

Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leerkrachten

P. van Huizen, B. van Oers en Th. Wubbels

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een empirisch onderzoek in twee universitaire instellingen waar leraren worden opgeleid in een eenjarig postdoctoraal traject. Het leren van aankomende leerkrachten werd in dit onderzoek benaderd vanuit de cultuurhistorische theorie van activiteit waarvan Lev Vygotsky de grondlegger is. Vanuit dit gezichtspunt speelt de betekenisverlening aan het beroep een belangrijke rol. Aankomende leerkrachten ontwikkelen een beroepsbeeld en een beroepshouding die idealiter zowel recht doen aan een openbare standaard van leraarschap, als voor henzelf persoonlijk een zinvolle deelneming aan dit beroep mogelijk maken. De cultuurhistorische theorie van activiteit legt een verband tussen leren en ontwikkeling van mensen en hun deelneming aan vormen van sociaal-culturele praktijk; de ontwikkeling van een beroepsidentiteit van aankomende leraren wordt daarmee direct gerelateerd aan condities die een opleidingsomgeving voor hen vervult. In het onderzoek wordt exploratief nagegaan hoe de betekenisverlening aan het leraarschap zich ontwikkelt bij leraren-in-opleiding en welke opleidingscondities hierbij een rol spelen. De resultaten wijzen erop dat de ontwikkeling in betekenisverlening gering is en dat de invloed van de opleidingsinstellingen hierop minder groot is dan gewenst.

1 Inleiding

Opvattingen over het leren van een beroep worden weerspiegeld in de inrichting van de betreffende beroepsopleiding: expliciet in haar uitgangspunten, doelstellingen en de verdere verantwoording van haar leerplan en organisatie; daarnaast ook impliciet in haar praktijk en meer in het bijzonder haar benadering van leraren-in-opleiding. In de geschiedenis van de lerarenopleiding zijn ver-

schillende pogingen gedaan om deze opleiding te stelen op een theoretisch paradigma waaraan een bepaalde visie op het leren van het leraarsberoep ten grondslag ligt. Hiermee beoogde men een grotere duidelijkheid en een sterkere consensus te bereiken over doelen en middelen en de opleiding meer toegankelijk te maken voor rationele discussie en gericht onderzoek (Zeichner, 1983; Feiman-Nemser, 1990). De bekendste van deze paradigma's, die tot in de huidige situatie hun invloed doen gelden, zijn het competentiegerichte paradigma, het "humanistische", op persoonlijke groei gebaseerde paradigma en het paradigma dat de nadruk legt op reflectie en onderzoek (Feiman-Nemser, 1990). Wat het effect van deze opleidingsparadigma's betreft, is opgemerkt dat de lerarenopleiding, in plaats van door enige van deze paradigma's radicaal te zijn hervormd, elementen uit deze paradigma's heeft geabsorbeerd in een praktijk die in hoofdzaak eclectisch en pragmatisch is gebleven (Ginsburg & Clift, 1990).

Discussies over het leraarschap en de opleiding van leraren worden in hoge mate beïnvloed door verschillende beelden van goed leraarschap en wat bijgevolg daarvan mag gelden als een goede lerarenopleiding. Hoe controversieel die discussie nog steeds is, blijkt uit een recent overzichtsartikel van Cochran-Smith en Fries (2001) in "Educational Researcher", waarin zij laten zien dat deze discussie in Amerika voor een deel beheerst wordt door de vraag of goede leraren door opleidingen gemaakt worden of ontstaan door ervaring binnen de schoolpraktijk. De aanhangers van dit laatste standpunt gaan ervan uit dat leraarschap een soort gave is die zich onder de juiste omstandigheden en ervaring in de praktijk kan openbaren. Lerarenopleidingen kunnen de uitgroei van goede leraren verhinderen, terwijl ze daarnaast mensen kunnen opleiden die wel de diploma's behaald hebben, maar toch geen goede leraren zijn. Over en weer beschuldigen de

aanhangers van beide kampen elkaar ervan ideologie te bedrijven en geen oog te hebben voor de werkelijkheid.

Wij zullen niet proberen deze discussie hier te beslechten met een nadere analyse van de door Cochran-Smith en Fries (2001) besproken standpunten. Zij eindigen jammer genoeg in een soort patstelling die weinig zicht geeft op een uitweg. Opvallend is in elk geval wel, dat beide kampen van een bepaald beeld van leraarschap uitgaan en dat ze dit beeld door de aard van de door hen geprefereerde wijze van vorming ook doorgeven aan aspirant-leerkrachten. Hoe dit beeld zich bij deze laatsten precies ontwikkelt onder verschillende omstandigheden is overigens niet duidelijk, zodat ook de veronderstelde samenhang tussen een bepaalde vormingspraktijk en het resulterende beroepsbeeld slecht onderbouwd en diffuus blijft.

In dit artikel willen wij met name ingaan op de vraag *hoe bij aspirant-leerkrachten het beeld van hun beroep zich ontwikkelt onder invloed van de opleiding die ze genieten*. Wij vertrekken daarbij vanuit de aanname dat het gedrag van leerkrachten in de praktijk voor een belangrijk deel wordt beïnvloed door beelden die ze hebben over (onderdelen van) een ideale beroepspraktijk. We vermoeden dat de opleiding daarin een belangrijke rol speelt. In onze benadering zal het probleem van de ontwikkeling van een beroepsidentiteit van aanstaande leerkrachten geanalyseerd worden vanuit het perspectief van de cultuurhistorische activiteitstheorie, die sinds het begin van de vorige eeuw door met name Vygotsky en Leont'ev is ontwikkeld (tegenwoordig ook wel aangeduid als CHAT als afkorting van Cultural-Historical Activity Theory; voor een recent overzicht zie Chaiklin, 2001). Het onderzoek dat in dit artikel wordt gerapporteerd, is gebaseerd op de dissertatie "Becoming a teacher" van de eerste auteur (Van Huizen, 2000).

