

De inductie van beginnende lerarenopleiders

Dit artikel is het verslag van een onderzoek uitgevoerd door leden van RDC Professional Development of Teacher Educators 1 (PDTE) van de ATEE. In 2004 is deze RDC (Research Development Centre) gestart met het, als lerarenopleiders, uitwisselen van ervaringen en het inventariseren van aandachtgebieden voor gezamenlijk onderzoek. Al snel bleek dat de manier waarop de lerarenopleiding in diverse landen is georganiseerd en de positie van lerarenopleiders nogal verschillend zijn, maar één aandachtspunt herkenden alle deelnemers: hun eerste jaren als lerarenopleider waren moeizaam en van formele inductie was niet of nauwelijks sprake geweest. Deze gedeelde ervaring vormde de aanleiding voor dit onderzoek met als centrale vraag: 'Hoe ervaren beginnende lerarenopleiders hun inductieperiode?' Hoewel er meer aandacht komt voor lerarenopleiders blijven ze een nauwelijks onderzochte beroepsgroep en dit geldt zeker voor hun inductie (Mckeon & Harrison, 2009; Murray & Male, 2005) 2. Uit het beperkte onderzoek naar de inductie van lerarenopleiders wordt duidelijk dat er nauwelijks formele inductieprogramma's zijn voor lerarenopleiders en dat hun professionele ontwikkeling hoofdzakelijk wordt overgelaten aan het toeval (Mckeon & Harrison, 2010; Murray & Male, 2005). De meeste beginnende lerarenopleiders moeten dus zelf hun weg zien te vinden en dit kan leiden tot moeizame, eenzame eerste jaren in hun nieuwe beroep. De beperkte ondersteuning kan tot gevolg hebben dat lerarenopleiders onvoldoende worden ingeleid in hun nieuwe beroep, daardoor hun werk niet optimaal kunnen uitvoeren, met negatieve gevolgen voor de opleiding van toekomstige generaties leraren (Boyd, Harris, & Murray, 2007). Een gebrek aan een goede inductie kan ook het delen van kennis en ervaringen door ervaren lerarenopleiders met nieuwkomers belemmeren, waardoor de ontwikkeling van het beroep stagneert.

In dit artikel gaan we eerst in op het begrip 'inductie van lerarenopleiders' en op het onderzoek dat daarnaar is gedaan. Vervolgens presenteren we de resultaten, gebaseerd op de analyse van semi-structureerde interviews met beginnende lerarenopleiders. Op basis hiervan trekken we een aantal conclusies en geven we aanbevelingen voor het verbeteren van de inductieperiode en voor verder onderzoek.

Wat weten we over de inductie van lerarenopleiders?

De inductie in een beroep, doorgaans beroepssocialisatie genoemd (Carr, Pearson, Vest, & Boyar, 2006), is een onderwerp met een lange traditie in het organisatieonderzoek. Resultaten van dit onderzoek zijn echter maar gedeeltelijk bruikbaar omdat de beroepssocialisatie van lerarenopleiders afwijkt van die in de meeste beroepen. Veel onderzoek naar beroepssocialisatie richt zich op professionals die kort daarvoor zijn afgestudeerd en geen substantiële werkervaring hebben. Beginnende lerarenopleiders zijn echter in de meeste gevallen ervaren leraren, met enige opleidingservaring als mentor van studenten tijdens de stage, en de overstap naar het beroep van lerarenopleider wordt daarom gezien als een overgang van de ene educatieve omgeving (de school) naar een andere (de lerarenopleiding in het hoger onderwijs). Gelet op hun eerdere ervaringen kunnen nieuwe lerarenopleiders beschouwd worden als "experts becoming novices" (Murray & Male, 2005, p. 135). In de onderzoeksliteratuur wordt deze overgang van leraar naar lerarenopleider beschreven als een transitie, waarbij de identiteit van leraar geleidelijk verandert in die van lerarenopleider (Clemans, Berry & Loughran, 2010; Swennen, Volman & Van Essen, 2005).

Swennen, Shagrir en Cooper (2008) analyseren de persoonlijke ervaringen van beginnende lerarenopleiders en beschrijven vier belangrijke factoren die de overgang van leraar

naar lerarenopleider belemmeren: onvoldoende communicatie- en samenwerkingsmogelijkheden met collega's, de vele, verschillende taken die ze moeten aanpakken, de beperkte faciliteiten en de hoge werkdruk en, tot slot, de lage status van lerarenopleiders in het hoger onderwijs. Persoonlijke kenmerken die volgens hen behulpzaam zijn in de overgang naar het beroep van lerarenopleider zijn moed om met vallen en opstaan te leren, een pro-actieve houding naar collega's, herleven van eigen ervaringen als leraar om die van hun studenten te begrijpen en betrokkenheid bij betekenisvolle onderzoeksactiviteiten zoals self-study en action research. Deze kenmerken zijn gerelateerd aan de noodzaak te reflecteren op de verschillende aspecten van taken en verantwoordelijkheden van de lerarenopleider op een manier die identiteitsontwikkeling van leraar tot opleider mogelijk maken. De problemen van beginnende schoolopleiders lijken nog groter te zijn dan die van de instituutopleiders. Schoolopleiders werken binnen de schoolcontext en daardoor is hun ontwikkeling van leraar tot lerarenopleider nog minder voorspelbaar en moeizamer (Van Velzen & Volman, 2009).

