews schoolleiders

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 het interviewleidraad een overzichtsmatrix opgesteld met daarin vier hoofdcategorieën: 1) ervaring



met trainees (in het algemeen), 2) ruimte voor professionele ontwikkeling, sectie ontwikkeling en schoolontwikkeling, 3) ruimte krijgen of creëren en 4) contextkenmerken (rol schoolleider en schoolspecifieke factoren) (zie bijlage VI). 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.

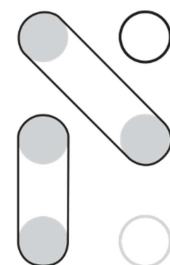
Vervolgens is de overzichtsmatrix gebruikt om verschillen en overeenkomsten tussen schoolleiders te analyseren ten aanzien van de hierboven genoemde hoofdcategorieën.

6. Verbinding overzichtsmatrix trainees en overzichtsmatrix schoolleiders

Tot slot is gekeken naar de samenhang tussen de percepties van professionele ruimte van de trainees en de schoolleiders zoals weergegeven in de overzichtsmatrices. De codes 'ruimte krijgen', 'ruimte creëren', 'eigen professionele ontwikkeling, sectie-ontwikkeling en schoolontwikkeling, alsook de door trainees en schoolleiders genoemde beïnvloedende schoolspecifieke factoren zijn inhoudelijk met elkaar vergeleken.

7. Borging kwaliteit

De kwaliteit van de analyses werd geborgd doordat de onderzoekers voortdurend alle stappen in nauw overleg uitvoerden. De ontwikkeling van het codeerschema en het ordenen van de data in de matrices werd gezamenlijk gedaan door de eerste en tweede auteur van dit rapport, waarna afzonderlijk een aantal transcripties werden geordend en gecodeerd. Alle gecodeerde matrices werden ter controle voorgelegd en indien verschil van inzicht naar voren kwam, werd gediscussieerd tot consensus bereikt werd.



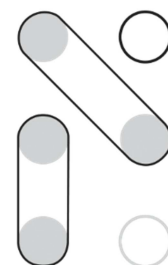
Resultaten

In tabel 2 worden de resultaten voor onderzoeksvraag 1 en 2 weergegeven. Trainees kunnen in het interview zowel situaties hebben benoemd die zijn gecodeerd als 'ruimte krijgen – benut' als 'ruimte krijgen – onbenut'. Hetzelfde geldt voor 'ruimte creëren – effectief' en 'ruimte creëren – niet effectief'. Per cel is het maximum getal daarom gelijk aan het totale aantal respondenten (18).

De meerderheid van de geïnterviewde trainees (15) rapporteerde over een situatie waarin zij de ruimte die ze kregen voor de eigen professionele ontwikkeling ook hebben benut. Een van de trainees vertelde tijdens het interview: *“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.”*

Minder dan de helft van de trainees rapporteerde over situaties waarin zij ruimte kregen voor sectie (8) of schoolontwikkeling (7) en deze ook hebben benut. Bijvoorbeeld voor sectie ontwikkeling: *“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.”* Het aantal trainees dat zelf ruimte creëerde was over het algemeen kleiner. Het effectief ruimte creëren voor de eigen professionele ontwikkeling werd door meer trainees (11) gerapporteerd dan het effectief creëren van ruimte voor sectie (5) of schoolontwikkeling (2). Effectief ruimte creëren voor sectieontwikkeling bestaat voor meerdere trainees onder andere uit het maken van toetsen. Een trainee vertelde: *“De toetsen worden deels aangeleverd door de methode, maar die pas ik sowieso altijd aan.”*

Hieronder zullen de resultaten meer uitgebreid worden toegelicht. Een gedetailleerde beschrijving van de samenhang tussen de ervaren ruimte voor professionele ontwikkeling, sectie- en schoolontwikkeling en de perceptie van de schoolleider is te lezen bij de casus Mirjam en casus Peter.



Tabel 2. Overzicht van ervaren ruimte⁵ in aantallen trainees

	Ruimte voor Professionele ontwikkeling	Sectie ontwikkeling	Schoolontwikkeling
Krijgen - benut	15 ⁶	8	7
Krijgen – onbenut	10 ⁷	2	6
Creëren – effectief	11	5	2
Creëren – niet effectief	5	8	1

Onderzoeksvraag 1: Op welke manier ervaren trainees de professionele ruimte om te werken aan de eigen professionele ontwikkeling in een context van een traineeship?

Professionele ruimte voor eigen professionele ontwikkeling

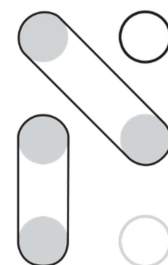
Trainees rapporteerden vaker dat ze ruimte *kregen* voor hun eigen professionele ontwikkeling dan dat ze zelf ruimte hiervoor *creëerden*. Wanneer er meer specifiek wordt gekeken naar de ruimte die deze leraren kregen dan valt verder op dat ze deze ruimte ook grotendeels benutten. Met betrekking tot de ruimte die zij zelf creëerden laten de resultaten zien dat dit ook vaak het gewenste resultaat (effectief) had.

- Ruimte krijgen

Hoewel veel trainees 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 trainees hebben deze ruimte ook benut. Eveneens benutten trainees de mogelijkheden die scholen bieden in het kader van een inductieprogramma. Lesbezoek, video coaching en intervisie zijn daar voorbeelden van.

De ruimte die de trainees kregen in het eerste jaar van hun traineeship kon volgens hen niet altijd worden benut. Tien trainees gaven voorbeelden van situaties waarin ze wel ruimte kregen voor de eigen professionele ontwikkeling maar deze ruimte niet hebben benut. Veelal hadden deze

⁶ 15 trainees rapporteerden over een situatie waarin zij ruimte die zij kregen voor eigen professionele ontwikkeling ook hebben benut.
⁷ 10 trainees rapporteerden over een situatie waarin zij ruimte die zij kregen voor eigen professionele ontwikkeling, onbenut hebben gelaten.



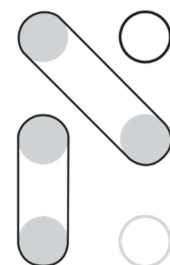
situaties betrekking op kennis en ideeën die hen extern (vanuit de opleiding of vanuit het verdiepingstraject) werden aangeboden. De trainees waardeerden deze input, maar konden het niet toepassen omdat ze nog hun handen vol hadden aan leren lesgeven op een basisniveau. De aangeboden kennis was in hun perceptie meer geschikt voor ervaren leraren.

Ook de ruimte die trainees kregen om te experimenteren met verschillende werkvormen werd niet altijd benut vanwege de onzekerheid die dat met zich meebracht. Een trainee vertelde: *“In het begin had ik op school juist het gevoel dat ik te veel ruimte kreeg, want je wordt echt in het diepe gegooid. Dus in het begin grijp je alles wat duidelijk is vast, want dan is het tenminste: Ik moet dit doen en dan is het goed. Maar juist omdat je zoveel ruimte krijgt moet je die ruimte in gaan vullen.”*

- Ruimte creëren

In aanvulling op de ruimte die de trainees in hun eerste jaar kregen om zelf hun lessen vorm te geven, heeft een aantal trainees ook op eigen initiatief nieuw lesmateriaal gecreëerd. Veelal met als doel om leerlingen meer te motiveren of uit te dagen. Naast deze meer concrete invulling van ruimte creëren gaf ook een aantal trainees aan dat zij bewust momenten creëerden om stil te staan bij de eigen professionele ontwikkeling als leraar. Hiervoor riepen zij dan bijvoorbeeld de hulp van een begeleider op school in voor feedback op hun functioneren. Een trainee 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.”*

Een klein aantal trainees rapporteerde over situaties waarin zij tevergeefs ruimte probeerde te creëren voor de eigen professionele ontwikkeling. Een trainee gaf aan dat hij/zij bij de 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 en daardoor wordt de poging om ruimte te creëren als niet effectief beschouwd.



Ontwikkeling van ruimte voor eigen professionele ontwikkeling

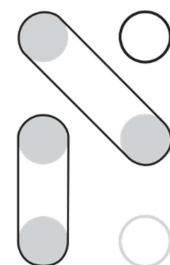
Aan het einde van het traineeship gaf de helft van de trainees aan dat er in de ruimte die zij kregen dan wel creëerden voor hun eigen professionele ontwikkeling weinig was veranderd. Veelal werd daarbij aangegeven dat het aantal lessen was vergroot en dat het voorbereiden van lessen veel tijd kostte hetgeen hen belemmerde om ruimte te benutten of effectief te creëren voor hun eigen professionele ontwikkeling. De andere helft van de trainees 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. Een trainee vertelde hierover: *“Dus ik ga wel [aan collega’s] vragen: Hoe pak je dat nou aan? Waar moet je opletten? Hoe begin je nou? Maar in principe wordt het aan jou overgelaten. Jij doet wat jij nodig vindt. Je krijgt vooral tips wat je beter wel en niet kan doen.”*

Door in het eerste jaar voornamelijk de bestaande methoden te volgen hebben trainees goed zicht gekregen op het totale curriculum. Dit maakte het mogelijk om een betere inschatting te maken van wat daar buiten mogelijk is.

Slechts 1 trainee gaf aan dat de ruimte die hij had ervaren voor zijn eigen professionele ontwikkeling was afgenomen. Deze trainee ervoer een hoge werkdruk door het aantal lessen wat hij moest geven. Hierdoor was er weinig tijd voor werken aan de eigen professionele ontwikkeling.

Perspectief van schoolleiders op ruimte voor eigen professionele ontwikkeling

Alle schoolleiders geven aan de eigen professionele ontwikkeling van de trainees belangrijk te vinden. De basisvaardigheden, het leren om goed les te geven, is hierbij de eerste stap. Ook geeft een schoolleider aan het belangrijk te vinden het enthousiasme van trainees soms af te remmen: *“Het is aan de ene kant is het van ons uit gewoon aan ze vragen of gewoon goed luisteren naar wat ze willen, het soms ook afremmen als je denkt van hé wacht iemand kan wel veel willen, maar is het ook wel verantwoord om te doen?”*.



Onderzoeksvraag 2: Op welke manier ervaren trainees de professionele ruimte om bij te dragen aan sectie/team en schoolontwikkeling in een context van een traineeship?

Professionele ruimte voor sectie/teamontwikkeling

Een deel van de trainees ervoer professionele ruimte voor sectie/teamontwikkeling; trainees die ruimte kregen om bij te dragen aan sectie/teamontwikkeling benutten deze ruimte ook vaak. In enkele gevallen probeerden trainees zelf ruimte te creëren om bij te dragen aan de sectie/teamontwikkeling; het effect hiervan was wisselend: er waren zowel trainees bij wie de ruimte effectief werd gecreëerd als trainees bij wie dat niet effectief was.

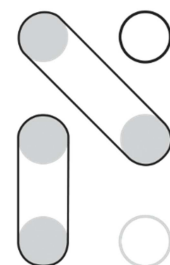
- Ruimte krijgen

Ten opzichte van de ruimte voor eigen professionele ontwikkeling, ervoeren minder trainees dat zij ruimte kregen voor sectie ontwikkeling. Niet alle trainees hadden hier ook behoefte aan, zo vertelde een trainee 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.”* Van het totale aantal trainees (n=18) waren er acht trainees die aangaven dat zij de ruimte die zij kregen om bij te dragen aan de sectie/teamontwikkeling, ook daadwerkelijk benutten. Dit deden trainees onder andere door een actieve houding aan te nemen tijdens de sectievergadering en kritische vragen te stellen.

Slechts twee trainees gaven aan dat ze de gekregen ruimte, niet benutten. Deze trainees hadden op dat moment niet de behoefte om de ruimte te benutten of stelden andere prioriteiten. Zo had een trainee de mogelijkheid om in een nieuwsbrief een ‘good practice’ te beschrijven voor vakgenoten. Deze mogelijkheid werd niet benut om zichzelf in bescherming te nemen tegen teveel werk.