verband met leraarschap actuele, maar nog slecht gedefinieerde begrippen *beroepsidentiteit* en *identiteitsontwikkeling* (Nias, 1989; Kuljutkin, 1990; Cooper & Olson, 1996; Tickle, 1999; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Korthagen, 2001). Het is kenmerkend voor de cultuurhistorische theorievorming dat deze zich richt op de ontwikkeling van tweezijdige constructen (Minick, Stone & Forman, 1993; Serpell, 1993), die individueel-psychologische en socioculturele aspecten van een sociaal-wetenschappelijk onderzoeksobject met elkaar verbinden binnen één conceptueel systeem. De twee bekendste begrippen van Vygotsky, *interiorisatie* en *zone van naaste ontwikkeling*, dragen beide het karakter van zo'n tweezijdig construct. *Interiorisatie* benadrukt de toe-eigening van cultuur in de individuele ontwikkeling; *zone van naaste ontwikkeling* stelt deze individuele ontwikkeling mede afhankelijk van de rol van een steunende omgeving. Deze twee begrippen liggen respectievelijk ten grondslag aan een cultuurhistorische benadering van de begrippen *identiteit* en *identiteitsontwikkeling*. In het voetspoor van Vygotsky heeft Leont'ev een theoretische uitwerking gegeven aan het Russische begrip 'ličnost' dat meestal wordt weergegeven door *persoonlijkheid*, maar evenzeer betrekking heeft op persoonlijke identiteit (Leontiev, 1978; zie ook Chaiklin, 2001). Leont'ev definieert de persoonlijkheid als een systeem van zingevende motieven dat een individu, via deelneming aan sociale activiteiten, ontwikkelt door een proces van toe-eigening van culturele betekenissen. Deze ontwikkeling verschafft individuen een persoonlijke identiteit, op grond waarvan zij in hun handel en wandel voor anderen en voor zichzelf herkenbaar worden. Op grond van deze definitie krijgt ook het begrip identiteit het karakter van een tweezijdig construct en wordt, naar analogie met Wittgensteins (1953) afwijzing van een privé-taal, de voorstelling van een privé-identiteit moeilijk houdbaar.

Deze benadering van het identiteitsbegrip sluit aan bij andere theorievorming die de persoonlijke identiteit eveneens opvat als het product van een ontwikkelingsproces waarin zowel individuele kenmerken als sociale verwachtingen en culturele betekenissen (met

2 Theoretisch kader

2.1 Het begrip beroepsidentiteit

Naar onze mening kan de cultuurhistorische theorie een belangrijke bijdrage leveren aan de precisering en operationalisering van de in

name in verband met verantwoordelijk en doelgericht handelen) een rol spelen. In de filosofische sfeer ontmoeten we deze theorievorming bijvoorbeeld bij Mead (1934), Rorty (1976) en Taylor (1989), in de psychologische en psychoanalytische sfeer bij Erikson (1950) en Levita (1965).

Vanwege haar definitie van persoonlijke identiteit, waarin de deelneming aan sociale activiteiten al is opgenomen, leidt de cultuurhistorische benadering niet tot een principiële verschil of een principiële tegenstelling tussen de persoonlijke en de beroepsidentiteit van een individu, en is deze laatste eerder op te vatten als een facet van iemands persoonlijke identiteit, in relatie tot een bepaalde sector binnen zijn of haar totale patroon van activiteiten. Dit neemt niet weg dat de ontwikkeling van een beroepsidentiteit doorgaans pas op gang komt op een moment dat er al een gevormde persoonlijke identiteit bestaat. Het systeemkarakter van de persoonlijkheid veronderstelt een interactie tussen bestaande en nieuwe elementen in de persoonlijke identiteit, die gericht is op een vorm van integratie. De ontwikkeling van de beroepsidentiteit stoelt noodzakelijk op de reeds gevormde persoonlijke identiteit, maar ter bescherming van de bestaande persoonlijkheidsstructuur kan daarbij ook sprake zijn van weerstanden tegen nieuwvormingen in die persoonlijkheidsstructuur (Litowitz, 1993). Dat kan zich dus ook voordoen bij de vorming van een beroepsidentiteit, die immers de gehele persoonlijke identiteit kan beïnvloeden.

Ideeën over de ontwikkeling van een aldus benaderde beroepsidentiteit liggen al voor een deel in de definiërende begripvorming opgesloten. Beroepsidentiteit ontwikkelt zich, als onderdeel van de persoonlijke identiteit, via deelneming aan de betreffende beroepspraktijk. Daarbij oriënteren aankomende deelnemers zich op de betekenissen waarop het handelen in die praktijk gericht is en vormen zij zich op grond daarvan de zingevende motieven die hun deelneming aan die praktijk gaan dragen en richten. De toe-eigening van culturele betekenissen in de vorm van persoonlijke zingeving berust volgens Leont'ev mede op de voorwaarde dat de deelnemers aan een praktijk in staat zijn om

door hen als waardevol beschouwde betekenissen ook metterdaad te (helpen) realiseren. Vanuit een dergelijke benadering kan het proces van de ontwikkeling van een beroepsidentiteit verder worden uiteengelegd in een aantal elementen en (ideaaltypische) stappen die lopen van observatie en imitatie, via exploratie, tot profilering en engagement. Aanname is daarbij steeds dat het succesvol zetten van deze stappen een ondersteunende omgeving vereist.

2.2 Leren door deelneming

In de interpretatie en uitwerking van Vygotsky's theorie is door de jaren heen steeds meer op de voorgrond gekomen dat zinvol leren een proces is dat is ingebed in de bredere sociaal-culturele activiteit waartoe het leren een bijdrage wil leveren (Leontiev, 1978; Wertsch, 1985; Forman, Minick, Stone, 1993; Van Oers & Wardekker, 1997). Binnen deze benadering staat men gereserveerd tegenover leren dat een accent legt op de verwerving van een handelingsrepertoire zonder in te gaan op de betekenissen waardoor dit handelen wordt gelegitimeerd. Betekenissen van handelingen worden duidelijk door hun verband met de praktijk waar ze onderdeel van uitmaken: handelingen ontlenen immers hun betekenis aan de waarden en doelen waarop een bepaalde praktijk zich richt. Leren wordt om die reden opgevat als gesitueerd in de context van sociaal-culturele activiteit en als nauw verbonden met participatie in die activiteit (zie ook Van Oers, 1998). Binnen die context moeten we handelen en betekenisverlening zien als twee kanten van dezelfde munt (Zinchenko & Davydov, 1985).