AUTEUR(S)

Corinne van Velzen,
Onderwijscentrum VU,
Amsterdam

Marcel van der Klink,
Open Universiteit
Nederland, Heerlen

Anja Swennen
Onderwijscentrum VU,
Amsterdam

Elka Yaffe
Oranim College for
Education, Israël

Ook het onderzoek van Murray en Male (2005) bevestigt de vaak moeizame inductieperiode van beginnende lerarenop leiders. Die inductieperiode duurt volgens hen ongeveer drie jaar en ze geven daarvoor drie redenen. Ten eerste: lerarenopleiders hebben geen goed beeld van hun toekomstige werkzaamheden en ze hebben weinig mogelijkheden om zich voor te bereiden op hun nieuwe werkzaamheden. Ten tweede wijzen Murray en Male erop dat hun bestaande kennis en ervaringen (opgedaan als leraar) wel waardevol, maar niet toereikend is voor het uitoefenen van hun nieuwe werkzaamheden. Beginnende lerarenopleiders moeten nieuwe kennis en vaardigheden ontwikkelen om te werken in de nieuwe context van de lerarenopleiding in het hoger onderwijs. Op de derde plaats moeten nieuwe lerarenopleiders onderzoeksvaardigheden ontwikkelen, die over het algemeen geen deel uitmaken van hun eerdere ervaring als leraar.

De ervaring als leraar kan de inductie van lerarenopleiders vergemakkelijken, maar tegelijkertijd ook verhinderen dat beginnende lerarenopleiders zich voldoende bewust worden van het verschil tussen 'leraar zijn' en 'lerarenopleider zijn', met als gevolg dat zij zich onvoldoende realiseren dat leren en ontwikkelen noodzakelijk zijn om de transitie naar leraaropleider succesvol te laten verlopen (Ritter, 2007).

Methoden van onderzoek

Dit explorerende onderzoek is uitgevoerd door lerarenopleiders afkomstig uit zes landen en werkzaam in zeer verschillende onderwijssystemen in verschillende functies. Wat hen bindt is een lange ervaring als leraaropleider en hun interesse in de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Om zicht te krijgen op de inductie van beginnende collega's is tijdens bijeenkomsten van de RDC/PDTE een semi-gestructureerd interviewschema ontwikkeld en uitgeprobeerd. Het schema bevat vragen over achtergrondgegevens, taken, sterke kanten en uitdagingen, mogelijkheden om deel te nemen aan formele en informele leeractiviteiten en aanbevelingen voor inductieactiviteiten.

Negen RDC-leden interviewden, tussen november 2004 en mei 2006, elf lerarenopleiders die voldeden aan de volgende twee criteria: minder dan drie jaar ervaring als leraaropleider en werkzaam op een instelling voor hoger onderwijs. De RDC-leden zochten zelf naar collega's die mee wilden doen. De interviews duurden een á twee uur. De gespreksverslagen werden in het Engels vertaald en naar twee coördinatoren gemaaid. Deze hebben de antwoorden samengevat en geordend per thema. Vervolgens is door hen per interviewthema gezocht naar patronen in de uitspraken, waarbij per thema is nagegaan hoe de antwoorden konden worden samengevat tot inhoudelijke clusters van uitspraken. De ruwe interviewdata, de eerste ordening en de samenvatting in inhoudelijke clusters zijn gecheckt door twee andere RDC-leden, waarna de drie Nederlandse auteurs ze in een document hebben beschreven dat vervolgens met de gehele groep van RDC-leden is besproken. Op basis van deze procedure zijn de uitkomsten van de analyse

door de drie Nederlandse auteurs beschreven en door de vierde, Israëlische, auteur is vervolgens nagegaan of de weergave correspondeert met de originele data en de eerder gemaakte samenvattingen. Via dit proces van member checks en peer debriefing is derhalve getracht om de kwaliteit van de ordening en interpretatie van de data te borgen (zie Wester & Peters, 2004).

De ervaring als leraar kan de inductie van lerarenopleiders vergemakkelijken, maar kan tegelijkertijd ook verhinderen dat beginnende lerarenopleiders zich voldoende bewust worden van het verschil tussen 'leraar zijn' en 'lerarenopleider zijn'.