- Ruimte creëren

De resultaten voor het effectief creëren van ruimte om bij te dragen aan sectie/teamontwikkeling laten zien dat trainees zich hiermee op kleine schaal bezig hielden. Vijf van de achttien trainees gaven aan dat ze effectief ruimte hebben gecreëerd om bij te dragen aan de



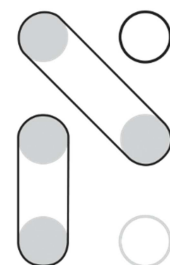
sectie/teamontwikkeling. Dit deden zij onder andere door initiatief te nemen en voorstellen te doen over de manier van werken binnen de sectie (bijv. modulair/thematisch werken). Bijna de helft van het totaal aantal trainees trachtte ruimte te creëren voor de sectie/teamontwikkeling maar slaagde hier niet in (niet effectief). De acht trainees die het betreft deden voorstellen in de sectie, bijvoorbeeld voor een andere lesmethode of voor een moeilijke opdracht voor een specifieke klas, maar deze voorstellen werden door collega's niet gehonoreerd. De trainees in kwestie berustten veelal in de situatie 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 nakeken 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.”*

Ontwikkeling van ruimte voor sectie/teamontwikkeling

Na twee jaar in het onderwijs te hebben gewerkt en het traineeship te hebben afgerond, gaven 13 van de 15 trainees aan dat de ruimte die zij ervoeren (gekregen/gecreëerde ruimte) om bij te dragen aan sectie/teamontwikkeling was toegenomen. Een voorbeeld hiervan was het ontwikkelen van toetsen. Twee trainees gaven aan dat de ruimte vergelijkbaar was gebleven met een jaar eerder. Er waren geen trainees waarbij de ervaren ruimte voor sectie/teamontwikkeling was afgenomen.

Perspectief van schoolleiders op bijdrage aan sectie/teamontwikkeling

Uit de interviews met schoolleiders blijkt dat er gradaties zijn in de ruimte die trainees krijgen om bij te dragen aan sectie/teamontwikkeling. Zo geven sommige schoolleiders aan dat trainees de ruimte kregen om mee te draaien in bestaande projecten binnen de sectie, terwijl anderen benadrukken dat trainees ruimte kregen om samen met sectiegenoten de methode aan te passen of een nieuw onderwijsconcept te ontwikkelen. Daarnaast zijn er ook schoolleiders die benoemen dat trainees ruimte kregen eigen ideeën in te brengen of om leiding te geven (bijvoorbeeld als sectievoorzitter). Ook in de ruimte die trainees zelf creëerden voor sectie ontwikkeling zijn verschillen volgens de schoolleiders. Deze verschillen hebben met name betrekking op hoe



effectief de bijdragen van trainees waren en waar trainees aan toe zijn, aldus de schoolleiders. Het merendeel van de trainees was, aldus de schoolleiders, in staat om ruimte te creëren voor sectie/teamontwikkeling. Eén schoolleider vertelde over een trainee die weinig ruimte kreeg en die in de ogen van de schoolleider ook zelf geen ruimte creëerde hiervoor: *“hij had eigenlijk gewoon de normale lerarenopleiding moeten doen, want hij is een beetje aan het verzuipen geraakt. (...) Het was gewoon veel te veel voor hem.”*. De trainee gaf ook aan geen behoefte aan meer ruimte te hebben.

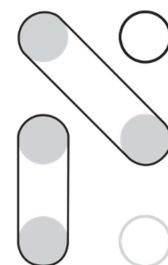
In de ogen van schoolleiders waren er drie manieren om ruimte te creëren: initiatief nemen voor coördinatietaken (genoemd door enkele schoolleiders), samenwerken met sectie/teamgenoten of bijdragen aan een bestaand initiatief (meerderheid schoolleiders), leiding geven (1 schoolleider). Een voorbeeld van een effectieve manier om ruimte te creëren voor sectie/teamontwikkeling, aldus een schoolleider was het initiatief nemen om projecten te coördineren binnen de sectie. De bijdragen van trainees die niet effectief bleken, hadden met name betrekking op situaties waarin een trainee 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.

Professionele ruimte voor schoolontwikkeling

De ruimte die trainees hebben ervaren om bij te dragen aan schoolontwikkeling is in het eerste jaar van hun traineeship kleiner dan de ruimte voor eigen professionele ontwikkeling en sectie/teamontwikkeling. Zeven trainees hebben de gekregen ruimte ook benut. Met name situaties waarin ze de ruimte hebben kunnen creëren voor schoolontwikkeling zijn beperkt.

- Ruimte krijgen

De situaties die trainees benoemen waarin zij ruimte hebben gekregen voor schoolontwikkeling zijn vergelijkbaar met de ruimte voor sectie/teamontwikkeling. Met name de gelegenheid krijgen om te participeren in project of werkgroep met een vakoverstijgend thema heeft een aantal trainees benut om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Zes trainees hebben aangegeven dat ze wel ruimte kregen om bij te dragen aan schoolontwikkeling maar deze mogelijkheden nog niet



hebben benut. Een trainee 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.”*

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.

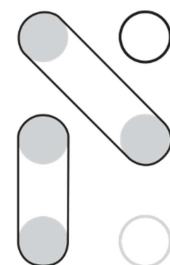
- Ruimte creëren

Het aantal trainees dat ruimte heeft gecreëerd voor schoolontwikkeling is klein. Deze trainees 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. Met name het overleg met de schoolleiding heeft er in deze situaties voor gezorgd dat de oplossingsrichting ook past binnen het beleid en/of mogelijkheden van de school.

Slechts 1 trainee rapporteerde over een situatie waarin zij een poging heeft gedaan om het schoolbeleid van inzage in toetsresultaten door leerlingen te veranderen. Zij bracht dit idee in tijdens een vergadering maar dit idee werd al snel van tafel geveegd door collega's.

Ontwikkeling van ruimte voor schoolontwikkeling

Tweederde van de trainees heeft aangegeven dat ze na het tweede jaar van hun traineeship meer ruimte hebben ervaren om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Bij vijf trainees was de ervaren ruimte hiervoor niet veranderd. Wanneer de ervaren ruimte was toegenomen dan bleek dat volgens de trainees uit situaties waarin ze een actieve rol hebben in een ontwikkel/project groep met een schoolbreed thema. Een voorbeelden hiervan was een projectgroep profielwerkstuk.

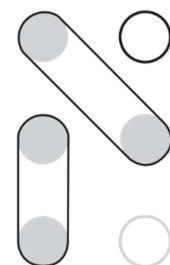


Perspectief van schoolleiders op bijdrage aan schoolontwikkeling

Naast het belang dat schoolleiders hechtten aan mogelijkheden voor trainees om eerst bepaalde basisvaardigheden te ontwikkelen om goed te kunnen lesgeven zagen zij ook veel ruimte voor deze groep om bij te dragen aan de ontwikkeling van de school. De visie van schoolleiders op schoolontwikkeling kwam grotendeels overeen met de schoolleidersvisie op sectie/teamontwikkeling. Ook bij schoolontwikkeling benoemden de schoolleiders de mogelijkheden om zelf initiatief te nemen en samen te werken of aan te sluiten bij bestaande ideeën. Het onderzoek dat de trainees moeten uitvoeren voor hun lerarenopleiding biedt volgens de schoolleiders goede mogelijkheden om een relevante bijdrage hieraan te leveren. Schoolleiders geven aan dat het belangrijk is om met de trainees mee te denken over een geschikt onderwerp en waardeerden de bijdrage die de trainees uiteindelijk leverden aan de school met het onderzoek. Verder werden de kritische houding en innovatieve ideeën door schoolleiders erg gewaardeerd. Een aantal schoolleiders gaf eveneens aan dat de ruimte die trainees creëerden voor schoolontwikkeling niet altijd effectief bleek, omdat de ideeën niet pasten bij het meerjarenbeleid. Ook kwam het soms voor dat de trainees te weinig rekening hielden met andere visies/opvattingen van collega's.

Een belangrijke nuancering hierbij was dat de bijdrage van de trainee aan schoolontwikkeling volgens schoolleiders sterk afhankelijk was van de ontwikkeling en/of ambities van de trainee. Peter (zie casus) is hiervan een voorbeeld. Peter staat in de 'survivalmodus' en is nog niet toe aan sectie of schoolontwikkeling. Zijn schoolleider 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 verzorgd.*"





Onderzoeksvraag 3: Welke schoolspecifieke structurele en culturele kenmerken spelen een rol bij het krijgen en creëren van de professionele ruimte?

Schoolspecifieke structurele kenmerken

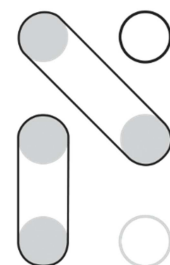
De trainees en schoolleiders benoemden tijdens de interviews diverse schoolspecifieke structurele kenmerken die invloed hadden op de manier waarop trainees ruimte kregen en creëerden voor hun eigen professionele ontwikkeling, hun sectie/teamontwikkeling en hun schoolontwikkeling. Tijd, de aanwezigheid van een vaste overlegstructuur, opleidingsniveau van de collega's (eerstegraads of tweedegraads) en de faciliteiten op school zijn kenmerken die door de meeste van de trainees én schoolleiders werden genoemd. Een vaste overlegstructuur werd door de trainees erg gewaardeerd. Trainees beschouwen het als een moment om vragen te stellen over de lessen en geven hieraan de voorkeur boven het afstemmen van zaken in de wandelgangen. Ook de meerderheid van de schoolleiders onderstreepten het belang van een goede begeleiding en regelmatig overleg tijdens de eerste jaren als startend leraar.

Voor drie trainees gold dat zij de enige eerstegraads bevoegde leraar in hun sectie waren. Hierdoor kwamen sectiegenoten naar hen toe met vragen en werden ze als belangrijke bron van informatie gezien. Een van deze drie trainees was de enige academisch geschoolde leraar in het hele team. Dit belemmerde de trainee om met collega's samen te werken en draagvlak te creëren voor ideeën omdat de denk en werkwijze van de trainee en de collega's erg uiteenliepen.

Schoolspecifieke culturele kenmerken

Zowel trainees als schoolleiders spreken over het belang van een open sfeer in de sectie en in het team, benaderbare collega's en een innovatief karakter van de school. Indien dit aanwezig was gaven trainees aan zich vrij te voelen om initiatief te nemen, ideeën te delen met collega's en vragen te stellen. De sfeer op school was hiervoor erg belangrijk en daarmee samenhangend ook de status van de trainee binnen de hiërarchie van het lerarenteam. Een trainee vertelde: *Er wordt niet gezegd: Jij bent nieuw, dus hou maar je mond. Bij sommige collega's moet je natuurlijk iets meer doordrukken, omdat die toch wel daar naar neigen.*

Sommige trainees gaven aan dat zij het prettig vonden als volwaardig collega te worden beschouwd en niet als stagiair. In meerdere gevallen benoemden trainees situaties waarin zij niet



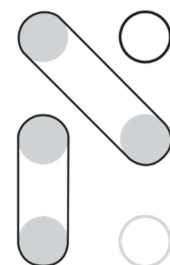
als volwaardig collega werden benaderd, bijvoorbeeld als het ging om het voorstellen van een nieuwe werkvorm binnen de sectie. Trainees en schoolleiders gaven aan dat trainees in sommige gevallen als bedreiging werden gezien door collega's, bijvoorbeeld omdat ze bepaalde uren of klassen kregen of omdat zij hoger werden ingeschaald dan collega's.

De bekendheid met het traineeship was verschillend voor de scholen waarop de trainees lesgeven. Dit werd door de trainees wisselend ervaren. Waar bij de ene school erg veel oud-trainees werkzaam waren en iedereen op de hoogte was van het drukke programma van het traineeship, benoemden de trainees dat er erg veel begrip was voor hun situatie. De verwachtingen van deze school waren in het eerste jaar niet hoog en richten zich vooral op het leren lesgeven zelf. Een trainee die les gaf op een school die niet bekend was met het traineeship gaf aan dat dit een positieve uitwerking had omdat dit ook betekende dat de verwachtingen niet extra hoog waren.