In hun analyse van dit gesitueerde leren hebben Lave en Wenger (1991) laten zien dat de positie van de beginnende deelnemers wordt gekenmerkt door een zekere voorlopigheid, doordat hun deelneming in eerste instantie nog slechts gedeeltelijk, aftastend en voorzichtig is. Maar de deelnemer wordt wel vanaf het eerste begin geaccepteerd als mede-actor. In de loop van het leerproces zien we een ontwikkeling in de aard van de deelneming in de zin dat deze steeds volwaardiger wordt en meer zelfgestuurd. Meer ervaren deelnemers ondersteunen de deelneming van nieuwkomers door diverse vormen

van hulp ('scaffolds'). Door Stone (1993) is er echter al op gewezen dat directe overdracht van specifieke handelingen door 'scaffolding' gemakkelijk onttaardt in een instructievorm die voorbij gaat aan de betekenis van dat handelen in de bredere activiteitscontext. Het ontwikkelen van een volwaardige deelneming houdt voor deelnemers in dat zij in relatie tot hun eigen motieven de betekenissen verkennen die - los van henzelf - aan de betreffende activiteit ten grondslag liggen. Op deze manier komen zij tot een persoonlijke zingeving aan hun deelneming in die activiteit.

Een cultuurhistorische analyse van leerprocessen houdt altijd rekening met twee dimensies: de institutionele dimensie en de persoonlijke dimensie (zie Forman et al., 1993). De institutionele dimensie komt tot uiting in de conventies die binnen een bepaalde praktijk gelden en in de beelden die binnen die praktijk worden overgeleverd. Deze dimensie is voortdurend in beweging met de ontwikkelingen in de cultuur. Zij is gevoelig voor politiek-maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen voorzover die neerslaan in regelgeving, voorschriften, gewoontes en methoden. De persoonlijke dimensie is verbonden met de persoonlijke levensgeschiedenis en de motieven van het individu. Deze dimensie omvat ook de persoonlijke idiosyncratische beelden van het individu over de betreffende activiteit, die mede een affectieve verhouding tot die activiteit insluiten. Leerprocessen die beogen de kwaliteit van de deelneming aan de activiteit te verbeteren, hebben altijd in meer of mindere mate te maken met de interactie tussen deze twee dimensies en met de integratie van de verschillende beelden die in de deelneming van het individu aan de activiteit bij elkaar komen.

Vanuit ditzelfde theoretisch kader kan de opleiding van leraren gezien worden als een onderneming waarin getracht wordt om nieuwkomers in deze praktijk te ondersteunen in de verbetering van hun deelneming aan de activiteit van het onderwijzen. Ook deze nieuwkomers hebben daarbij te maken met een opgave die de institutionele dimensie en de persoonlijke dimensie bijeen moet brengen in een beroepsbeeld en een beroeps-

houding die zoveel als mogelijk is recht doen aan relevante maatschappelijke en politieke denkbeelden, en aan hun eigen inzichten en aspiraties.

2.3 Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leraren

De vorming van aankomende leraren kan vanuit het hierboven beschreven perspectief worden beschreven als een proces waarin een individu, die eerder vooral als gebruiker, toeschouwer en tegenspeler heeft kunnen deelnemen aan onderwijsactiviteiten, in een actieve leraarsrol aan het onderwijzen mag gaan deelnemen. Aanvankelijk is dit nog steeds een perifere deelneming (Lave & Wenger, 1991): een beschermde en aftastende, voorzichtige deelneming die zich pas geleidelijk, bij groeiende ervaring en met ondersteuning, ontwikkelt tot een meer volledige en bredere deelneming onder een grotere mate van eigen gezag. Betekenisverlening aan leraarschap - en daarmee de vorming van een beroepsbeeld - voltrekken zich in een dergelijke situatie onder invloed van de institutionele condities van de gegeven situatie en onder invloed van processen op het persoonlijke vlak.

In aanvang voltrekt het handelen van een beginnende leerkracht zich als een 'assisted performance' (Tharp & Gallimore, 1988), waarin twee kernelementen een rol spelen: de presentatie van de standaarden of *ideale vormen* (Frumin, 1995) voor de deelneming aan een bepaalde activiteit en de ondersteuning van een geleidelijke toe-eigening van deze standaarden via verkenning, actieve deelneming, persoonlijke zingeving en toenemende beheersing. Voor leraren-in-opleiding is het met name de opleidingsomgeving op het meso- en microniveau die de institutionele condities materialiseert. Met het begrip *opleidingsomgeving* wordt in dit verband bedoeld op een omgeving die zowel een opleidingsinstituut als de daarmee verbonden opleidingssscholen omvat en waarbinnen aankomende leerkrachten actief deelnemen (en *mogen* deelnemen!) aan de beroepspraktijk. De opleidingsomgeving materialiseert een geldende openbare standaard in haar documenten, werkwijzen en opleidingseisen. De opleidingsomgeving biedt de aankomende

leerkrachten gelegenheid tot leren door die institutionele dimensies in contact te brengen met de verwachtingen en preconcepties die ze meebrengen en zodoende een interactie tot stand te brengen die kan leiden tot de vorming van een beroepsbeeld en een beroepshouding die zowel beantwoorden aan de geldende openbare standaard van goed eigentijds leraarschap als aan de aan eigen ervaring ontleende voorstellingen en motieven. In zo'n context omvat betekenisverlening aan leraarschap dus altijd zowel cognitieve als affectieve elementen in een onderlinge samenhang. Wat betreft het cognitieve aspect is er sprake van een confrontatie tussen preconcepties over het leraarschap (Wubbels, 1992) die aankomende leraren meebrengen naar hun initiële opleiding en de concepties die hun daar worden voorgehouden. De eerste ontlene hun kracht en geldigheid aan persoonlijke indrukken en ervaringen, de tweede aan hun wetenschappelijke- of beleidsstatus en aan hun expliciet en systematisch karakter. De ontwikkeling van het beroepsbeeld kan worden gezien als een resultante van deze confrontatie, waarbij gestreefd wordt naar een vorm van integratie. De psychologische inspanningen van de aankomende leraren richten zich met name op het harmoniseren van de diversiteit van voorstellingen en opvattingen over het leraarschap waarmee zij in aanraking komen binnen hun beroepspraktijk en in hun contacten met opleidingsdocenten en medeleraren.

Wat de affectieve kant van de betekenisverlening aan het leraarschap betreft kunnen we deze vooral zien in de ontwikkeling van bindingen met bepaalde beelden en opvattingen. In de opvatting van Vygotsky (1987) wordt de cognitieve dimensie gevoed en aangestuurd door een affectieve dimensie die onze neigingen en behoeften, onze belangen, impulsen, en emoties omvat. De affectieve dimensie komt vooral tot uiting in de binding die een aankomende leraar opbouwt met zijn beroep ("gaan houden van het beroep"). Dit engagement is essentieel voor betekenisvol deelnemerschap aan de activiteiten van het leraar-zijn. Beroepsidentiteit kan beknopt worden gekarakteriseerd als een *engagement* met een *beroepsbeeld*.