In Tabel 1 zijn de achtergrondgegevens van de geïnterviewde lerarenopleiders, acht vrouwen en drie mannen, tussen de 26 en 50 jaar, opgenomen. Alle geïnterviewden rapporteerden als hun belangrijkste taken: lesgeven aan studenten en de begeleiding van de schoolstage. Ook activiteiten in het kader van curriculumontwikkeling werden regelmatig genoemd. Geen van de geïnterviewden gaf aan actief bij onderzoek betrokken te zijn hoewel twee opleiders uit Israël aangaven lid te zijn van een onderzoeksgroep. De onderlinge verschillen die zich met name manifesteren in de kolom 'onderwijsbevoegdheid' worden grotendeels veroorzaakt door de variatie in de organisatie en inhoud van de lerarenopleidingen in de betreffende landen maar niet in de taken van de participanten.

Resultaten

De resultaten zijn geordend op basis van de interview-schema's.

Sterke kanten en uitdagingen

Gevraagd is wat respondenten zelf als hun sterke kanten zien in hun werk als opleider. Dat blijkt verschillend voor de beginners met en zonder ervaring als leraar. De volgende punten springen eruit:

- De opleiders met ervaring als leraar vinden taken die betrekking hebben op het werken met studenten hun sterke kant. Ze geven aan dat dat vooral komt door hun (praktijk)kennis van het schoolvak en hun ervaring met relevante aspecten van het leraarsberoep zoals instructie geven, klassenmanagement en het ontwerpen van lessen. Ze zetten hun ervaringskennis in door, zoals Hilda uitlegt: "... te proberen het opleidingsleerplan te begrijpen en aan te passen aan de behoeften van mijn studenten". Daarnaast noemen ze hun communicatievermogen en hun omgang met studenten gericht op een goede werksfeer in de groep. Ze zijn in staat hun studenten te motiveren en ondersteunen reflectie. Tot slot zegt deze categorie hun werk goed te organiseren en flexibel te zijn, iets dat hen ook helpt bij het uitvoeren van andere taken. Als sterke kanten in het samenwerken met collega's worden genoemd: bereidwilligheid en mogelijkheden om nieuwe ideeën te ontwikkelen en te delen met col-

Geslacht, leeftijd, land en pseudoniem	Ervaring als leraar (jaren)	Kwalificaties	Onderwijsbevoegdheid
Vrouw, 1979, Vlaanderen Wilma	2	MA Onderwijswetenschappen	Secundair onderwijs, 2 ^e en 3 ^e graad
Vrouw, 1971, Nederland / Ria	0	MA Psychologie	Geen
Vrouw, 1964, Israël / Orna	12	BA Onderwijs MA Onderwijs/opvoeding jonge kinderen	Kinderdagverblijven en onderbouw basis school
Vrouw, 1965, Israël / Naomi	17	MA Onderwijs	Teaching license
Vrouw, 1953, Nederland / Joke	14	Engels 2e graads	Onderbouw Havo en VWO; BVE
Man, 1976, Nederland / Wim	4	MA Nederlandse taal en letterkunde	Onder- en bovenbouw HAVO en VWO
Man, 1972 Servië / Javar	11	BA Education, Specialisatie Basischool	Staatsexamen Lerarenopleiding. Verdieping: ondersteuning getalenteerde leerlingen
Man, 1964 Israël / David	5	BA Psychologie PhD Klinische Psychologie	Geen
Vrouw, 1977 the Netherlands Sanne	5	PABO Post Higher Education: Arithmetic and Mathematics	Basisonderwijs 2e graads wiskunde
Vrouw, 1959 UK / Hilda	17	Ph.D.	Post Graduate Certificate in Education (PGCE) Biologie
Vrouw, 1955 USA / Tracy	20	Ph.D. in Curriculum and instruction B.M. and M.M. in Music Education	Leraar certificaat

Tabel 1. Algemene informatie over de deelnemers.

lega's. Sanne vertelde bijvoorbeeld: "Ik ben een actief lid van het team. Ik stel vragen aan collega's en leer van hen". Bijna alle deelnemers verwezen naar hun bijdrage aan leerplanontwikkeling en vernieuwing. Ria vertelde: "Ik lever een constructieve bijdrage aan de ontwikkeling van ons leerplan".

- De opleiders zonder ervaring als leraar noemden als sterke kanten vooral hun enthousiasme voor het vak en hun vakkennis. Daarnaast meldden ze de aandacht die ze besteden aan lesvoorbereiding en hun gevoel voor groepsprocessen.