Verschillen en overeenkomsten tussen perspectief van schoolleiders en trainees

In dit onderzoek zijn zowel trainees als hun schoolleiders bevestigd naar de ervaren professionele ruimte voor eigen professionele ontwikkeling, sectie/teamontwikkeling en schoolontwikkeling. Een vergelijking tussen de resultaten van beide doelgroepen laat zien dat er veel overeenstemming is tussen het perspectief van schoolleiders en trainees. Op twee aspecten blijken de schoolleiders en trainees (deels) een verschillende perceptie te hebben. Het eerste verschil betreft de (ervaren) ruimte voor sectieontwikkeling. Schoolleiders zijn van mening dat trainees meer ruimte hebben voor sectie/teamontwikkeling dan dat trainees zelf vinden. Een aantal trainees voelt zich belemmerd door de 'vastgeroeste', conservatieve sectiegenoten waardoor er weinig ruimte is voor de ideeën van de trainee. Schoolleiders menen dat de trainees meer aandacht dienen te besteden aan het effectief creëren van ruimte door bijvoorbeeld het gesprek aan te gaan met de sectiegenoten om op basis daarvan meer zicht te krijgen op en begrip te krijgen voor andere opvattingen over leren en onderwijzen.

Het tweede verschil tussen de schoolleiders en trainees heeft eveneens betrekking op de ervaren ruimte voor zowel sectie/team- als schoolontwikkeling en de cultuur van de school. Waar schoolleiders menen dat trainees veel ruimte krijgen voor hun sectie/teamontwikkeling, voelen

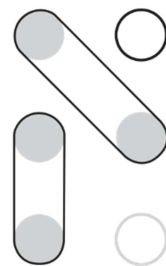


trainees zich belemmerd door de schoolcultuur waarin een hiërarchische relatie is tussen ervaren docenten enerzijds en beginnende docenten en trainees anderzijds. De trainees geven aan dat zij een lagere status hebben in de ogen van ervaren docenten en voelen zich daardoor belemmerd om bij te dragen aan schoolontwikkeling.

Casusbeschrijvingen

Hierboven zijn de resultaten steeds per onderzoeksvraag afzonderlijk besproken. Om meer zicht te geven op de onderlinge samenhang van de centrale concepten in dit onderzoek worden twee casusbeschrijvingen gepresenteerd. De casus van Mirjam en Peter verschillen in de manier waarop zij als trainee ruimte ervaren voor de eigen professionele ontwikkeling en de ruimte die ze creëren voor een bijdrage aan schoolontwikkeling.





Casus Mirjam

Mirjam is een jonge enthousiaste docent Nederlands op een scholengemeenschap in de Randstad. Het Onderwijsstageprogramma is eigenlijk min of meer toevallig op haar pad gekomen. Een carrière in het onderwijs was lange tijd niet haar perspectief voor de toekomst.

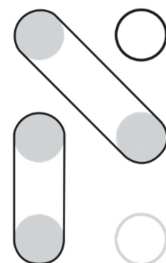
Naar eigen zeggen blijkt het beroep haar toch er goed te passen en ze heeft duidelijke idealen voor het werken met leerlingen. *“Ik zie mezelf wel als docent graag als iemand die niet alleen heel goed het vak Nederlands geeft, maar ook iemand die vooral ook daarvoor zorgt dat je bijvoorbeeld je mening goed kunt geven en dat je in die zin, heel idealistisch gezien, een betere burger wordt, en dat je je normen en waarden, dat je dat ook nog meekrijgt. Ook wil ik heel graag het beste uit leerlingen halen”.*

Terugkijkend op het eerste jaar van het stageprogramma geeft Mirjam aan dat zij vooral bezig was met het standhouden op school. Omdat deze manier van in het diepe worden gegooid wel erg past bij haar manier van leren, heeft ze het ook wel als erg leuk ervaren. In het begin ervoer ze naar eigen zeggen weinig ruimte omdat ze er met name voor moest zorgen dat ze überhaupt voor de klas kon blijven staan. Er was eigenlijk geen sprake van je eigen gang kunnen gaan; de lesmethode was een belangrijke houvast. Na enige tijd kondigde haar coach aan dat ze voor een bepaalde periode maar even 'zelf moest gaan zwemmen'. *“En toen had ik ineens zoveel ruimte, dat ik ook veel relaxter daarvan werd, omdat ik wist wel dat als ik advies nodig had, dan kon ik haar inschakelen, maar ik had niet meer het gevoel dat er zo echt op me gekeken werd. En dat heeft er bij mij voor gezorgd dat ik bijvoorbeeld veel meer als mezelf voor de klas ben gaan staan.”* Door deze toegenomen zelfverzekerdheid geeft Mirjam aan dat ze in haar eigen lessen alle mogelijkheden benut om zelf een bepaalde sfeer te creëren in de klas.

Mirjam krijgt in dit geval van haar coach op het juiste moment de ruimte voor de eigen professionele ontwikkeling.

Naast de ruimte voor professionele ontwikkeling heeft Mirjam ook in het eerste jaar ruimte ervaren om als volwaardig collega samen te werken in de sectie. Zij werd door collega's met name gezien als degene die kritische vragen durfde te stellen bij bestaande werkwijzen. Aan de andere kant konden collega's ook een afremmende werking hebben voor 'weer een superleuk nieuw idee': 'Ja ja dat is wel leuk idee, maar heb je er wel genoeg tijd voor om dat allemaal te doen? Het inbrengen van nieuwe ideeën had dus nog niet altijd het gewenste effect. In het tweede jaar veranderde Mirjam haar strategie: *“Nou ik denk dat ze het soms nog steeds wel van me denken, dat 'ja ja ja'. Maar wat ik nu doe is eigenlijk gewoon die ruimte nemen, mijn idee uitvoeren en dan daarna gewoon zeggen: 'Moet je nou kijken ik heb gedaan, super leuk.' Dus ik heb gewoon een beetje voor mezelf omgedraaid door gewoon te gaan doen en dan met elkaar te gaan delen. En wat ik heel leuk vind is dat, omdat er dan al een soort van, nou ja garantie, het is helemaal geen garantie maar dat voelt dan misschien zo van: Mirjam heeft het al een keer gedaan, toen was het leuk, toen ging het goed, dan ga ik het ook gewoon proberen”.* **De wijze waarop zij ruimte creëerde voor sectieontwikkeling werd daarmee dus effectiever.**

Een bijdrage op niveau van schoolontwikkeling was in het eerste nog geen sprake van en dit werd ook niet van Mirjam verwacht. Ze werd wel als volwaardig docent gezien door collega's, maar voor haarzelf voelde dat nog niet zo. Er waren wel regelmatig gesprekken met de teamleider waarin mogelijkheden voor persoonlijke ambities werden verkend. De teamleider vertelde hierover: *“het zijn mensen met capaciteiten en het zijn mensen die op een gegeven moment wel de uitdaging gaan zoeken. Dus die zoektochten moet je ook echt op tijd met ze gaan beginnen”.* Mirjam ervoer deze ruimte als prettig omdat ze zich serieus genomen voelde in haar capaciteiten en tegelijkertijd werd ze beschermd voor het gevaar van teveel hooi op je vork nemen. Door de teamleider werd dit ook verwoord: *“Het is aan de ene kant is het van ons uit gewoon aan ze vragen of gewoon goed luisteren naar wat ze willen, het soms ook afremmen als je denkt van hé wacht iemand kan wel veel willen, maar is het ook wel verantwoord om te doen?”.* Gedurende het tweede jaar van het stageprogramma heeft ze wel ruimte gekregen voor schoolontwikkeling door samen te werken met collega's in een vakoverstijgende project. Door ook hier de strategie te kiezen om er als beginnend docent enthousiast over te vertellen om op die manier collega's te enthousiasmeren heeft ze een duidelijke bijdrage kunnen leveren. Voor de komende tijd wil ze heel graag samen met collega's de school naar een hoger niveau brengen want *“lijkt het me gewoon echt gewoon super tof om daar deel van uit te maken”*



Casus 2. Peter

“Ik moet zeggen, misschien dat ik van te voren niet helemaal bewust was waar ik instapte in ieder geval. Het was wel heel spannend voor mijzelf.” Voordat Peter aan het Eerst-de-Klas traineeship ging meedoen, werkte hij als laborant in de chemische industrie waar hij in laboratoria experimenten uitvoerde. Hij mistte de interactie en het samenzijn met mensen en begon toen met het traineeship. Hij vond een baan als scheikunde docent op een dorpsschool buiten de Randstad. Peter heeft een duidelijk beeld van wat voor docent hij wil zijn: *“Mijn taak als docent is heel simpel gedefinieerd om de kinderen iets te leren en om ze op te voeden denk ik ook. Een stukje.”*

In het begin van het traineeship stond Peter in de ‘survivalmodus’. Hij vertelt: “De eerste weken...Ik had een hoop lesuren achter elkaar, op woensdag 7, en dan kon je me wegbrengen. Ik kwam thuis, ik ging naar bed, ik kon bijna niets meer. Zoveel indrukken. Zoveel dingen die je ziet. Onwennige situaties waar je in terecht komt.” **Door de survivalmodus ervaarde Peter weinig ruimte om effectief te werken aan zijn eigen professionalisering.** Wel was er veel begeleiding, er kwamen mensen in de les kijken die hem hielpen de basis onder de knie te kregen. De leidinggevende van Peter vertelt: *“hij had eigenlijk gewoon de normale lerarenopleiding moeten doen, want hij is een beetje aan het verzuipen geraakt. (...) Het was gewoon veel te veel voor hem.”*

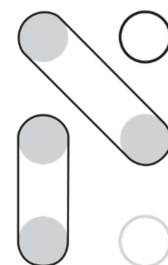
Bijdragen aan de sectieontwikkeling was voor Peter nog geen optie. “Die ruimte heb ik niet gekregen in ieder geval. Ik denk ook niet dat ik die ruimte had moeten nemen.” Zowel Peter als zijn leidinggevende vinden het belangrijk om eerst de basis van het lesgeven onder de knie te krijgen. Zijn leidinggevende 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 verzorgd.”*

Na het eerste jaar van het traineeship merkt Peter dat hij wat meer ruimte krijgt. Voor zijn eigen professionalisering ervaart Peter een ‘doolhof’ aan opties en mogelijkheden om zich te ontwikkelen. Kiezen op welk vlak hij zich verder wil ontwikkelen, vindt Peter lastig. Je moet zelf heel erg proactief in het leerproces staan. Er ligt wel ruimte, maar die moet je vooral ook zelf pakken, ... want het is niet dat het je hand-klaar allemaal wordt aangeboden”. Om wat meer ruimte voor zijn eigen professionalisering te creëren, is Peter wat minder gaan werken. “Ik heb nu meer ruimte om mijn creativiteit meer kwijt te kunnen, want anders loop je toch een beetje achter de feiten aan.”

Wat betreft sectieontwikkeling is Peter veranderd ten opzichte van het eerste jaar van het traineeship. “Het wordt een beetje van me verwacht”, zegt hij. Peter krijgt ruimte om bij te dragen aan sectieontwikkeling en hij kan die ruimte ook benutten. Zo ontwikkelt hij een praktische opdracht en introduceert hij een lessenserie waarin leerlingen plastic gaan maken. **Met schoolontwikkeling is Peter nog niet bezig.** Zijn leidinggevende vertelt dat Peter nog niet zoveel kan betekenen voor collega’s, maar dat hij wel veel steun kan krijgen van collega’s. Peter heeft wat langer de tijd nodig om een goede docent te worden.

Peter staat met veel plezier voor de klas en is zeker van plan de komende jaren in het onderwijs te blijven. Concrete toekomstplannen voor zijn baan als docent zijn nog in ontwikkeling: “Ik ga het komende jaar, wanneer ik dan gewoon met school bezig ben, bedenken wat ik in ieder geval verder ga doen met de kennis die ik heb opgedaan, ik heb wel bijvoorbeeld gedacht over toetsontwikkeling.”