In het hierna te beschrijven onderzoek

hebben we enkele van de theoretische concepties geoperationaliseerd om de processen te bestuderen die zich voltrekken bij de vorming van een beroepsidentiteit van aankomende leraren, in samenhang met de opleidingscondities die in bepaalde opleidingscontexten gerealiseerd zijn.

3 Methode

3.1 Vraagstelling

Het onderzoek tracht antwoord te geven op de volgende vragen:

1. Welke betekenis verlenen leraren-in-opleiding aan leraarschap aan het begin van hun opleiding en hoe ontwikkelt deze betekenisverlening zich in de loop van hun deelneming aan de opleiding?
2. Hoe verhoudt de betekenisverlening van de leraren-in-opleiding zich tot de betekenisverlening die in hun opleidingsomgeving aan het leraarschap wordt toegekend?
3. Welke condities vervult de opleidingsomgeving voor leraren-in-opleiding om een persoonlijke betekenisverlening aan het leraarschap te ontwikkelen in relatie tot een openbaar geldende standaard?

In deze vragen zijn drie theoretische variabelen opgenomen. De variabele *opleidingscondities* wordt beschouwd als verbindend en bemiddelend tussen de variabele *betekenisverlening aan leraarschap in de opleidingsomgeving* en de *betekenisverlening aan leraarschap door leraren-in-opleiding*.

Het onderzoek vond plaats in het kader van de universitaire, postdoctorale lerarenopleiding in Nederland. Deze opleiding, die binnen één jaar voltijdse studie evenwichtig aandacht poogt te geven aan theorie en praktijk van het leraarschap, verleent bezitters van een doctoraal diploma de bevoegdheid het door hen gestudeerde vak in het voortgezet onderwijs op eerstegraadsniveau te onderwijzen. Om institutionele verschillen tussen opleidingen die binnen hetzelfde landelijke kader opereren te onderzoeken, is het onderzoek uitgevoerd op twee instellingen die een postdoctorale lerarenopleiding verzorgen, met inbegrip van de aan deze instituten verbonden scholen. Instelling A heeft een

confessionele signatuur en instelling B betreft een algemene universiteit.

3.2 Verzameling van gegevens

Gegevensverzameling over betekenisverlening door leraren-in-opleiding

Voor het volgen van het ontwikkelingsproces bij de leraren-in-opleiding (lio's) met betrekking tot hun betekenisverlening aan het leraarschap zijn twee instrumenten geconstrueerd, namelijk een interview en een vragenlijst. Met de combinatie van deze twee instrumenten is gepoogd zicht te krijgen op de tweezijdigheid van het betreffende proces: door het gebruik van brede open vragen richt het interview zich op spontane en vrije persoonlijke uitspraken over wat het leraarschap voor de leraren-in-opleiding betekent; daarnaast richt de vragenlijst zich op het peilen van hun reacties op een voor de opleiding geldende openbare standaard van eigentijds leraarschap. Beide instrumenten (interview en vragenlijst) zijn in het cursusjaar 1994-1995 op drie momenten bij leraren-in-opleiding van de twee deelnemende instellingen afgenomen: aan het begin, halverwege en aan het eind van het jaar. Het interview is afgenomen bij een steekproef van lio's die per instelling respectievelijk 12 en 19 lio's van verschillende vakrichtingen omvatte; de vragenlijst is afgenomen bij alle lio's in beide instellingen (op basis van inschrijving respectievelijk 62 en 122 lio's).

Ten behoeve van het interview is de vraag naar de betekenisverlening aan leraarschap door lio's nader uiteengelegd in een viertal vragen: 1) Wil je leraar worden?, 2) Wat maakt het leraarschap voor jou de moeite waard?, 3) Wat voor leraar zou je willen zijn? en 4) Op wat voor school zou je willen werken? De eerste van deze vragen richt zich op de beroepskeuze als uitkomst van het proces van betekenisverlening aan het leraarschap, terwijl de andere drie vragen gericht zijn op overwegingen die bij deze keuze een rol spelen. De tweede vraag gaat in op het leraarschap als bron van zingevende motieven voor de beoefenaar; de derde vraag vertrekt – complementair – bij de persoon van de beoefenaar en vraagt deze vanuit zijn of haar zingeving aan het beroep een beroepsbeeld te

schetsen. De vierde vraag operationaliseert het nauwe verband tussen beroepsbeoefenaren als deelnemers aan een socioculturele praktijk en hun werkomgeving. Voor elk van de gestelde vragen geldt dat zij enerzijds uitgaan van het leraarschap als een gegeven praktijk en anderzijds van de ruimte voor beoefenaren om op een eigen wijze geldig aan deze praktijk deel te nemen.

Ter aanvulling op de tweede en de derde interviewvraag, met de bedoeling meer zicht te krijgen op hun prioriteiten, is aan de lio's binnen het interview per vraag ook een sorteertaak voorgelegd, met de vraag een aantal potentieel motiverende aspecten van het leraarschap, respectievelijk een aantal aan het leraarschap verbonden beroepsrollen, in een rangorde te plaatsen. De te sorteren aspecten en beroepsrollen waren gebaseerd op een analyse van documenten die hierna bij de vragenlijstconstructie worden besproken.

De vraag naar de betekenisverlening van lio's aan het leraarschap is daarnaast uitgewerkt in een vragenlijst *Kijk op Leraarschap*. Deze vragenlijst was bedoeld om na te gaan in hoeverre het zich ontwikkelende beroepsbeeld van de lio's is afgestemd op het beroepsbeeld dat voor de opleiding als standaard geldt. Voor de opzet van deze vragenlijst heeft het Algemeen beroepsprofiel leraar primair onderwijs (VSLPC, 1993) model gestaan (het vergelijkbare beroepsprofiel voor het secundair onderwijs was op dat moment nog niet gepubliceerd). De items van de vragenlijst zijn, behalve aan het genoemde beroepsprofiel, ontleend aan negen verdere bronnen, waaronder op macroniveau actuele beleidsdocumenten over de innovatie van het (voortgezet) onderwijs en het leraarschap en op mesoniveau de studiegidsen van drie universitaire lerarenopleidingen (zie Van Huizen, 2000). Deze inventarisatie leverde een lijst van 113 kenmerken van de "nieuwe" leraar voortgezet onderwijs op, die in de vragenlijst werden geordend binnen negen categorieën (zie Tabel 1). Deze categorisering was erop gericht de uitspraken over het beroepsbeeld in de documenten samen te brengen onder een aantal aspecten waarvan op grond van de theorie werd verwacht dat zij bij de zingeving van lio's aan het beroep van leraar een rol zouden kunnen spelen. De laat-