De belangrijkste uitdaging waarmee alle respondenten geconfronteerd werden had ook te maken met het werken met met studenten. Voor het opleiden geschikte doceerstijlen inzetten vinden ze moeilijk. Deelnemers vertelden dat lesvoorbereiding en het ontwikkelen van opdrachten en examens lastig was en tijdrovend. Ze wilden het erg goed doen en ze gaven aan dat ze bijvoorbeeld moeite hadden om een evenwicht te vinden tussen structuur bieden en meer zelfstandig leren door studenten of met het geven van college en het mogelijk maken van groepswork. Daarnaast hadden ze moeite met ongemotiveerde studenten die weinig verantwoordelijkheid voelen voor het eigen leren. Ook gaf men aan meer over coaching en individuele begeleiding van studenten te willen weten. Andere uitdagingen werden ook genoemd. De deelnemers hadden vooral last van de hoge werkdruk. Deze werd niet alleen veroorzaakt door de vele taken en de grote variatie in taken, maar ook door de onbekendheid met die taken. Daarnaast werd het feit

genoemd dat niemand (h)erkende dat ze beginners waren. De volgende uitspraak van Ria is daar een voorbeeld van:

Ik voelde me ondergewaardeerd omdat niemand erkende dat ik een beginner was. Zoals de leraren die ik opleidde, moest ik alles zelf uitvinden. [Ria]

Samengevat hebben de sterke kanten van deze lerarenopleiders veelal te maken met hun ervaringen als leraar en zijn hun uitdagingen verbonden met dezelfde thema's. Dit laat zien dat beginnende lerarenopleiders die ervaren leraren zijn, hun bestaande vaardigheden en kennis inzetten in hun nieuwe praktijk maar dat dat in de context van de lerarenopleiding niet eenvoudig is. Opleiders zonder ervaring zien zich geplaagd voor dezelfde uitdagingen om hun vakkennis in te zetten bij het opleiden van leraren.

Formele inductieactiviteiten

Aan de geïnterviewden werd gevraagd of ze hadden deelgenomen aan formele inductieactiviteiten zoals mentoraat, workshops en cursussen en, als dat zo was, hoe ze deze activiteiten hadden ervaren. Zeven deelnemers kregen ondersteuning van een mentor. Vier van hen vonden dit nuttig tot heel nuttig. Orna bijvoorbeeld vond het heel waardevol. Haar mentor was teamleider en de begeleiding vond plaats gedurende vooraf geplande bijeenkomsten. Aanvullend daarop had ze de mogelijkheid tot telefonisch en e-mail contact:

Dankzij die ondersteuning verliep mijn inductie goed. Mijn mentor werd goed geaccepteerd binnen het opleidingsinstituut en had een sterke positie in de staf. Daarom kon ze me bij mijn socialisatie goed helpen. Ze ondersteunde me zonder me op te leggen wat ik moest doen en gaf me een heleboel ruimte en keuzevrijheid. Het was de eerste keer in mijn leven dat iemand het initiatief nam om contact met me op te nemen en te vragen of ik hulp nodig had. Tot dan was ik altijd degene die dat initieerde. Soms deelde mijn mentor met mij wat zij deed in haar klas en ook dat was een grote steun voor me. [Orna]

Tijdens de bijeenkomsten met de mentor werden verschillende onderwerpen bediscussieerd. Soms alleen de lesinhoud, maar ook werden lessen tot in detail voorbereid of nabesproken. Daarnaast gaven respondenten aan dat ze overlegden over de stagebegeleiding van hun studenten en dat er ruimte was om over meer persoonlijke zaken te praten. Voor drie van de zeven deelnemers die een mentor hadden was deze mentor echter onbelangrijk omdat de begeleiding geen integraal onderdeel van hun inductie uitmaakte en er slechts enkele gezamenlijke bijeenkomsten werden ingepland. Joke vertelde dat haar mentor niets bijdroeg aan haar inductie:

“De ondersteuning door mijn collega’s was voor mij veel belangrijker. De mentorgesprekken waren gewoon niet voldoende”.

Mentoren werden minder gewaardeerd als deelnemers niet alles waar ze mee te maken kregen aan de orde konden stellen of als de meningen van de mentor en de beginnende lerarenopleider al te erg uiteen liepen. De interviews lieten het belang zien van een mentor die goed en breed geïnformeerd is, toegankelijk is, die goed communiceert. Ook een duidelijke positie van de mentor in het instituut is waardevol als signaal om het belang van begeleiding zichtbaar te maken.

De gegevens over de deelname van onze respondenten aan cursussen en workshops laten een onduidelijk beeld zien. Als de beginnende lerarenopleiders ze al volgden, dan gingen die over praktische zaken als het werken met het portfolio of de elektronische leeromgeving. Enkele deelnemers namen aan geen enkele cursus of workshop deel terwijl anderen daaraan veel tijd hebben besteed. Het is echter uit de interviews niet altijd duidelijk wat die cursussen en workshops precies inhielden omdat een aantal interviewees ook alle teambijeenkomsten hebben opgenomen onder dit kopje.

Informele inductieactiviteiten

Hier werd gevraagd naar informele inductieactiviteiten zoals mogelijkheden om samen te werken met collega’s en het nut van die samenwerking. Ook waren er vragen over de mogelijkheden om met collega’s te praten en te reflecteren op het werk. En ten slotte werd gevraagd naar de eigen initiatieven die de beginnende lerarenopleiders in hun eerste jaren hebben genomen.