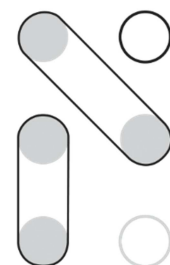




Conclusie

In dit deelproject hebben we op basis van een verkennende, beschrijvende kwalitatieve studie de ervaren ruimte van trainees uit Eerst de Klas en het OnderwijsTraineeship in kaart gebracht. Vanuit beide programma's is de beoogde professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling groot. Aangezien de betekenisgeving van leraren aan deze ruimte een belangrijke rol lijkt te spelen bij de eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013), lag de focus in dit project vooral op ervaren professionele ruimte. Uit de resultaten bleek dat trainees in het eerste jaar van hun traineeship veel ruimte kregen om te werken aan de eigen professionele ontwikkeling. 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. Het op eigen initiatief ruimte creëren voor eigen professionele ontwikkeling werd niet door alle trainees genoemd. Veelal speelde hier het gevoel van eerst overleven voor de klas met behulp van de methode een belangrijke rol. Naarmate de trainees meer zelfverzekerd waren over hun manier van lesgeven, ervoeren ze in het tweede jaar meer ruimte om los te komen van de methode en gingen daardoor meer experimenteren.

Naast de ruimte om jezelf te ontwikkelen als volwaardig eerstegraads leraar is een expliciet doel van zowel Eerst de Klas als het OnderwijsTraineeship dat de jonge talentvolle academici ook een bijdrage leveren aan de schoolontwikkeling. Op basis van de resultaten bleek ten eerste dat een groot aantal trainees maar slechts beperkt ruimte ervoeren voor schoolontwikkeling. Veel trainees gaven aan wel ruimte te ervaren om een zinvolle 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 trainees 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 input serieus wordt genomen door de collega's. In het tweede jaar van het traineeship



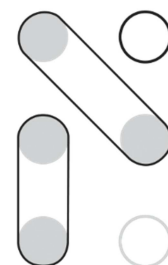
nam de ervaren ruimte voor sectie/teamontwikkeling voor de meeste trainees toe. Ook waren de trainees meer succesvol in het effectief creëren van deze ruimte.

Een klein aantal trainees 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.

Naast het in kaart brengen van de ruimte die trainees ervaren voor de eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling is ook onderzocht wel schoolkenmerken van invloed zijn hierop. Uit de resultaten blijkt dat factoren zoals facilitering in tijd en middelen belangrijk zijn, maar zowel trainees als schoolleiders rapporteerden uitgebreider over culturele aspecten in de school, zoals de openheid en veranderbereidheid van collega's, open communicatie over (realistische) verwachtingen, de status van de beginnend leraar en de wijze van begeleiding.

Op basis van deze bevindingen gaan we in de discussies uitgebreider in op twee thema's namelijk het belang van rekening houden met het temporele perspectief van professionele ruimte en de invloed van het dynamische karakter van professionele ruimte op de ontwikkeling van trainees.





Discussie

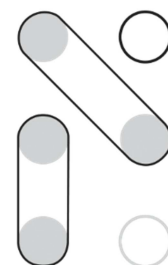
Ontwikkeling van professionele ruimte

Bij de beschrijving van de doelgroep werd reeds aangegeven dat we er vanuit zijn gegaan dat trainees zich in een verschillend tempo ontwikkelen en dat dit van invloed kan zijn op de professionele ruimte die trainees ervaren voor de eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Deze aanname werd deels bevestigd. Voor een aantal trainees gold inderdaad dat zij in het eerste jaar met name ruimte hebben gekregen en gecreëerd voor de eigen professionele ontwikkeling en pas in het tweede jaar ruimte hebben ervaren voor het leveren van een bijdrage aan schoolontwikkeling. Er waren echter ook trainees die reeds in het eerste jaar ruimte ervoeren en initiatief namen om bij te dragen aan sectie-ontwikkeling. De mate van openheid voor nieuwe ideeën in een sectie speelde hier een belangrijke rol in.

De verschillen in ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling lijken daarmee een beroep te doen op meer mogelijkheden voor maatwerk in beide traineeships. Vanuit het idee van aansluiten bij de 'zone van naaste ontwikkeling' (Vygotsky, 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). Trainees die al snel op een kwalitatief goede manier kunnen lesgeven, kunnen uitgedaagd worden om zich te verdiepen en verbreden in onderwerpen met een relevantie voor de sectie waarbinnen zij werken of op een meer schoolbreed niveau. Voor trainees 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 (o.a. Bransford et al., 2000).

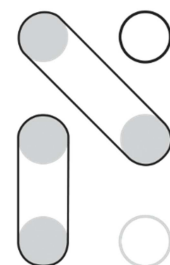
De dynamiek van ruimte krijgen en creëren

Professionele ruimte krijgt niet alleen vorm op basis van individuele betekenisverlening maar wordt ook bepaald in dialoog met directe collega's en leidinggevenden. De trainees in dit onderzoek hebben een bijzondere positie in de school. Vanuit het programma worden ze gepresenteerd als de talentvolle academici die een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de schoolontwikkeling. Aan de andere kant zijn het ook beginnende leraren die het beroep en de



daarbij horende kennis en vaardigheden zich nog volledig eigen moeten maken. Voor de trainees levert dit soms complexe situaties op omdat ze zelf ook realiseren dat ze nog veel moeten ontwikkelen. Tegelijkertijd observeren ze allerlei zaken op school waarbij ze op basis van input vanuit de opleiding of het verdiepingsprogramma kritische kanttekeningen zouden willen plaatsen. Daarbij zijn bestaande praktijken niet zonder meer tot stand gekomen en is het van belang om onderliggende opvattingen van zittende leraren expliciet te maken voordat er überhaupt sprake kan zijn van verandering/ontwikkeling. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat trainees daar wisselend succesvol in zijn. Persoonskenmerken lijken daarbij een rol te spelen. Sommige trainees voelen dat goed aan en verzinnen zelf strategieën om toch hun doel te bereiken (zie bv. de casus van Mirjam), anderen hebben daar wat meer begeleiding in nodig. Meer expliciete aandacht voor het effectief kunnen samenwerken met collega's ten behoeve van schoolontwikkeling zou een waardevolle en relevante toevoeging zijn in beide trajecten. Thurlings et al. (2015) pleitten enerzijds voor respect van leraren die willen innoveren/ontwikkelen ten opzichte van collega's die dat niet doen. Anderzijds is dezelfde respectvolle houding nodig ten opzichte van de leraren die het aandurven om hun lessen en het eigen lesgedrag te veranderen. Een continue collegiale dialoog is nodig om de professionele ruimte voor trainees zo optimaal mogelijk vorm te geven.





Aanbevelingen voor beleid

Op basis van de resultaten en de conclusie van het onderzoek naar professionele ruimte van trainees voor eigen professionele ontwikkeling en bijdrage aan schoolontwikkeling, is een aantal aanbevelingen geformuleerd. Enerzijds zijn er aanbevelingen voor scholen waar trainees (nu en in de toekomst) werkzaam zijn. Anderzijds zijn er aanbevelingen voor de inrichting van de beide traineeships: Eerst-de-Klas en het OnderwijsTraineeship.

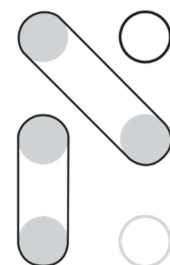
Aanbevelingen voor scholen

- *Introduceer de trainees in de school en ook expliciet binnen de sectie.*

Uit het onderzoek is gebleken dat het van belang is om trainees te introduceren bij de collega's in de school en tevens binnen de sectie. Dit is vooral belangrijk voor het ervaren en benutten van professionele ruimte en voor het algemene functioneren van de trainee. Bij de introductie van de trainee dient te worden uitgelegd wat de reden is om specifiek een trainee aan te stellen, wat de verwachtingen zijn van alle partijen (trainee, sectie) en dient het traject van het traineeship te worden toegelicht. Op die manier ontstaat er begrip voor de aanwezigheid van de trainee, zijn/haar ideeën, en zijn/haar ontwikkeling als leraar. Als een leidinggevende de trainees introduceert kan dit tevens bijdragen aan het verkleinen van de status-issues die op sommige scholen aanwezig zijn tussen oudere, ervaren leraren en jongere, minder ervaren leraren.

- *Schep realistische verwachtingen en communiceer deze met elkaar.*

Bij de werving van het traineeship zijn de verwachtingen hooggespannen. Er wordt gesproken over excellente, jonge academici, een nieuwe generatie leiders die visie koppelen aan maatschappelijke verantwoordelijkheid, de beste mensen voor de klas (bron: eerstdeklas.nl). Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen we echter concluderen dat alhoewel de trainees allemaal excellente academici zijn, de start van de lerarenloopbaan toch niet veel verschilt van een reguliere startende leraar. Ook trainees ervaren in de eerste maanden van hun traineeship een fase van overleven. Het is niet reëel om direct aan het begin van het traineeship een bijdrage aan schoolontwikkeling van trainees te verwachten.



Het is belangrijk dat zowel de trainees als de schoolleiding en de sectiecollega's hiermee rekening houden en elkaars verwachtingen uitspreken. Op die manier kan de trainee zich ontwikkelen op zijn/haar eigen tempo en is voor alle partijen duidelijk wat er verwacht kan worden.

Aanbevelingen voor het traineeship (Eerst-de-Klas / OnderwijsTraineeship)

- *Stimuleer scholen om meerdere (oud)-trainees in dienst te nemen.*

Uit de resultaten blijkt dat met betrekking tot de schoolspecifieke factoren dat de aanwezigheid van meerdere (oud)-trainees bevorderend werkt voor de ervaren professionele ruimte. De aanwezigheid van andere (oud)-trainees zorgt ervoor dat de trainee zich sneller geaccepteerd voelt (geen status-issues), ruimte ervaart om eigen ideeën uit te proberen en dat de verwachtingen voor alle partijen helder zijn.

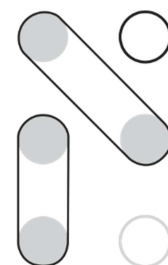
- *Organiseer scholingsbijeenkomsten/workshops voor schoolbegeleiders van trainees.*

Trainees vragen een andersoortige begeleiding dan reguliere startende leraren of leraren-in-opleiding blijkt uit dit onderzoek. Maatwerk is belangrijk. Trainees willen en kunnen veel, maar moeten soms ook in bescherming genomen worden tegen hun eigen enthousiasme en perfectionisme.

Niet alle schoolbegeleiders van trainees zijn zich hiervan bewust of hiertoe in staat. Een workshop georganiseerd vanuit het traineeship specifiek voor schoolbegeleiders van trainees zou eraan kunnen bijdragen om de bewustwording en vaardigheden van de schoolbegeleiders van trainees te kunnen vergroten.

- *Besteed aandacht aan effectief creëren van ruimte van trainees.*

Wanneer trainees ruimte probeerden te creëren bleek meerdere malen dat een aantal trainees niet in staat was om deze ruimte effectief te creëren. Trainees missen bijvoorbeeld de vaardigheden om draagvlak te creëren bij de collega's en schoolleiding. Dergelijke vaardigheden zouden kunnen worden ontwikkeld als onderdeel van het leiderschapsprogramma binnen Eerst-de-Klas of als masterclasses binnen het OnderwijsTraineeship.



Referenties

Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, W., Tigelaar, D., & Wit, W. de. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education, 38*, 281-298.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*, 132-169.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.

Carson, J.B., Tesluk, P.E., & Marrone, J.A. (2007). Shared leadership in teams: in investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal, 50*, 1217-1234.

De Brabander, C., & Martens, R.L. (2010). Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader. *Leraar24 rapportenreeks* (Vol.5). Heerlen: Ruud de Moorcentrum – Open Universiteit.

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.

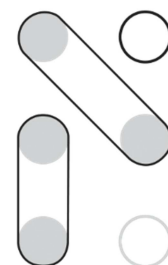
Diepstraten, I., & Evers, A. T. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapport 40. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Ellström, E., Ekholm, B. and Ellström, P.E. (2008). Two types of learning environment: enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning, 20* (2), 84-97.

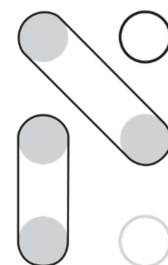
Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: Sage Publications Ltd.

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.

Herrick, C., & Sarewitz, D. (2000). *Ex post evaluation: A more effective role for scientific assessments in environmental policy*. *Science Technology and Human Values, 25*(3), 309-331.



- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21, 276 - 298.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001) The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27, 459–44.
- Hulsbos, F., Andersen, J., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen: Ruud de Moorcentrum Open Universiteit.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. van den Brink, & J. Kole (Eds), *Beroepstrots, een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Imants, J., Wubbels, T., and 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.
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as an ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 293-310.
- 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.
- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Proefschrift Universiteit Leiden, Leiden.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan Leraar 2020. Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag.



Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Oolbekkink-Marchand, H.W., Leeferink, H., Louws, M., Meirink, J.A., Schaap H., Van der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R.C., & Meijer, P.C. (2017). Professionele ruimte van leraren voortgezet onderwijs in het kader van de promotiebeurs. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.

Oolbekkink-Marchand, H.W., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pillen, M.T. (2012) Professional identity tensions of beginning teachers. Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.

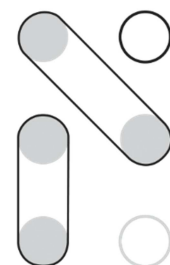
Poell, R. F., Van Dam, K., & Van den Berg, P. T. (2004). Organising learning in work contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529-540.

Potter, D., Reynolds, D., Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: a review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(1), 243-26.

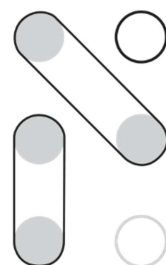
Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Het Alternatief II: de ladder naar autonomie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese .

Schaap, H., Leeferink, H., Louws, M., Oolbekkink-Marchand, H.W., Meirink, J.A., Van der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R.C., & Meijer, P.C. (2017). Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403 .

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Thurlings, M., Evers, A. T. & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85, 430-471.
- 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*. Vol. 27, No. 2/3, pp. 119-145.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven van leraren*. Universiteit Leiden, ICLON.
- Veenman, S. A. M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Verhaege, P. (2012). *Identiteit*. De Bezige Bij, Amsterdam.
- VO-raad (2014). *Leren met en van elkaar. Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Van Casteren, W., & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: eerste vervolgmeting*. ResearchNed, Heerlen.
- Zwart, R. C. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Proefschrift Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Zwart, R.C., Louws, M., Zuiker, I., Leeferink, H., Meirink, J.A., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., van der Want, A., & Meijer, P.C. (2017). Professionele ruimte: Geen 'one size fits all'. Opvattingen van leraren en schoolleiders over het inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.



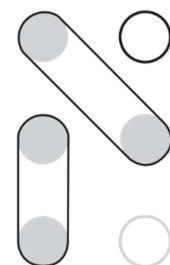
www.eerstdeklas.nl

www.OnderwijsTraineeship.nl

www.teachfirst.org.uk

www.teachforamerica.org





Bijlage I

INTERVIEWLEIDRAAD Jaar 1 (2015)

PROFESSIONELE RUIMTE IN DE CONTEXT VAN EDK/OTS

Vooraf

- Geluidsopname; vragen of daar bezwaar tegen is
- Met alle gegevens wordt vertrouwelijk omgegaan

Inleiding

Zoals je weet, wordt er binnen de trajecten Eerste de Klas en OnderwijsTraineeship van aankomende docenten veel verwacht. Tegelijkertijd krijgen jullie veel ruimte om jezelf op verschillende vlakken te ontplooien, binnen de klas, de school, het bedrijfsleven. Of en hoe jullie deze ruimte ervaren en benutten en hoe het EDK/OTS programma hierbij kan ondersteunen is nog onbekend. Ons onderzoeksproject richt zich op de wijze waarop trainees professionele ruimte krijgen, creëren, ervaren en benutten.

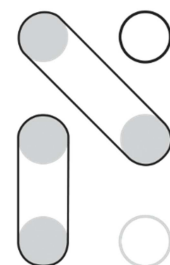
Introductievragen

- Wil je iets vertellen over eventuele eerdere werkervaring?
- Hoe ben je tot de keuze voor deze opleiding / dit beroep gekomen?
- Wat vind je je taak als docent (taakopvatting)? Wat vind je het belangrijkste doel? Wat valt wel onder jouw verantwoordelijkheid? Wat niet?

Hoofdvraag

- Het doel van EDK is

Eerst De Klas is een tweejarig traineeship bedoeld voor excellente, jonge academici met interesse in onderwijs én bedrijfsleven. Je geeft les in het voortgezet onderwijs waarin je toekomstige generaties inspireert en parallel hieraan behaal je een eerstegraads onderwijsbevoegdheid. Daarnaast volg je een leiderschapsprogramma dat is vormgegeven door de meest toonaangevende organisaties in Nederland. Eerst De Klas stimuleert zo talentontwikkeling en biedt brede oriëntatie op een functie met maatschappelijke relevantie, vanuit de gedachte dat goed leraarschap goed leiderschap is en andersom. De kennis en vaardigheden die EDK'ers ontwikkelen in het verbredende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele ontwikkeling, het docententeam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school.



Hoe ervaar jij dit in de praktijk?

of

- Het doel van OTS is

Voor het OnderwijsTraineeship zoeken wij academici die houden van hun vak, graag kennis overdragen en willen inspireren. Mensen die een bijdrage willen leveren aan en mee willen denken over het onderwijs in Nederland. Tijdens het OnderwijsTraineeship word je opgeleid tot eerstegraads docent met een analytische, ruimdenkende houding en kennis van de actuele ontwikkelingen op onderwijsgebied. Maar als OnderwijsTrainee kies je er ook voor om je verder te ontwikkelen.

In dit traineeship combineren we docentschap en lerarenopleiding met masterclasses die je intensief kennis laten maken met de volledige breedte van het onderwijsveld en je helpen met het ontwikkelen van een visie op goed onderwijs en leraarschap. De kennis en vaardigheden die OTS'ers ontwikkelen in het verdiepende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele ontwikkeling, het docententeam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school.

Hoe ervaar jij dit in de praktijk?

→ Het EDK/OTS traject biedt docenten naast de uitdagingen in de reguliere opleiding, extra mogelijkheden om zich verbreedend dan wel verdiepend te ontwikkelen. Om dit te kunnen doen heb je – denken wij – als docent een bepaalde mate van ruimte nodig.

(Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je krijgt, ervaart, benut en/of creëert om binnen de context van je traineeship te werken aan je professionele ontwikkeling en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de school waar je werkt.)

- Welke ruimte ervaar jij om je verbreedend dan wel verdiepend te ontwikkelen?

- Wat kan je zelf beslissen in je werk? Wat niet?

- Waar zou je zelf over willen beslissen wat momenteel niet mogelijk is?

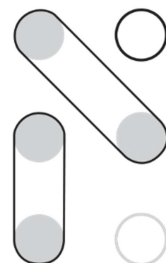
- Wat belemmert je mogelijkheden om dingen te beslissen? Eigen competenties/kwaliteiten? Schoolorganisatorische kenmerken?

- Is dat veranderd gedurende het jaar?

Kenmerken situaties/momenten

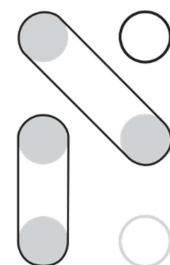
- Wat zijn voor jou de meest kenmerkende **situaties/momenten** geweest waarin je juist wel of geen ruimte hebt ervaren voor je eigen professionele ontwikkeling en/of de schoolontwikkeling?

- Kun je de situatie nog wat verder toelichten?



- Wie waren er bij betrokken en wat was hun rol?
- Wanneer speelde dit precies?
- Wat was jouw rol? Welke invloed had je of had je kunnen hebben? (ruimte benutten / effectief creëren)
- Op welke manier heeft deze situatie op jou invloed gehad?
- Wat heb je ervaren als belemmerend/bevorderend in deze situatie?





Bijlage II

INTERVIEWLEIDRAAD Jaar 2 (2016)

PROFESSIONELE RUIMTE IN DE CONTEXT VAN EDK/OTS

Vooraf

- Geluidsopname; vragen of daar bezwaar tegen is
- Met alle gegevens wordt vertrouwelijk omgegaan

Inleiding

Vorig jaar mei/juni hebben we je geïnterviewd over de ruimte die ervaart voor je eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in de context van het traject EDK of OTS. We gaven toen aan dat

er binnen de trajecten Eerste de Klas en OnderwijsTraineeship veel van aankomende docenten wordt verwacht. Tegelijkertijd krijgen jullie veel ruimte om jezelf op verschillende vlakken te ontplooien, binnen de klas, de school, het bedrijfsleven. Of en hoe jullie deze ruimte ervaren en benutten en hoe het EDK/OTS programma hierbij kan ondersteunen is nog onbekend. Ons onderzoeksproject richt zich op de wijze waarop trainees professionele ruimte krijgen, creëren, ervaren en benutten.

Nu, een jaar later, willen we nogmaals hierover met je in gesprek.

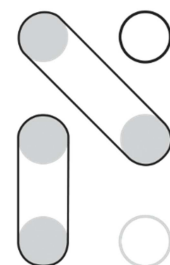
(Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je krijgt, ervaart, benut en/of creëert om binnen de context van je traineeship te werken aan je professionele ontwikkeling en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de school waar je werkt.)

Introductievragen

- Werk je nog steeds op dezelfde school?
- Is je takenpakket op school vergelijkbaar met vorig jaar? Wat is er veranderd?
- Heb je de lerarenopleiding inmiddels afgerond?

Hoofdvraag

- Het doel van EDK is talentontwikkeling te stimuleren en een brede oriëntatie te bieden op een functie met maatschappelijke relevantie, vanuit de gedachte dat goed leraarschap goed leiderschap is en andersom. De kennis en vaardigheden die EDK'ers ontwikkelen in het verbredende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele



ontwikkeling, het docententeam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school.

Samenvatting

Vorig jaar gaf je aan

Is jouw ervaring in de praktijk nu veranderd?

Of

- Het doel van OTS is eerstegraads docenten op te leiden met een analytische, ruimdenkende houding en kennis van de actuele ontwikkelingen op onderwijsgebied. De kennis en vaardigheden die OTS'ers ontwikkelen in het verdiepende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele ontwikkeling, het docententeam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school.

Samenvatting

Vorig jaar gaf je aan....

Is jouw ervaring in de praktijk nu veranderd?

Concrete voorbeelden /Kenmerken situaties

Professionele ontwikkeling

Samenvatting

Vorig jaar vertelde je dat

Is dat in het afgelopen jaar veranderd?

Wat vind je daarvan?

Wat heeft bijgedragen aan deze verandering(en)/stabiliteit?/Wat waren bevorderende/belemmerende factoren?

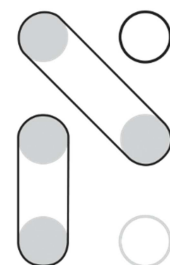
- Zo ja, wat zijn voor jou in het afgelopen jaar **concrete voorbeelden (van situaties)** geweest waarin je juist wel of geen ruimte hebt ervaren voor je eigen professionele ontwikkeling?

- Kun je de situatie nog wat verder toelichten?

- Wie waren er bij betrokken en wat was hun rol?

- Wanneer speelde dit precies?

- Wat was jouw rol? Welke invloed had je of had je kunnen hebben?



- Op welke manier heeft deze situatie op jou invloed gehad?
- Wat heb je ervaren als belemmerend/bevorderend in deze situatie?
- Is de ruimte die je ervaart nu anders dan aan het begin van het jaar?

Sectie/teamontwikkeling

Samenvatting

Vorig jaar vertelde je dat

Is dat in het afgelopen jaar veranderd?

Wat vind je daarvan?

Wat heeft bijgedragen aan deze verandering(en)/stabiliteit?/Wat waren bevorderende/
belemmerende factoren?

- Zo ja, wat zijn voor jou **concrete voorbeelden (van situaties)** geweest waarin je juist wel of geen ruimte hebt ervaren voor je sectie ontwikkeling?

- Kun je de situatie nog wat verder toelichten?
- Wie waren er bij betrokken en wat was hun rol?
- Wanneer speelde dit precies?
- Wat was jouw rol? Welke invloed had je of had je kunnen hebben?
- Op welke manier heeft deze situatie op jou invloed gehad?
- Wat heb je ervaren als belemmerend/bevorderend in deze situatie?
- Is de ruimte die je ervaart nu anders dan aan het begin van het jaar?