Tabel 1

Categorieën van het beroepsbeeld in de vragenlijst Kijk op Leraarschap

Bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen
Werken met je gestudeerde vak
Werken in contact met leerlingen
Samenwerken in een school
Werken aan de ontwikkeling van de samenleving
Werken in een brede leraarstaak
Werken met professionele kwaliteiten
Werken aan je professionele ontwikkeling
Werken op een school met een godsdienstige identiteit

ste van deze categorieën, met betrekking tot de godsdienstige identiteit van de instelling, was opgenomen met het oog op een vergelijking van de twee aan het onderzoek deelnemende universitaire lerarenopleidingen, waarvan één met een confessionele signatuur. Aan deze 113 items over het beroepsbeeld zijn 10 items toegevoegd voor de bevraging van lio's over hun engagement met het leraarschap als beroep. Ter controle van de selectie en classificatie van de items heeft een schaduwconstructeur onafhankelijk van de onderzoeker uit dezelfde bronnen het beroepsbeeld geïnventariseerd; deze schaduwconstructie gaf slechts aanleiding tot enkele kleine wijzigingen in het concept.

Op basis van de respons is op de vragen-

lijst een kwaliteitscontrole uitgevoerd. Met het oog op schaalconstructie zijn de vooraf veronderstelde categorieën getoetst op betrouwbaarheid en is de gehele vragenlijst onderworpen aan factoranalyse. Aldus is de lijst getoetst op zijn representatie van de aangenomen concepten (zie Van Huizen, 2000). In het geval dat deze concepten niet door de data werden bevestigd, zijn andere structuren in de data onderzocht. Langs deze weg zijn voor de analyse van de data 14 schalen geconstrueerd, waarbinnen 104 van de oorspronkelijke 123 items zijn opgenomen. De aspecten van het beroepsbeeld die in de geconstrueerde schalen waren opgenomen en de betrouwbaarheid van de schalen (Cronbachs alfa) zijn opgesomd in Tabel 2. Op enkele afwijkingen na is een redelijke representatie gevonden van de vooraf veronderstelde structuur.

Gegevensverzameling over betekenisverlening in de opleidingsomgeving

Voor de vaststelling van het voor de opleiding geldende beroepsbeeld is een analyse uitgevoerd op representatieve documenten op macro- en mesoniveau, zoals die ook zijn gebruikt voor de constructie van de vragenlijst Kijk op Leraarschap. De documenten op het mesoniveau van de twee onderzochte oplei-

Tabel 2

Schalen en betrouwbaarheden (Cronbachs alfa) van de vragenlijst Kijk op Leraarschap, afname bij lio's op drie momenten

Aspecten van het beroepsbeeld	betrouwbaarheid		
	moment 1	moment 2	moment 3
Zelfstandig leren	.87	.89	.90
Sociale en morele ontwikkeling	.85	.89	.89
Werken met je vak	.85	.88	.89
Lesgeven	.81	.86	.90
Aandacht voor individuele leerlingen	.92	.92	.93
Resultaatgerichte sturing	.86	.88	.91
Leerlinggerichtheid	.88	.91	.92
Werken in teams	.87	.87	.87
School en samenleving	.80	.82	.84
Brede leraarstaak	.87	.88	.87
Eigen initiatief	.84	.84	.85
Professionele ontwikkeling	.94	.94	.95
Godsdienstige identiteit	.78	.88	.81
Engagement met het beroep van leraar	.85	.88	.88

dingsinstellingen zijn mede gebruikt voor het opsporen van mogelijke verschillen in het beroepsbeeld waar deze instellingen zich op oriënteren. Op grond van de aanname dat de opleiding haar beeld van leraarschap ook - en misschien vooral - aan leraren-in-opleiding communiceert via haar opleiders, is de vragenlijst *Kijk op Leraarschap*, behalve aan de lio's, ook eenmaal voorgelegd aan de opleiders van beide instellingen (respectievelijk 51 en 134 personen), met inbegrip van de opleiders die in relatie met het universitaire instituut werkzaam zijn in de daarmee verbonden scholen.

*Gegevensverzameling over opleiding-
condities*

Dezelfde documenten op macro- en mesoniveau die zijn geraadpleegd voor het beroepsbeeld, zijn eveneens onderzocht op het punt van de condities die zij aangeven voor de realisatie van dit beroepsbeeld in de opleiding. Voor de persoonlijke bevraging van opleiders en lio's over opleidingscondities is in hoofdzaak gebruik gemaakt van een vragenlijst *Kijk op Opleiden*. Deze is geconstrueerd op basis van een uit de cultuurhistorische theorie afgeleide opleidingspedagogiek, waarin een accent ligt op betekenisverlening in het kader van deelneming en waarvan verwacht werd dat deze de ontwikkeling van een beroepsidentiteit ondersteunt. Bij de constructie is gebruik gemaakt van uitwerkingen in de cultuurhistorische traditie, met name van de 'means of assistance' voorgesteld

door Tharp en Gallimore (1988), de condities voor 'legitimate peripheral participation' voorgesteld door Lave en Wenger (1991), en Frumins (1995) notie van ideale vormen, die een standaard van volwaardige deelneming vertegenwoordigen. Voor het aspect van het modelleren van het beroepsbeeld door de opleiding is daarnaast mede een beroep gedaan op Bernsteins (1971) begrip van een 'educational knowledge code'. Deze vragenlijst is onderworpen aan dezelfde kwaliteitscontrole als hierboven is beschreven voor de vragenlijst *Kijk op Leraarschap*. De resulterende schalen en betrouwbaarheden van de vragenlijst *Kijk op Opleiden* staan vermeld in Tabel 3. Hierbij moet worden aangetekend dat ook na de kwaliteitscontrole deze vragenlijst nog geen definitieve operationalisatie bevat van de theoretisch aangenomen opleidingspedagogiek. Met name ontbreken in de vragenlijst schalen in verband met de bewustwording van preconcepties en het modelleren van het geïntendeerde beroepsbeeld in de praktijk van de opleiding. Aan beide groepen respondenten is gevraagd welke van de hun voorgedragen condities zij als wenselijk beschouwen voor de oriëntatie van lio's op het leraarschap en in hoeverre deze condities naar hun mening in hun opleiding worden gerealiseerd. Aan de opleiders is daarnaast ook gevraagd in hoeverre zij deze condities in hun persoonlijke praktijk als gerealiseerd beschouwen. Aanvullend op de vragenlijst is in het interview dat aan een steekproef van lio's is afgenomen een open vraag opgenomen over de