Vijf deelnemers vertelden dat ze met collega’s samenwerkten. Het ging dan vooral om het samen voorbe-

reiden van lessen en, in twee gevallen, om samen lesgeven. Als lerarenopleiders samenwerkten met collega’s hebben ze dit als belangrijk en waardevol ervaren. Diegenen die niet in de gelegenheid waren samen te werken met hun collega’s gaven nadrukkelijk aan dat ze dat wel heel graag gewild hadden. Ria vertelt wat de samenwerking voor haar betekende:

Ik ben een keer een les slecht begonnen en ik wist niet hoe ik de start van de volgende les kon verbeteren. Ik besloot een collega te observeren terwijl die hetzelfde thema in een andere studentgroep aan de orde stelde. Ik ging zitten op een stoel van een student en alleen al door dat te doen kreeg ik drie ideeën hoe ik mijn volgende les zou kunnen starten, zelfs nog voordat mijn collega begonnen was. [Ria]

Praten met collega’s over (het toetsen en beoordelen van) studenten, over thema’s uit het opleiden van leraren en over curriculumontwikkeling werd door alle deelnemers geapprecieerd. De geïnterviewde lerarenopleiders vertelden dat reflectie met collega’s toevallig plaats vond en alleen als zij zelf daar initiatief toe namen. Wat niet betekende dat het niet bruikbaar voor hen was, integendeel:

Na mijn lessen ging ik vaak naar Peter om te praten. We begonnen met stoom afblazen en daarna bespraken we wat er verkeerd was gegaan. Daar praatten we over door en bedachten nieuwe ideeën om de volgende les te verbeteren. Deze gesprekken waren een grote steun voor mij. Soms startte ik de volgende les op basis van de resultaten van mijn gesprek met Peter, dat werkte heel goed. [Ria]

Uit de data wordt niet duidelijk hoe vaak de geïnterviewde lerarenopleiders betrokken zijn bij een structurele manier van reflecteren samen met collega’s. De geïnterviewde Israëlische lerarenopleiders gaven aan dat reflectie een vast onderdeel is van hun teambijeenkomsten en dit wordt als zeer waardevol gezien:

“Wij begonnen altijd met het bespreken van de afgelopen week en reflecteerden over wat er gebeurde met de studenten en met ons”.

De andere geïnterviewden benadrukten hun behoefte aan regelmatige ontmoetingen om te reflecteren op problemen en praktische zaken die ze tegenkwamen.

De eigen initiatieven om de inductie te verbeteren

Zeven deelnemers vertelden dat ze initiatieven namen die hun inductie ondersteunden:

“Ik vroeg om informatie en hulp aan mijn collega’s, ik observeerde collega’s en ik reflecteerde op mijn werk met een collega.”

De geïnterviewden gaven ook suggesties, bijvoorbeeld:

“Sommige problemen kunnen voorkomen worden als de mensen van mijn afdeling beter opletten en behulpzaam zijn bij misverstanden.”

Anderen klaagden dat ze:

"... niet erg betrokken werden bij hun afdeling en dat ze moesten overleven."

Deelnemers suggereerden om:

"... als voorbereiding praktijkmogelijkheden voor beginnende lerarenopleiders te realiseren in echte klassen (met studenten) en met veel mogelijkheden om hun collega's aan het werk te zien."

De meeste geïnterviewden zeiden dat gebrek aan tijd hun bedoelingen dwarsboomde. Ze hadden meer tijd nodig om zich te scholen, hun lessen voor te bereiden, relevante artikelen te lezen en naar conferenties te gaan.

Suggesties voor verbetering van de inductieperiode

Gedurende de interviews is aan de deelnemers gevraagd naar ideeën om hun inductieperiode te verbeteren. Aan het eind van ieder gesprek werd de vraag nogmaals expliciet gesteld. Uit die antwoorden blijkt dat de meeste deelnemers zich tijdens hun inductie eenzaam hadden gevoeld. De gewenste ondersteuning tijdens de inductieperiode werd gezien als een combinatie van formele (deelname aan cursussen, de benoeming van een mentor) en informele activiteiten (de mogelijkheid om te praten en samen te werken met ervaren collega's). Een belangrijke wens voor de formele opleidingsactiviteiten was gericht op het vaardiger worden in het begeleiden van individuele studenten. Ook gaven de opleiders het belang aan van een meer doordachte inductie in de organisatie om op die manier de regels en procedures van de organisatie beter te leren kennen en vroegen ze om een zorgvuldige introductie met betrekking tot hun taken en verantwoordelijkheden. Ook werden praktische suggesties gedaan om de werkdruk te beperken bijvoorbeeld door hun voorbereidingstijd te verminderen. Bijvoorbeeld door te beginnen met

"... die onderwerpen te doceren waar je het meeste van weet' en je lesmethodes te variëren, zodat je niet alleen colleges hoeft te geven maar werkvormen gebruikt, gericht op actieve deelname door studenten."