Schoolontwikkeling

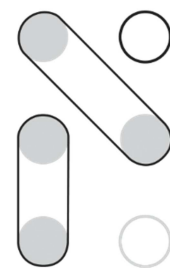
Samenvatting

Vorig jaar vertelde je dat

Is dat in het afgelopen jaar veranderd?

Wat vind je daarvan?

Wat heeft bijgedragen aan deze verandering(en)/stabiliteit?/Wat waren bevorderende/
belemmerende factoren?



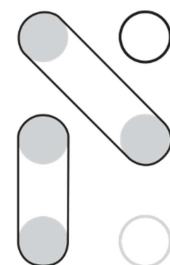
-Zo ja, wat zijn voor jou **concrete voorbeelden (van situaties)** geweest waarin je juist wel of geen ruimte hebt ervaren voor de team/schoolontwikkeling?

- Kun je de situatie nog wat verder toelichten?
- Wie waren er bij betrokken en wat was hun rol?
- Wanneer speelde dit precies?
- Wat was jouw rol? Welke invloed had je of had je kunnen hebben?
- Op welke manier heeft deze situatie op jou invloed gehad?
- Wat heb je ervaren als belemmerend/bevorderend in deze situatie?
- Is de ruimte die je ervaart nu anders dan aan het begin van het jaar?

Toekomst

- Waar liggen je ambities voor de komende jaren?
- Wil je op deze school blijven? Waarom wel/niet?





Bijlage III

INTERVIEWLEIDRAAD SCHOOLLEIDERS

PROFESSIONELE RUIMTE IN DE CONTEXT VAN EDK/OTS

NB. Aangeven dat de gegevens vertrouwelijk en anoniem verwerkt worden. Benadrukken dat hierover niet met de EDK'ers / OTS'ers wordt gesproken.

Inleiding

Zoals je weet, wordt er binnen de trajecten Eerste de Klas en OnderwijsTraineeship van aankomende docenten veel verwacht. Tegelijkertijd krijgen ze veel ruimte om zichzelf op verschillende vlakken te ontplooien, binnen de klas, de school, het bedrijfsleven. Of en hoe ze deze ruimte ervaren en benutten en hoe het EDK/OTS programma hierbij kan ondersteunen is nog onbekend. Ons onderzoeksproject richt zich op de wijze waarop trainees professionele ruimte krijgen, creëren, ervaren en benutten.

(Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die docenten krijgen, ervaren, benutten en/of creëren om binnen de context van het traineeship te werken aan de professionele ontwikkeling en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de school waar ze werken)

Hoeveel EDK'ers/OTS'ers zijn er werkzaam bij u op school?

Welke overwegingen/motieven hebben een rol gespeeld bij het aannemen van docenten uit deze doelgroep?

Welke mogelijkheden ziet u voor deze docenten? Welke potentie hebben zij?

Wat zijn in het algemeen uw ervaringen met deze docenten tot nu toe? Waar bent u tegen aan gelopen, wat waren uitdagingen, etc.?

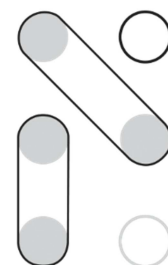
Hoe functioneren EDK'ers/OTS'ers in teamverband? En in sectieverband?

Wat is uw indruk van trainee x tot nu toe?

Hoofdvraag

Het doel van EDK is

Eerst De Klas is een tweejarig traineeship bedoeld voor excellente, jonge academici met interesse in onderwijs én bedrijfsleven. De kennis en vaardigheden die EDK'ers ontwikkelen in het verbredende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele ontwikkeling, het docententeam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school.



- Hoe ervaart u dit in de praktijk, bij de EDK'ers op uw school?
- In welke mate vindt u dat deze startende docenten de ruimte krijgen/creëren om te werken aan de eigen professionele ontwikkeling? Heeft u concrete voorbeelden voor trainee X?
- In welke mate vindt u dat deze startende docenten de ruimte krijgen/creëren om bij te dragen aan de sectie/schoolontwikkeling?
- Op welke manier krijgt deze bijdrage vorm? In leidinggevende taken? In inhoudelijke input?
- Heeft u concrete voorbeelden voor trainee X?

of

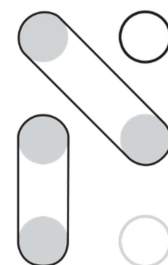
Het doel van OTS is

Tijdens het OnderwijsTraineeship worden docenten opgeleid tot eerstegraads docent met een analytische, ruimdenkende houding en kennis van de actuele ontwikkelingen op onderwijsgebied. De kennis en vaardigheden die OTS'ers ontwikkelen in het verdiepende programma zou een positieve invloed moeten hebben op de eigen professionele ontwikkeling, het docententeam waarbinnen zij werken en daarmee ook op de ontwikkeling van de school

- Hoe ervaart u dit in de praktijk, bij de OTS'ers op uw school?
- In welke mate vindt u dat deze startende docenten de ruimte krijgen/creëren om te werken aan de eigen professionele ontwikkeling? Heeft u concrete voorbeelden voor trainee X?
- In welke mate vindt u dat deze startende docenten de ruimte krijgen/creëren om bij te dragen aan de sectie/schoolontwikkeling?
- Op welke manier krijgt deze bijdrage vorm? In leidinggevende taken? In inhoudelijke input?
- Heeft u concrete voorbeelden voor trainee X?

In geval van concrete voorbeelden:

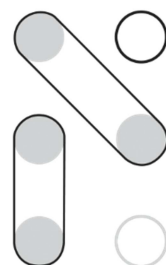
- Kunt u de situatie nog wat verder toelichten?
- Wie waren er bij betrokken en wat was hun rol?
- Wanneer speelde dit precies?
- Wat was uw rol? Welke invloed had u of had u kunnen hebben?
- Wat heeft u als belemmerend/bevorderend gezien(?) in deze situatie? - Wat belemmert de mogelijkheden voor EDK'ers/OTS'ers om ruimte te krijgen/creëren? Competenties/kwaliteiten? Schoolorganisatorische kenmerken?
- Verandert dit gedurende het jaar?



Bijlage IV

Codeerschema interview 1 trainees met voorbeeldcitaten van verschillende trainees

Hoofdcode - Subcodes	Voorbeeldcitaat
Ruimte vanuit - de opleiding	<i>“Ik denk dat je daar een basis hebt gevormd met veel dingen die op je af zijn gekomen, veel informatie, veel leerpunten, veel doorgroeimogelijkheden, heel veel opties zijn je aangeboden.”</i>
- de school	<i>“In het begin had ik op school juist het gevoel dat ik te veel ruimte kreeg, want je wordt echt in het diepe gegooid. Dus in het begin grijp je alles wat duidelijk is vast, want dan is het tenminste: Ik moet dit doen en dan is het goed. Maar juist omdat je zoveel ruimte krijgt moet je die ruimte in gaan vullen.”</i>
- het OTS/EDK-programma	<i>“Door die masterclass 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.”</i>
Ruimte voor - professionele ontwikkeling	<i>“Niet per se voor mijzelf, omdat ik die ruimte niet heb genomen.”</i>
- sectie/teamontwikkeling	<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>
- schoolontwikkeling	<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>
Ruimte - krijgen (benut/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.” (Ruimte benut)</i>
- creëren (effectief/niet effectief)	<i>De toetsen worden deels aangeleverd door de methode, maar die pas ik sowieso altijd aan. (Effectief creëren)</i>



Ruimte waarvoor
-Open code, bv. vormgeven lessen,
toetsontwikkeling, excursie
organiseren

Ik kan mijn lessen helemaal zelf vormgeven

Schoolspecifieke factoren
-Open code, bv. cultuur,
besluitvorming, status, evaluatie en
feedback

*Er wordt niet gezegd: Jij bent nieuw, dus hou maar je mond.
Bij sommige collega's moet je natuurlijk iets
meer doordrukken, omdat die toch wel daar naar neigen.
(status)*

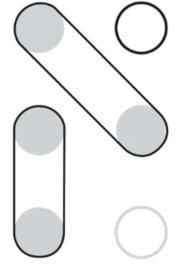


Bijlage V

Overzichtsmatrix interview trainees ronde 2 met voorbeeldcitaten van verschillende trainees

	Perceptie van ruimte (toegenomen/stabiel/ afgenomen)	Ruimte krijgen (benut/ onbenut)?	Ruimte creëren (effectief/niet effectief)	School specifieke factoren
Professionele ontwikkeling	"Eigenlijk hetzelfde, ik vind dat je met een <u>Eerst De Klasser 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.</u> " (stabiel)			
Sectieontwikkeling	"Dat is alleen maar meer geworden. Ik durf wel te zeggen dat ik gezien word als, na de <u>vakvoorzitter, als de tweede man in de sectie zegmaar. 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.</u> " (toegenomen)			
Schoolontwikkeling	"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 vinden en een ander mens vindt dat minder fijn." (toegenomen)			

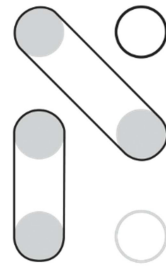
⁷ Voorbeeldcitaten voor ruimte krijgen, creëren en school specifieke factoren zijn te vinden in bijlage IV.

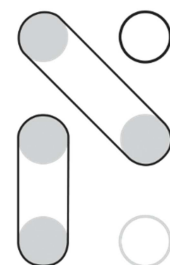


Bijlage VI

Overzichtsmatrix interviews schoolleiders met voorbeeldcitataten van een schoolleider

Thema	Ervaring met trainees	Ruimte voor professionele ontwikkeling van de trainee	Ruimte voor sectie-ontwikkeling van de trainee	Ruimte voor school-ontwikkeling van de trainee	Ruimte krijgen (vanuit het perspectief van trainee)	Ruimte creëren (vanuit het perspectief van trainee)	Rol van de school-leider	School-specifieke factoren
School leider	"Bijzonder positief, ik kan het niet anders zeggen. (...) Ze kunnen meepraten ook vanuit wat ze daar {vrijdagpro gramma OTS/EDK} zien en meemaken."	"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"	"Als we zeggen in de vergadering tegen elkaar, dat probleem hebben wij ... zij gaan het gewoon doen"	"wat is 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."	"Ja bij ons is daar all ruimte voor. Ze krijgen ruimte. (...) Je krijgt nog applaus toe. (...) Bij ons krijgen ze alle ruimte en waardering."	"over het algemeen 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."	Duidelijk maken aan de trainee: je mag fouten maken en je mag dingen uitproberen en met elkaar nadenken over: 'waartoe zijn we op aarde?' (schoolvisie)	
School leider 2 Etc.								





Bijlage VII

Blogs gepubliceerd gedurende het onderzoek op www.professioneleruimte.info

Professionele ruimte op de Onderwijs Research Dagen (ORD)

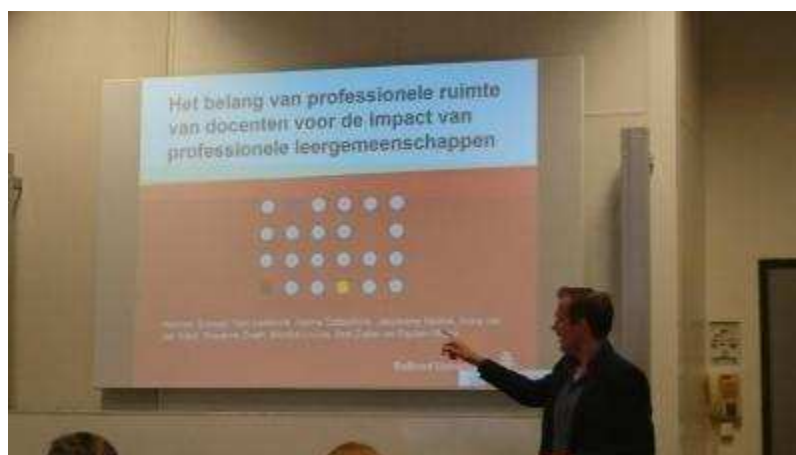
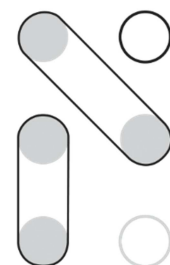
Wat maakt ruimte professionele ruimte? Wie bepaalt wat de ruimte is? Wat is wenselijke ruimte? 'Hoe professioneel is de ruimte?' Deze vragen speelden vorige week op de Onderwijs Research Dagen (ORD) in Rotterdam, een grote rol.