Tabel 3
Schalen en betrouwbaarheden (Cronbachs alfa) van de vragenlijst Kijk op Opleiden

Opleidingscondities	betrouwbaarheid		
	wenselijkheid (lio + opl)	realisatie in opleiding (lio + opl)	realisatie in eigen praktijk (opl)
De opleiding...			
toont engagement met een visie op onderwijs en leraarschap	.86	.87	.84
maakt zijn visie expliciet	.72	.87	.77
opent zijn praktijk voor deelneming en discussie	.82	.88	.80
oriënteert lio's op een diversiteit van gezichtspunten op het leraarschap	.76	.82	.77
steunt lio's bij het maken en uitproberen van keuzen in hun eigen praktijk	.80	.83	.68
biedt lio's mogelijkheden voor uitwisseling van ervaringen	.77	.81	.58

steun die zij vanuit de opleiding hebben ervaren bij de ontwikkeling van hun beroepsbeeld en beroepshouding.

3.3 Analyse

De analyse van de open interviewvragen was gericht op het verkrijgen van inzichten die aanvullend zijn op de vragenlijstresultaten en de resultaten van de analyse van de gesloten interviewvragen. Dit betreft zowel het voorkomen van nieuwe concepten die niet in de voorgecodeerde antwoordmogelijkheden waren meegenomen en concepten die dichter liggen bij de bewoordingen die de respondenten zelf kiezen, als nadere interpretatie van de andere resultaten. De analyse was ook gericht op het in kaart brengen van de ontwikkeling van individuele leraren-in-opleiding waarover elders (Van Huizen, 2000) is gerapporteerd.

De respons op de open vragen is eerst geordend in een groot aantal categorieën waarbij slechts gering is geabstraheerd van de bewoordingen van de respondenten. Vervolgens is op grond van conceptuele overeenstemming tussen deze beschrijvende categorieën een kleiner aantal meer omvattende en derhalve abstracter geformuleerde categorieën ontwikkeld. Voorbeelden van zulke meer omvattende categorieën voor de vraag wat het leraarschap voor lio's de moeite waard maakt, zijn: *lesgeven* (samenvoeging van enkele beschrijvende categorieën zoals *uitlegen, enthousiasme overdragen*), *sociale contacten* (samenvoeging van categorieën zoals *contacten met mensen, contacten met leerlingen, contacten met collega's*) en *jezelf verder ontwikkelen*. In verband met de beperkte aantallen gegevens is ervan afgezien een controle op de betrouwbaarheid van deze categorisering uit te voeren.

De prioriteiten van lio's ten aanzien van motiverende aspecten van het leraarschap en beroepsrollen zijn aan de hand van de respons op de sorteeropdrachten geanalyseerd met behulp van non-parametrische toetsen, zowel voor het onderzoek van verschillen tussen lio's van beide instellingen op eenzelfde moment (Mann-Whitney U), als van optredende verschillen in de loop van de opleiding (Spearman rho voor verbanden tussen de algehele volgorde; Wilcoxon signed ranks

voor verandering van volgorde van een specifieke categorie per afnamemoment).

De uitkomsten van de herhaald afgenomen vragenlijst Kijk op Leraarschap zijn geanalyseerd met behulp van een General Linear Model voor herhaalde afnames. In het geval van eenmalig afgenomen vragenlijsten (Kijk op Leraarschap bij opleiders en Kijk op Opleiden bij alle respondenten) zijn verschillen tussen groepen lio's en tussen lio's en hun opleiders geanalyseerd met *t*-toetsen. De resultaten van deze analyses zijn gedetailleerd beschreven in Van Huizen (2000). In dit artikel beperken we ons tot samenvattende rapportages.

4 Resultaten

4.1 Hoe lio's aankijken tegen het leraarschap aan het begin van hun opleiding

Lio's komen niet als onbeschreven bladen de opleiding binnen. Behalve dat zij allen beschikken over een langdurige ervaring met het leraarschap vanuit het perspectief van de leerling, hebben zij – meestal recent – deelgenomen aan een predoctoraal oriëntatieprogramma op het leraarschap dat voorwaardelijk is voor hun toelating tot de postdoctorale opleiding. Om te zien hoe de betekenisverlening aan leraarschap zich bij de lio's binnen deze omgeving verder ontwikkelt, is het nodig eerst een idee te krijgen van de kijk op leraarschap waarmee zij de opleiding binnenkomen. Voor het volgende overzicht gebruiken we de vier eerder vermelde interviewvragen als leidraad. In het geval dat uit meerdere informatiebronnen wordt gerapporteerd trekt de rapportage bij de antwoorden van lio's op de open interviewvragen en vult deze aan met uitkomsten van sorteertaken en van de vragenlijst Kijk op Leraarschap.

Wil je leraar worden?

Zoals te verwachten valt, ligt aan de toetreding tot de opleiding al een - tenminste voorlopige - beroepskeuze ten grondslag: 87% van de geïnterviewde lio's wil leraar worden; de overige 13% wil dit misschien en hoopt door de opleiding tot een definitieve beslissing te kunnen komen. Van de ja-zeggers ver-

bindt een derde deel voorwaarden aan zijn keuze voor het leraarschap. Het meest genoemde voorbehoud is dat de opleiding de voorlopige beroepskeuze moet bevestigen. Andere veelgenoemde voorwaarden zijn dat eerst moet blijken of het werken als leraar voldoende afwisseling inhoudt, dat men het werken als leraar ziet als een eerste en tijdelijke fase in een beroeps carrière, en dat men alleen of bij voorkeur als leraar wil werken in deeltijd: door het leraarschap te combineren met andere activiteiten kunnen andere interesses aan bod komen en wordt vermeden dat het leraarschap je teveel in beslag neemt. Met een gemiddelde score van 4.1 op een zes-puntsschaal op de vragenlijstschaal *engagement met het beroep van leraar* tonen de lio's bij hun toetreding tot de opleiding een matig positief engagement met het leraarschap. Bij de lio's uit instelling B is dit engagement iets sterker dan bij lio's uit instelling A.

Wat maakt het leraarschap voor jou de moeite waard?