Verder suggereerden de deelnemers dat er tijdens de inductieperiode tijd en mogelijkheden worden geschapen voor informeel overleg met collega's, discussie en gezamenlijk voorbereiden en uitvoeren van onderwijs.

Conclusies en discussie

In dit artikel proberen we antwoord te geven op de vraag: Hoe ervaren beginnende lerarenopleiders hun inductieperiode? Vanwege het beperkte aantal van elf interviews kunnen we slechts voorzichtige conclusies formuleren. Bovendien kent onderzoek waar verschillende nationaliteiten bij betrokken zijn een aantal specifieke problemen. Onderzoeksinstrumenten die betrouwbaar zijn binnen de ene nationale (of institutionele) context, zijn dat niet automatisch binnen een

andere context (zie bijvoorbeeld Wubbels, 1993). In landen als Groot-Brittannië en Nederland is het gangbaar dat beginnende docenten in het hoger onderwijs een mentor krijgen toegewezen, terwijl dat in andere landen ongebruikelijk is. Ook de interpretatie van woorden en begrippen is een probleem in internationaal onderzoek. Supervisie bijvoorbeeld betekent in het Engels zoiets als 'begeleiding geven', terwijl het bij ons een speciale vorm van begeleiden is. Dergelijke taalproblemen bemoeilijken een juiste analyse en interpretatie van de gegevens.

Ondanks nationale, institutionele en persoonlijke verschillen tussen de geïnterviewden zijn er veel overeenkomsten in de antwoorden. Alle interviews weerspiegelen de twee niveaus van inductie: het ingroeien in het instituut van de lerarenopleiding en in het beroep van lerarenopleider. En op beide niveaus ervaren beginnende opleiders problemen. De antwoorden laten zien dat ze behoefte hebben aan praktische informatie over procedures en regels maar dat ze onvoldoende toegang hebben tot die informatie. Alle deelnemers gaven aan dat de inductie in het beroep nog problematischer was. Hoewel ze vrijwel allemaal ervaren leraren waren, vereist het werken met studenten andere kennis en vaardigheden om het onderwijs voor te bereiden en te geven, om te werken met grote(re) groepen en om hun studenten te motiveren.

Ik voelde me ondergewaardeerd omdat niemand erkende dat ik een beginner was. Zoals de leraren die ik opleidde, moest ik alles zelf uitvinden. [Ria].... Uit de antwoorden blijkt dat de meeste deelnemers zich tijdens hun inductie eenzaam hadden gevoeld....

De deelnemers noemden verschillende, georganiseerde inductieactiviteiten, zoals cursussen, workshops en mentorbegeleiding. Of dit laatste als bruikbaar werd ervaren, hing af van de aard van de relatie tussen de mentor en de lerarenopleider en de frequentie en kwaliteit van de gesprekken. Cursussen en workshops werden verschillend beoordeeld. De mogelijkheden tot informeel leren door de deelnemers was sterk afhankelijk van de bereidheid van hun collega's om hen te ondersteunen en hun ervaring en kennis te delen.

De resultaten suggereren dat incidenteel en toevallig leren karakteristiek is voor beginnende lerarenopleiders. Deze conclusie ondersteunt de bevindingen in eerdere studies zoals die van Murray en Male (2005) die stelden dat beginnende lerarenopleiders heel vaak de competenties missen om te onderwijzen in de dubbelslag: leren van de leerling en leren van de leraar. Geen van de deelnemers aan ons onderzoek praat over deze dubbelslag als een belangrijk onderwerp. Maar we kunnen niet helemaal uitsluiten dat dat te maken heeft gehad met de wijze van dataverzameling.

In navolging van Hodkinson en Taylor (2002) zien wij inductie als een leertraject dat ontworpen en gedeel-

telijk gepland kan worden. Het is opvallend dat de suggesties die de deelnemers deden om de inductie te verbeteren vooral de wens laten zien naar meer geplande inductieactiviteiten. Dit is consistent met hedendaagse opvattingen over het leren van professionals op de werkplek (zie Billett, 2004; Boyd e.a., 2007) die de noodzaak benadrukken van een inductieperiode die is ingebed in een organisatiecultuur waarbinnen werken en leren deel zijn van het werk van alledag van alle leden van die organisatie. Onderzoek naar inductie in beroepen die sterk lijken op die van lerarenopleiders laat zien dat formele, georganiseerde leeractiviteiten gecombineerd met informele leeromgevingen het meest geschikt zijn als inductieactiviteiten. Hodkinson en Taylor (2002) onderzochten in Groot-Brittannië de inductie van universiteitsdocenten en zij benadrukken het belang van gezamenlijke opleidingsactiviteiten voor nieuwkomers, zodat zij ervaringen en zorgen kunnen delen. In aanvulling daarop zorgden mentorbegeleiding en supervisie voor krachtige formele leeromgevingen. Tegelijkertijd wijzen deze auteurs op het belang van mogelijkheden tot informeel leren met behulp van team teaching, co-teaching en allerlei manieren van communicatie met collega's. Vergelijkbare conclusies zijn gerapporteerd door Smith en Ingersoll (2004) in hun uitgebreide onderzoek naar de inductie van leraren.