De ORD is een jaarlijks congres over onderwijsonderzoek en er wordt onderzoek gepresenteerd in allerlei onderwijscontexten, waaronder basisonderwijs, voortgezet onderwijs, MBO, HBO, WO en volwassen onderwijs. Dit jaar was er ook speciaal aandacht om de brug te slaan tussen onderzoek en onderwijs in het Kom over de Brug! programma.

3 x = scheepsrecht

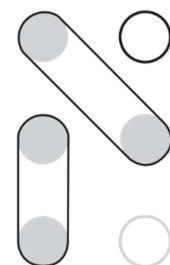
Wij waren ook aanwezig in de havenstad Rotterdam om onze tussentijdse resultaten drie keer te presenteren en met mede-onderzoekers en onderwijsprofessionals in gesprek te gaan. Ons deelproject van Professionele leergemeenschappen (PLG) werd gepresenteerd in een symposium naar de vorm en opbrengsten van een PLG. Als je wilt dat de opbrengsten van een PLG op school zichtbaar zijn, wat vraagt dit dan van de school als (leer)omgeving? De PLG is expliciet ingericht als leeromgeving met een specifiek doel, maar hoe stimuleren we de transfer van de PLG naar een school?



Docenten met een promotiebeurs kwamen aan bod in een symposium getiteld 'onderwijsonderzoek met en voor docenten: condities voor succes'. De professionele geschiedenis lijkt een cruciale factor te zijn voor de ervaren professionele ruimte van docenten met een promotiebeurs. En waar ligt eigenlijk de verantwoordelijkheid voor schoolontwikkeling, bij de onderzoekende docent of bij de school of de universiteit?

Tenslotte vroegen we mensen mee te denken over de professionele ruimte van Eerst-de-Klassers en Onderwijstrainees en hun schoolleiders. Hoeveel ruimte is wenselijk en voor wie? En wat kenmerkt die Eerst-de-Klassers en Onderwijstrainees?





Terug uit Washington met een koffer vol ideeën en vragen

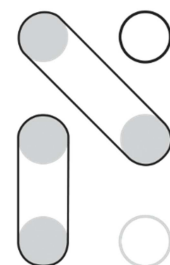
Zoals beloofd in het vorige blog volgt hier een kort verslag van onze ervaringen in Washington. We bezochten daar de conferentie van de [American Educational Research Association \(AERA\)](#). Een congres voor schoolleiders, docenten, onderzoekers en beleidsmakers. We hebben ons onderzoek gepresenteerd en zijn met mensen in gesprek gegaan over hoe zij aankijken tegen professionele ruimte van docenten en bijvoorbeeld de rol van de schoolleiders daarbij. Wat blijkt, ons perspectief op de professionele ruimte van docenten lijkt een zinnige aanvulling te zijn op de reeds bestaande ideeën over autonomie, eigenaarschap en leiderschap van docenten. Een leerzame en inspirerende ervaring dus!

In het [vorige blog](#) schreven we iets over verdwalen, nou dat kon ook hier weer, wat was dat 'convention center' groot en wat waren er veel deelnemers! In één van de zalen werd ook onze ronde tafeldiscussie georganiseerd (zei de tweede foto van links).



De opkomst bij onze presentatie was overweldigend! Het thema leeft, dat werd wel duidelijk. Wel merkten we ook veel verschillen in hoe verschillende landen met het idee van professionele ruimte van leraren omgaan.

Professionele ruimte krijg je als docent in de VS vooral op een specifiek gebied bijvoorbeeld op het gebied van activerende didactiek. Je wordt dan een 'teacher leader' - een docent die de



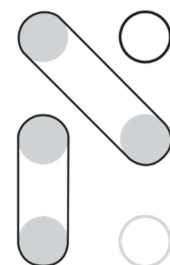
professionele ruimte gebruikt om de school te ontwikkelen en andere docenten te inspireren. In Nederland is het juist het idee dat alle docenten als het ware teacher leaders zijn. We spraken hierover met verschillende experts en bezochten veel sessies over dit onderwerp.

We hebben veel nieuwe ideeën opgedaan, onze eigen opvattingen aangescherpt, maar zijn ook met een koffer vol vragen thuis gekomen. Hieronder een selectie.

1. Is iedere docent een teacher leader? Is dat nodig? Wat verwachten we van docenten? In de VS is het een specifieke functie die je als docent (al dan niet in je takenpakket) kan hebben.
2. Wat betekent het als een teacher leader op een specifiek gebied expert (en dus: leader) is en op een ander gebied niet? Hoeveel teacher leaders lopen er op een school rond?
3. Als er leaders zijn, zijn er ook volgers (followers). Hoe voelt het om volger zijn? En is dat eigenlijk ook een voorbeeld van het benutten van professionele ruimte? Dat je ervoor kiest om je ruimte te beperken en dus geen initiatief te nemen?
4. Leiderschap is voor een groot deel een emotionele aangelegenheid en lang niet altijd zo doelbewust en rationeel als wij denken. Hoe zit dat in relatie tot de professionele ruimte van leraren? Zijn motieven om wel of niet te handelen ook vooral emotioneel of juist wel meer doelgericht?

Space for teaching, teacher agency en leadership zijn mogelijke Engelse termen voor onze professionele ruimte, maar een op een vertalen bleek wederom heel lastig. De 'ballon' metafoor die Helma bedacht werkte echter wel heel goed en spreekt veel onderzoekers absoluut aan. In een volgend blog moeten we daar maar eens over schrijven. De komende tijd gaan we eerst opnieuw in gesprek met schoolleiders en docenten.

Geschreven door: [Anna van der Want](#), [Monika Louws](#), [Rosanne Zwart](#) en [Helma Oolbekkink](#)



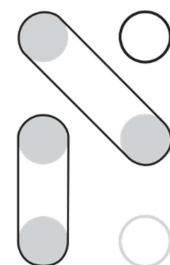
Professionele ruimte in EDK/OTS: It takes two to tango

Uit de vorige blog blijkt dat we in Nederland hoge verwachting hebben van docenten, zij moeten naast het organiseren van de eigen professionele ruimte ook een eigen 'netwerk' kunnen creëren. Dit is nogal wat. De eerste resultaten van het deelonderzoek naar docenten binnen het Eerst De Klas en OnderwijsTraineeship laten zien dat docenten in de context van hun eigen klassen, goed in staat zijn ruimte te creëren. Daarbuiten, zijn deze beginnende docenten vaak afhankelijk van hun collega's uit de sectie en hun team/schoolleider. Hoeveel professionele ruimte geeft een schoolleider aan zijn/haar docenten? En hoe waardeert een schoolleider het als een trainee zelf professionele ruimte creëert?

In de komende weken gaan we in gesprek met schoolleiders hierover. We spreken met de schoolleiders van de EDK'ers en OTS'ers die we eerder interviewden in het kader van dit onderzoek. Hoe faciliteren zij de professionele ruimte van EDK'ers en OTS'ers? Welke verwachtingen hebben schoolleiders van deze beginnende docenten?

Schoolleiders zijn belangrijk voor de groeimogelijkheden van docenten en de kwaliteit van onderwijs. Ze geven richting aan de school, niet alleen vanaf 'the balcony' juist ook 'on the dancefloor', want: it takes two to tango!





Professionele ruimte vraagt om ambitie

“Als docent wil ik van vele markten thuis zijn. Ik heb mij als doel gesteld om veranderingen door te voeren binnen mijn school, en als het kan binnen het onderwijs in het algemeen,” zo vertelt EDK’er Erik.

“Dit heb ik al op tal van manieren proberen te doen, waaronder:

- *het volgen van Eerst de Klas, een programma dat mij veel aspecten van het bedrijfsleven laat zien, die ik hoop te kunnen implementeren in mijn docentschap*
- *het kenbaar maken van mijn interesse in begeleiding voor verschillende reizen op school*
- *contact zoeken met leden van de ouderraad*
- *veel overleg met collega’s*
- *bij alle vergaderingen en borrels aanwezig zijn*
- *meedoen met activiteiten van leerlingen, zoals een sportdag of de viering van 10 jaar Technasium op onze school*
- *eigen project te organiseren voor V4*
- *meerdere docenten vragen om bij mij in de les te kijken en hier feedback op te leveren.*

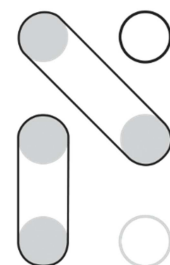
Door deze dingen te doen, hoop ik het onderwijs op mijn school te kunnen vormgeven.”

Erik barst van de ambitie en probeert op allerlei manieren te proeven van het docentschap en zijn steentje bij te dragen. *“Ik heb mn plekje gevonden op school”.*

Is ambitie die verder rijkt dat de eigen klas een voorwaarde voor het benutten van professionele ruimte? Als het aan Erik ligt wel!

Geschreven door: Jacobiene Meirink en Anna van der Want





De uitdagingen van EDK/OTS: gekregen professionele ruimte benutten en effectief ruimte creëren

Stel... stel dat je een cadeau krijgt waar je niet blij mee bent. Uit je kerstpakket bijvoorbeeld. Wat doe je dan? Verstop je het in een kast? Geef je het terug? Geef je het aan een ander? Ga je het ruilen? Gebruik je het toch maar? Velen van ons hebben waarschijnlijk wel eens voor dit dilemma gestaan. [In ons onderzoek](#) naar de professionele ruimte van deelnemers aan het Eerst de Klas traject (EDK) en het OnderwijsTraineeship (OTS) komen vergelijkbare dilemma's naar voren.

[Tijdens de expertmeeting over professionele ruimte die we op 3 december organiseerden](#), ging het ook over 'cadeaus' die docenten soms krijgen van hun schoolleider, maar in de kast lijken te verdwijnen. Schoolleiders geven aan EDK'ers en OTS'ers ruimte voor ontwikkeling, maar zien dit vervolgens niet altijd even goed benut. Schoolleiders beschouwen de ruimte die zijn aan docenten geven, als een groot cadeau. Er worden uren vrijgemaakt, geld beschikbaar gesteld en soms zelfs uren uitgeroosterd. Aan kansen geen gebrek zo lijkt het.

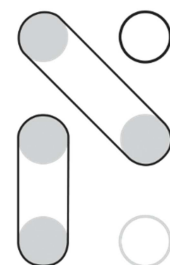
Niet iedere startende docent ziet dit echter zo en kan deze ruimte waarderen. Het lijkt in hun ogen meer op een extra taak, een lat die nog hoger wordt gelegd. Als een kans die een paar jaar te vroeg komt, misschien. Aan de andere kant....

Sommige startende docenten barsten van de ideeën, zitten vol passie om de school te veranderen en praten hier geregeld over met de schoolleiding. Ze willen de school veranderen. Ze vragen om de ruimte om hun kennis en ideeën om te zetten in de praktijk. Lang niet altijd slagen docenten erin om deze ruimte te krijgen en vervolgens effectief te benutten. Het creëren van draagvlak voor veranderingen is vaak nog een uitdaging. Zou dit een extra onderwerp moeten worden bij programma's als EDK en OTS of is het iets wat in de praktijk moet groeien?

We zijn benieuwd naar de visie van schoolleiders hierop!

Geschreven door: [Jacobiene Meirink en Anna van der Want](#)





Verslag expertmeeting professionele ruimte van leraren

Professionele ruimte is van docenten. Zij nemen initiatief, schoolleiders scheppen de kaders'. Bent u het daarmee eens? Met deze stelling begon de expertmeeting over professionele ruimte op 3 december in Utrecht. Het doel van de bijeenkomst was om zoveel mogelijk feedback van experts uit het veld te krijgen op de onderzoeksideeën, concepten en eerste analyses van de verzamelde data. In de expertmeeting stonden vragen centraal als: Hoe kan je professionele ruimte van docenten in kaart brengen? Welke rol spelen schoolleiders? Hoe kan een promotiebeurs of een PLG bijdragen aan de ontwikkeling van de school? In dit blog een korte samenvatting van de middag.