Uit de respons van lio's op deze open interviewvraag komt een tiental voornaamste motieven voor het leraarschap naar voren. Deze zijn - in volgorde van meer naar minder vaak genoemd - contact met leerlingen, werken met je vak, lesgeven, zelfstandig werken, bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen, contacten met mensen, ruimte voor andere interesses, realiseren van idealen, en werken aan je eigen ontwikkeling. Dit wijst op een motivatiepatroon met een gemengd karakter, waarin naast functionele aspecten van het leraarschap ook sociale aspecten en aspecten in verband met persoonlijke satisfactie en ontwikkeling aan de orde komen. Dit gemengde patroon wordt niet alleen zichtbaar uit de respons van de totale groep geïnterviewde lio's, maar manifesteert zich eveneens in de motivatie van afzonderlijke lio's.

Uit de sorteertaak blijkt dat aan het begin van de opleiding de prioriteiten voor de lio's zijn: bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen, werken met leerlingen, lesgeven, werken aan je eigen ontwikkeling, werken met je vak, als persoon functioneren, werken met anderen, iets uitrichten in de samenleving, actief zijn in de beroepsgroep. Bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen wordt door

lio's gezien als hun voornaamste taak in het onderwijs en - wanneer het lukt - als de voornaamste beloning van hun inspanningen. Goede contacten met leerlingen worden beschouwd als een essentiële voorwaarde om bij te dragen aan de ontwikkeling van de leerlingen en als een bron van arbeidssatisfactie op zichzelf. Enkele van de hen voorgelegde aspecten worden door de lio's overwegend als niet motiverend beschouwd: het idee dat je als leraar een maatschappelijk effect zou kunnen helpen bewerkstelligen wordt door vele lio's bestempeld als irrealistisch en pretentief. De gedachte aan een beroepsgroep van leraren roept ofwel niets op bij lio's, of wekt eerder negatieve associaties, bijvoorbeeld met de lage status van het beroep of met de veronderstelde bureaucratische gezindheid van veel leraren. Deze ordening van prioriteiten weerspiegelt het gemengde motivatiepatroon dat naar voren komt uit de beantwoording van de open vraag.

In combinatie wekken de resultaten de indruk dat de lio's primair leerlinggericht zijn en pas daarna vakgericht. Hun behoefte aan zelfstandigheid in het werk lijkt zwaarder te wegen dan de wens om met anderen samen te werken. Voor zover zij met hun leraarschap idealen zouden willen realiseren, betreffen die eerder de ontwikkeling van de leerlingen dan ontwikkelingen in de samenleving. Uit de vergelijking van lio's uit de instellingen A en B blijken geen grote verschillen in hun motivatie voor het leraarschap.

Wat voor leraar zou je willen zijn?

Ook ten aanzien van deze vraag komt uit de beantwoording van de open interviewvraag een tiental meest genoemde kenmerken naar voren, namelijk - in volgorde van meer naar minder vaak genoemd - een leraar die leerlingen stimuleert, openstaat voor leerlingen, vriendelijk is, orde heeft, streng is, een goede vakdocent is, duidelijk is, goede contacten met leerlingen heeft, zichzelf is, en inspelt op ervaringen en interesses van leerlingen. Met elkaar leveren deze uitspraken een beroepsbeeld op waarin de nadruk ligt op de beroepstaak in de microsituatie, met een sterk leerlinggericht accent. Dit beeld wordt weerspiegeld in de prioriteiten van lio's ten aanzien van een twaalfstal aan hen voorgelegde

leraarsrollen op het microniveau. Bij hun intrede in de opleiding is de waardering van de lio's voor deze rollen, te beginnen bij de hoogst gewaardeerde rol, als volgt: stimulator, kennisoverdrager, begeleider, didacticus, pedagoog, vertrouwenspersoon, organisator van het leerproces, vakdeskundige, bestuurder van het leerproces, groepswerker, instructeur, en voorbeeldfiguur. Het primaat van de stimulerende rol van de leraar wordt door sommige lio's nader toegelicht met de overweging dat "leerlingen niet op eigen initiatief leren" of dat "kinderen niet willen leren". Hoewel sommige lio's de rol van de leraar als overdrager van kennis als eenzijdig beschouwen, beantwoordt deze rol volgens hen het meest aan wat de school en wat leerlingen van een leraar verwachten. Van de twee het minst gewaardeerde rollen wordt die van een instructeur veel geassocieerd met een directief eenrichtingsverkeer tussen leraar en leerling. Dat de leraar een voorbeeldrol zou vervullen, wordt door veel lio's – soms in emotionele termen – van de hand gewezen. De uitspraak van een lio dat "leerlingen zichzelf moeten ontwikkelen" is hiervoor illustratief.

In hun prioriteiten op het punt van leraarrollen tonen lio's van opleiding A zich sterker leerlinggericht dan die van B: bij deze laatste komt de overdrager van kennis op de eerste plaats, vóór de begeleider en de stimulator.

Met gemiddelde scores tussen 4.6 en 4.9 op een zespuntsschaal voor de verschillende variabelen van de vragenlijst Kijk op Leraarschap levert de respons op deze vragenlijst een gematigde en weinig gedifferentieerde instemming op met het daarin gepresenteerde, voor de opleiding als standaard geldende, toekomstgerichte beroepsbeeld. Aanvullend is informatief dat de twee hoogste scores op deze lijst naast leerlinggerichtheid ook de ondersteuning van het zelfstandig leren betreffen, een kenmerk dat in de respons op de interviewvraag niet als zodanig vertegenwoordigd is.

Op wat voor school zou je willen werken?

De antwoorden van lio's op deze vraag zijn geordend in twintig categorieën. De door lio's bij hun intrede meest genoemde categorieën zijn - in volgorde van meer naar minder genoemd - *schoolconcept, schooltype, sfeer,*

collega's, levensbeschouwelijke identiteit, samenwerking, vrijheid en leerlingen. Onder de categorie *schoolconcept* maken lio's bijvoorbeeld onderscheid tussen een persoonsgerichte en een resultaatgerichte school, en tussen een homogene en een heterogene groepering van leerlingen. Bij *schooltype* gaat het onder meer over het verschil tussen onderwijs aan jongeren en volwassenenonderwijs en over scholen die al of niet een specifieke pedagogiek vertegenwoordigen, zoals Montessori- of Steinerscholen. Het valt op dat veel lio's bij hun intrede in de opleiding bijzondere wensen hebben over de schoolomgeving waarin ze het leraarschap zouden willen beoefenen en dat deze omgeving vaak afwijkt van het reguliere voortgezet onderwijs aan jongeren. Het punt van de identiteit wordt vooral naar voren gebracht door lio's van de confessionele opleiding A, waarbij afwisselend een voorkeur wordt uitgesproken voor leraarschap op een confessionele of een niet-confessionele school.