We moeten blijven bouwen aan een gedeelde taal om op een betekenisvolle manier te kunnen praten over onze ervaringen, onze verwachtingen en onze behoeften als lerarenopleiders in verschillende landen en verschillende educatieve contexten.

Begeleid worden door een mentor is een van de hoekstenen van inductie. Het is echter niet voldoende als een mentor voornamelijk antwoorden geeft en routines verduidelijkt. Een leraar van leraren worden vraagt mentoren die in staat zijn de participatie van de nieuwkomers in verschillende taken te stimuleren en hen te betrekken in reflectieve leerervaringen. Heden ten dage wordt erkend dat het leren van lerarenopleiders gericht moet worden op het (h)erkennen van de complexiteit van onderwijzen en leren en het onderwijzen over het onderwijzen (Loughran, 2006). Een focus op leren, reflectie en ontwikkeling in de zin van een voortdurend, deels individueel, deels gezamenlijk, proces is meer geschikt dan een inductie die zich voornamelijk beperkt tot het overdragen van informatie, gewoontes en routines.

Aanbevelingen

Op basis van onze resultaten presenteren we vijf aanbevelingen.

Op de eerste plaats: lerarenopleiders doen er toe! (Snoek & Van der Sanden, 2006). De kwaliteit van opleiders is van grote betekenis voor de opleiding van leraren en opleiders moeten willen blijven leren en werken aan hun eigen professionele ontwikkeling.

De inductie van lerarenopleiders krijgt echter niet veel aandacht, noch in het onderwijsonderzoek noch in het onderwijsbeleid. Zo heeft geen van de landen uit het OECD manifest 'Teachers Matter' op nationaal niveau iets geregeld voor beginnende lerarenopleiders (OECD, 2005; zie ook Snoek, Swennen, & Van der Klink, 2009), behoudens het MOFET instituut in Israël dat cursussen voor beginnende lerarenopleiders organiseert en hen ondersteunt (zie Ben-Peretz et al., 2010). In Nederland zou de werkgroep Belero een belangrijke rol kunnen spelen in verder onderzoek naar en ontwikkeling van inductiearrangementen.

Ten tweede is het belangrijk om de inductie van lerarenopleiders te zien als een transitie van de identiteit van leraar naar die van lerarenopleider. Die identiteit is niet eenduidig en vaststaand, maar bestaat uit meerdere, naast elkaar bestaande, subidentiteiten die meer of minder belangrijk zijn in de verschillende fasen van de ontwikkeling van lerarenopleiders (zie Boyd & Harris, 2010; Swennen, Jones, & Volman, 2010). Ook daarom is het leren van lerarenopleiders gedurende hun hele loopbaan belangrijk. Het lijkt erop dat een slechte inductie geen geïsoleerd probleem is maar een uitvloeisel van een groter probleem. Wij nemen aan dat slecht ontwikkelde inductiepraktijken vaker voorkomen in lerarenopleidingen met een beperkt ontwikkeld HRM-beleid en dat in de meeste lerarenopleidingen de aandacht voor HRM-beleid (inclusief loopbaanontwikkeling) relatief gering is. Er moeten kortom voldoende leeromgevingen gedurende de hele loopbaan beschikbaar komen.

Ten derde stellen we vast dat onze kennis over inductie vooral gebaseerd is op kleinschalig, kwalitatief onderzoek. Aanvullend grootschalig en diepgaand onderzoek zal een meer samenhangend beeld kunnen geven van de doelen en resultaten van bestaande inductiepraktijken en van de factoren die in positieve of negatieve zin bijdragen aan de kwaliteit van de inductie. Aandacht moet gegeven worden aan vergelijkend onderzoek in landen met uiteenlopende educatieve systemen en culturen, waarbij ook belangrijk is hoe in dergelijk onderzoek om te gaan met theoretische concepten en de ontwikkeling van valide onderzoeksinstrumenten (Wubbels, 1993). Met Aldridge en Fraser (2000) denken we dat het vergelijken van sterke en minder sterke kanten van inductiearrangementen in verschillende landen ons kan helpen om krachtige inductieprogramma's te ontwikkelen.