Professionele ruimte is een actueel thema. Woensdag 11 november werd erover gesproken op de bijeenkomst georganiseerd door de [Onderwijsraad](#). Vrijdag 27 november bogen de leden van de vereniging voor [onderwijsrecht](#) zich over het thema professionele autonomie en academische vrijheid van docenten. In de door ons georganiseerde expertbijeenkomst richtten we ons specifiek op het inrichten en benutten van professionele ruimte van drie specifieke groepen docenten: [docenten met een promotiebeurs](#), [docenten in een traineeship als Eerst de Klas en OnderwijsTraineeship](#) en [docenten in een PLG](#). Overkoepelend was er aandacht voor [de rol van de schoolleiding en schoolorganisatie](#).

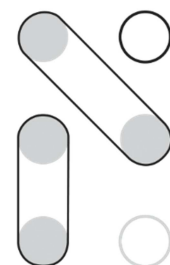
Er waren experts van vanuit de vele gebieden en thema's: schoolleiders, beleidsmakers, onderzoekers en lerarenopleiders. Met elkaar gingen we in gesprek aan de hand van stellingen, een concrete casus of een geanonimiseerd fragment uit een interview. Drukke agenda's, de tijd van het jaar en andere verplichtingen maakten helaas dat de uitgenodigde (aankomend) docenten uiteindelijk niet konden deelnemen.

De belangrijkste opbrengsten hebben we geïnventariseerd met een StickyMoose. Aan alle deelnemers werd gevraagd te benoemen wat ze sterk vinden aan het onderzoek (Keep), wat ze willen toevoegen (Create), en wat ze minder relevant vinden (Drop). Klik [hier](#) voor een afbeelding van de Sticky Moose.

De komende tijd zullen we natuurlijk de belangrijkste inzichten meenemen bij het analyseren van de data die we tot nu toe verzameld hebben. Hoe precies? Dat kunt u lezen in de volgende blogs. In het najaar van 2016 zullen we een conferentie organiseren waarin we graag het werkveld informeren over de belangrijkste inzichten.

Uw reacties op onze blogs blijven uiteraard welkom!

Geschreven door: [Jacobiene Meirink](#), [Anna van der Want](#) en [Rosanne Zwart](#)



Professionele ruimte , autonomie en zeggenschap; what's in a name?

In een vorige blog beschreven we [de casus van Natalie](#) een deelnemer aan het [OnderwijsTraineeship](#). Natalie vroeg ruimte om een PTA te maken en kreeg deze ruimte van haar sectie. Zowel Natalie als haar sectiegenoten hebben dit als positief ervaren: Natalie kon haar ideeën kwijt, en de sectie kreeg een heel degelijk PTA voorgeschoteld. In deze blog staan wij stil bij de casus van Sander, hij wilde met zijn collega's het gesprek aangaan over de opzet van de SO's op zijn school...

Bij de start van het schooljaar merkte Sander op dat zijn collega's SO's gaven waarbij leerlingen voornamelijk op reproductieniveau werden getoetst. Hij kon zich hier niet in vinden en zei tegen zijn collega's: 'Dat ga ik niet doen'. Als gevolg hiervan ontstonden er spanningen. De collega's waren van mening dat hij zich moest houden aan de gemaakte afspraken. De reactie van Sander: 'Dus toen heb ik dat maar gedaan'.

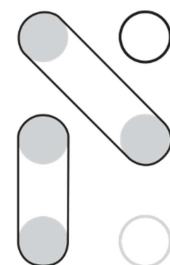
Sander vroeg om ruimte van zijn sectie, maar kreeg de ruimte niet. Waarom? Stonden ze niet open voor verandering? Lag het aan de timing? Of aan het gebrek aan ervaring van de nieuwe collega? Tegenwoordig wordt van docenten verwacht dat ze open staan voor feedback van collega's, en dus ook van nieuwe startende collega's. Op de school van Sander werden regels als belangrijk ervaren. Sander gaf aan: "Je moet erin groeien en jezelf bewijzen. Totdat je hebt laten zien dat je het zo kan, moet je de regels volgen. Daarna staan collega's meer open voor ideeën."

Op het eerste gezicht lijkt Natalie dus meer ruimte te krijgen dan Sander. Maar in hoeverre is er bij beide docenten eigenlijk sprake van professionele ruimte? In het geval van Natalie zou het maken van het PTA ook gezien kunnen worden als een mate van zeggenschap bij het ontwikkelen van een product vanuit praktische overwegingen. En bij Sander zou het mogelijk zijn om de situatie betekenis te geven vanuit het concept autonomie, de vrijheid om zelf beslissingen te kunnen/mogen maken.

Sander en Natalie ervoeren verschillende mate van zeggenschap: Sander mocht in eerste instantie niet zelf beslissen over zijn toetsen, terwijl Natalie juist werd gevraagd om het PTA voor haar collega's vorm te geven.

En de professionele ruimte om zichzelf en/of de school te ontwikkelen? Die was misschien bij beide wel beperkt.....

geschreven door: [Jacobiene Meirink en Anna van der Want](#)



Professionele ruimte, een win-win situatie

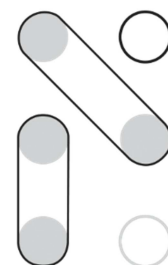
"Ik hoefde nog geen toetsen te maken en planners. Bij mij op school hoef je dat als trainee pas het tweede jaar te doen. Maar ik wilde eigenlijk wel leren om toetsen te maken." In deze blog staat Natalie centraal, een enthousiaste en zeer gemotiveerde docente binnen het [OTS programma](#). Wat gebeurt er op het moment dat zij op zoek gaat naar mogelijkheden om in haar eerste jaar al met het PTA aan de slag? En wat leert dit ons over professionele ruimte?

Als docent wil ze "zelf iets uitstralen, dat aan leerlingen doorgeeft dat het interessant en leuk is om te leren". Motivatie om te leren [is een belangrijk vertrekpunt](#) voor het vergroten van je professionele ruimte, maar hoe creëer je als trainee, als beginnende docent, ruimte om bijvoorbeeld het PTA te maken? En hoe ervaren je collega's de ruimte die je als beginnend docent creëert? Natalie vertelt in een interview hoe druk haar collega's het hadden. [Haar collega's geven haar de ruimte](#). "Omdat ze toch zoveel te doen hebben was het ook wel fijn dat ik het aanbod. Dus ik heb het PTA voor de havo volgend jaar gemaakt." Natalie zocht alles grondig uit, keek online wat er allemaal in de nieuwe methode stond die ze vanaf volgend jaar ging gebruiken. De sectie was heel erg tevreden over het PTA dat Natalie had gemaakt, ze zeiden: "Dat heeft nog nooit iemand zo schematisch neergezet. Dat is eigenlijk wel heel handig. Vanaf toen had ze eigenlijk zoiets van bedenk jij maar een PTA voor volgend jaar."

Als we dit vertalen naar ons onderzoeksproject: Natalie vroeg om ruimte, kreeg de ruimte van haar sectie en heeft die dusdanig goed benut dat dit heeft geleid tot het ontstaan van nog meer ruimte in de toekomst. Zowel Natalie als haar sectiegenoten ervaren dit positief: Natalie kan haar ideeën kwijt, en de sectie krijgt een heel degelijk PTA voorgeschoteld. Bij Natalie op school lijkt er in dit geval [een goede balans](#) te zijn tussen ruimte krijgen, ervaren, benutten en creëren, met winst voor de trainee én voor de sectie!

We zijn benieuwd naar meer voorbeelden van win-win situaties waarin zowel de school als de trainee profiteren van professionele ruimte!





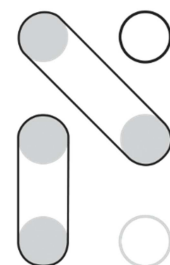
Teveel of te weinig professionele ruimte?

In een vorige blog hebben we geschreven over het belang van krijgen van ruimte. Vlak na het schrijven van dit blog werd dit belang nogmaals onderstreept tijdens twee interviews met een enthousiaste OTS'er en EDK'er. Bart schetste een situatie waarin hij veel ruimte krijgt om zijn eigen onderwijs vorm te geven en kon daar in eerste instantie geen belemmeringen voor aangeven. Naarmate het gesprek vorderde en het onderwerp professionele ontwikkeling ter sprake kwam, vertelde hij dat hij steeds meer ontspannen les kon geven en in de afgelopen periode wel een eigen stijl had kunnen ontwikkelen. Maar, gaf hij aan, hij zag ook wel in dat hij zich nog veel verder zou kunnen ontwikkelen. Op de vraag waarom hij hier dan momenteel niet actief mee bezig was, kwam hij zelf tot het inzicht dat er eigenlijk niemand was die hier op aanstuurde. Een kwestie van teveel ruimte?

Het kan ook anders: Gerard is een enthousiaste docent die een paar maanden geleden is aangenomen door de rector van zijn school. De rector wil graag dat hij als EDK'er zich actief inzet voor het nieuwe toetsbeleid binnen zijn vak. Dat lijkt Gerard wel wat. Tijdens de sectievergadering vertelt Gerard over de studiemiddag die hij van plan is te organiseren om met zijn sectie na te denken over het toetsbeleid voor hun vak. Dan kunnen ze het ook meteen hebben over de enorm saaie lesmethode die sinds een paar jaar op school wordt gebruikt: dat kan toch veel boeiender? Helaas blijkt de professionele ruimte voor Gerard om het toetsbeleid te veranderen zich te beperken tot de volgende schooljaren: voor dit jaar ligt alles al vast in het PTA. Voor de lesmethode heeft Gerard een nog langere adem nodig aangezien er tot 2020 een contract is afgesloten met de uitgever van de lesmethode. Gerard had gehoopt dat hij snel dingen in het onderwijs zou kunnen veranderen en ervaart de ruimte die hij daarvoor krijgt als beperkt. Een kwestie van te weinig ruimte?

We zijn benieuwd naar uw reactie op de balans tussen teveel en te weinig ruimte!

A vertical column of 18 circular radio buttons for voting. From top to bottom: 1. Unselected (grey), 2. Unselected (grey), 3. Unselected (grey), 4. Selected (red), 5. Unselected (grey), 6. Unselected (grey), 7. Unselected (grey), 8. Unselected (grey), 9. Selected (yellow), 10. Unselected (grey), 11. Unselected (grey), 12. Unselected (grey), 13. Unselected (grey), 14. Selected (blue), 15. Unselected (grey), 16. Unselected (grey), 17. Unselected (grey), 18. Unselected (grey).



Ruimte voor excellentie?

Iedere professional heeft ruimte nodig om goed te kunnen functioneren, of niet? Van sommige professionals wordt zelfs verwacht dat zij deze ruimte zelf creëren en benutten. De beginnende docenten in het Eerst-de-Klas traject en het OnderwijsTraineeship zijn hiervan een voorbeeld. De overheid heeft deze speciale traineeships van de lerarenopleiding opgezet om excellente academici te enthousiasmeren voor het onderwijs. In het voortgezet onderwijs zouden deze academici een optimale ruimte dienen te creëren en benutten om hun baan uitdagend te houden voor zichzelf en een innovatieve wind te laten waaien in de school. Mooie woorden worden gebruikt in de omschrijving van deze programma's. Zo is er bij het Eerst De Klas traineeship een leiderschapsprogramma 'dat is vormgegeven door de meest toonaangevende organisaties in Nederland.' Het OnderwijsTraineeship biedt naast de lerarenopleiding 'masterclasses die je internsief laten kennis maken met de volledige breedte van het onderwijsveld'.

Toch lijkt er een belangrijk mechanisme over het hoofd te worden gezien. In een eerdere blog werd al geschreven over de balans tussen ruimte creëren, benutten en *krijgen*. De docenten in beide trajecten starten namelijk als beginners in schoolorganisaties en hebben tijd nodig om de organisatie te leren kennen en de eigen positie binnen de 'gevestigde orde' te zien. Een begrip als enculturatie past goed bij deze fase. Het krijgen van ruimte is daarmee een belangrijk onderdeel van deze initiatieven. We zijn heel benieuwd naar hoe de huidige docenten in het EDK en OnderwijsTraineeship de balans tussen creëren, benutten en krijgen van ruimte ervaren!

Geschreven door: [Jacobiene Meirink](#)