Ten vierde: de beschikbare onderzoeksresultaten beschrijven de inductie-ervaringen van individuele opleiders. De bredere institutionele voorwaarden en kenmerken, die deze ervaringen (mede) vormgeven, verdwijnen gemakkelijk naar de achtergrond (Ash-ton, 2004). Doelen en inhoud van inductie zijn echter, in ieder geval voor een groot deel, het resultaat van beslissingen van de organisatie. Daarom is het belangrijk de relatieve invloed van institutionele condities op inductie-ervaringen vast te stellen.

Tot slot: de samenwerking in het RDC tussen lerarenopleiders uit verschillende landen maakte het noodzakelijk Engels als gezamenlijke taal te gebruiken.

Tijdens het vertalen en de discussies daarover werd het duidelijk dat een aantal begrippen die gebruikt werden in de vragen onduidelijkheid opriepen. Zo wordt bijvoorbeeld de term 'intervisie' veel gebruikt door Nederlandse lerarenopleiders in de specifieke betekenis van een gestructureerde manier van reflecteren door een groep peers. In andere landen is de term niet bekend. Betekent dat dat deze manier van reflecteren daar niet gebeurt of is alleen de term onbekend? Deze observaties maken duidelijk dat we moeten blijven bouwen aan een gedeelde taal om op een betekenisvolle manier te kunnen praten over onze ervaringen, onze verwachtingen en onze behoeften als lerarenopleiders in verschillende landen en verschillende educatieve contexten. Betrokken zijn in onderzoeksprojecten, zoals in dit artikel beschreven, creëert een krachtige gezamenlijke leeromgeving voor ons, lerarenopleiders. We beschouwen dit als een belangrijk punt dat speciale aandacht verdient van internationale gemeenschappen als de ATEE.

We bedanken: prof. Jon Davison, dr. Michal Golan, drs. Marisa Grotens, dr. Jennifer Harrison, prof. Vaidas Matonis, dr. Vera Rajovic, dr. Leah Shagrir, drs. Isolde Steen en dr. Tatjana Tubic, die de voor dit artikel gebruikte data verzamelden.

NOTEN

- ¹ De Association of Teacher Education in Europe (ATEE, zie: <http://www.atee1.org/home>) is de Europese beroepsvereniging van lerarenopleiders. Binnen ATEE zijn permanente werkgroepen actief, de Research and Development Centres. Dit onderzoek is uitgevoerd door leden van RDC: Professional Development of Teacher Educators (RDC/PDTE zie ook: <http://pdte.macam.ac.il/>). In deze RDC werken onderzoekers/lerarenopleiders uit verschillende Europese en niet-Europese landen samen aan onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten.
- ² Als uitzondering op deze uitspraak kan gelden de speciale uitgave: The Professional Development of Teacher Educators dat verschenen is als dubbelnummer van het tijdschrift *Professional Development in Education* 36, 1-2 March-June, 2010.

LITERATUUR

- Aldridge, J.M., & Fraser, B.J. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3, 101-134.
- Ashton, D.N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 43-53.
- Ben-Peretz, B., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of Educators: their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36, 111-129.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16, 312-324.
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2007). *Becoming a Teacher Educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Bristol: Higher Education Academy.
- Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*, 36, 9-24.
- Carr, J.C., Pearson, A.W., Vest, M.J., & Boyar, S.L. (2006). Prior occupational experience, anticipatory socialization and employee retention. *Journal of Management*, 32, 343-359.
- Clemans, A., Berry, A., & Loughran, J. (2010). Lost and found in transition: The professional journey of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36, 211-228.
- Hodkinson, S., & Taylor, A. (2002). Initiation Rites: The Case of New University Lectures. *Innovations in Education and Teaching International*, 39, 256-264.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Mckeon, F., & Harrison, J. (2010). Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36, 25-44.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retraining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Ritter, J.K. (2007). Forging a Pedagogy of Teacher Education: The challenges of moving from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, 3, 5-22.
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.
- Snoek, M., & Van der Sanden, J. (2006). *Teacher Educators Matter Over het belang van lerarenopleiders Beleidsmanifest van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland over het opleiden van leraren in Nederland* beschikbaar op internet: http://www.velon.nl/kennisbank/download/document_165.pdf
- Snoek, M., Swennen, A., & Klink, M. van der (2009). *The visibility of the teacher educator profession in the policy debate on teacher education*. Paper presented at the ATEE conference, Palma de Mallorca, 2009.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education* 35, 131-148.
- Swennen, A., Shagrir, L., & Cooper, M. (2008). Becoming a Teacher Educator: Voices of Beginning Teacher Educators, in: A. Swennen & M. van der Klink (Eds.) *Becoming a Teacher Educator Theory and Practice for Teacher Educators*, (pp. 91-102). Dordrecht: Springer Publishers.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de school? Een theoretische en empirische verkenning *Pedagogische Studiën*, 86, 75 -92.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Wubbels, T. (1993). Cross-National Study of Learning Environments. in: D.L. Fisher (Ed.) *The Study of Learning Environments*, Volume 7 (pp.112-120). Curtin University of Technology: Perth, Australia.