4.2 Het beroepsbeeld van aankomende lio's afgemeten aan de betekenisverlening in de opleidingsomgeving

Hoe verhoudt het beroepsbeeld van de aankomende leraren-in-opleiding zich tot de standaard die hun via de opleiding wordt voorgehouden? Deze standaard is neergelegd in richtinggevende documenten zoals beleidsnota's en beroepsprofielen en meer in het bijzonder voor de opleiding in een raamplan (Raamplancommissie, 1986; VSNU, 1996) dat door afzonderlijke instellingen met eigen accenten kan worden uitgewerkt.

Uit de bestudeerde documenten blijkt in hoofdzaak een vijftal kwaliteiten die kenmerkend zijn voor de leraren die de opleiding aan het onderwijsveld zou moeten leveren. Leraren moeten in staat zijn om:

- via hun onderwijs bij te dragen aan de ontwikkeling van algemene (vakoverstijgende) houdingen en vaardigheden;
- de leerlingen te steunen bij zelfstandig leren en studeren;
- samen te werken in teams en daarvoor een deel van hun individuele autonomie af te staan;
- te werken in een brede leraarstaak die

meer omvat dan lesgeven en ook taken insluit op het mesoniveau van de school;

- te werken met een professionele taakopvatting, hetgeen veronderstelt dat leraren hun beroepsmatig handelen onderzoekend benaderen, tegen de achtergrond van een basis van beroepsmatige kennis die moet worden bijgehouden en verder ontwikkeld tijdens de beroepsuitoefening.

Speciaal voor de universitair geschoolde leraren in het voortgezet onderwijs geeft de standaard daarnaast nog aan dat zij binnen hun school bij uitstek in aanmerking komen om bij te dragen aan onderzoek en ontwikkeling.

Gelet op het beroepsbeeld waarmee de lio's de postdoctorale opleiding binnenkomen, lijken zij zich wat betreft een deel van de genoemde kenmerken al tot op zekere hoogte op deze standaard te oriënteren. Eerder dan het overdragen van een vak beschouwen zij in meerderheid het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen als de belangrijkste leraarstaak. In hun toelichting op deze prioriteit noemen de lio's ook vakoverstijgende doelstellingen als sociale vaardigheden, oordeelsvorming, en de ontwikkeling van interesses en houdingen. Zij kennen een hoge waardering toe aan de ondersteuning van zelfstandig leren en leggen een sterke nadruk op functies zoals stimuleren, begeleiden en verduidelijken, die voor het zelfstandig leren voorwaardelijk zijn. Wat betreft de verhouding tussen individuele autonomie en samenwerking in teams geven de lio's bij hun intrede in de opleiding overwegend blijk van een sterkere gerichtheid op persoonlijke bewegingsvrijheid en eigen initiatief dan op deelneming aan werk in teamverband. Wat betreft het werken in een brede leraarstaak lijken de lio's al een belangrijke voorwaarde te vervullen door veel belang te hechten aan afwisseling in hun werk. Daarentegen blijken zij zich in hun voorstelling van de leraarstaak vrijwel uitsluitend te richten op het primaire proces in de microsituatie. Wat betreft het professionele karakter van het beroep is het van belang dat de lio's hun leraarschap ook blijken te waarderen als een functie die hun persoonlijke ontwikkeling kan dienen. De nadruk die in het bijzondere profiel van de universitair gevormde docenten wordt gelegd op een wetenschappelijke, onderzoekende in-

stelling en op de deelneming aan onderzoek en ontwikkeling binnen de school kan in de respons van de aankomende lio's niet of nauwelijks worden teruggevonden. Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de opleiding met het oog op de realisatie van de standaard bepaalde elementen in het beroepsbeeld van de lio's zou moeten bevestigen en versterken en andere, die daarin nog ontbreken of zwak vertegenwoordigd zijn, met bijzondere aandacht zou moeten presenteren en behartigen.

Dat verschillende onderwijsinstellingen - binnen eenzelfde beleidskader en tegen de achtergrond van gemeenschappelijke uitgangspunten voor hun eindtermen en curriculum - eigen accenten kunnen leggen waarin hun pedagogische identiteit tot uitdrukking komt, blijkt uit een vergelijking van documenten van de twee onderzochte opleidingsinstituten. Uit deze vergelijking komt naar voren dat instelling A uitvoeriger ingaat op de onderwijsdoelen die leerkrachten moeten dienen, op hun relaties met leerlingen en op waarden en normen die bij het onderwijzen en begeleiden van leerlingen een rol spelen. In verband met deze accenten wordt in de documenten van A een nadruk gelegd op de ontwikkeling van sociale en communicatieve vaardigheden bij aankomende docenten. Daartegenover besteedt instelling B op grond van haar gedocumenteerde beroepsbeeld meer aandacht aan het handelen van docenten op schoolniveau en aan hun bijdrage aan onderzoek en ontwikkeling. Dienovereenkomstig legt instelling B ook meer nadruk op wetenschappelijke- en onderzoeksbekwaamheden van docenten, met inbegrip van het vermogen om via zelfonderzoek tot zelfregulatie te komen.

4.3 Hoe het beroepsbeeld van de lio's zich ontwikkelt tijdens hun opleiding

Voor deze rapportage gebruiken we dezelfde indeling als hierboven is gebruikt voor het beroepsbeeld bij aankomst in de opleiding.

Wil je leraar worden?

Aan het eind van hun opleiding is het percentage positieve antwoorden ongewijzigd hoog gebleven, het aantal vraagtekens verminderd en hebben enkele van de geïnter-

viewde lio's van het leraarschap afgezien. Wel verbinden meer lio's voorwaarden aan hun leraarschap; deze voorwaarden hebben voor het merendeel betrekking op het werken in deeltijd. Direct gevraagd naar veranderingen in hun houding tegenover het leraarschap meldt 19% van de geïnterviewde lio's een toegenomen en 10% een verminderd engagement met het leraarschap. Als toelichting op een positieve tendens geven lio's aan dat het leraarschap stimulerender, gevarieerder of uitdagender bleek te zijn dan zij verwachtten; voor sommigen hangt dit mede samen met de dynamiek van het beroep. Een toegenomen engagement wordt ook toegeschreven aan een bevestiging van eigen mogelijkheden; succes als leraar versterkt het zelfvertrouwen en levert een hogere arbeidssatisfactie op. Daarentegen wordt een verminderde affiniteit met het leraarschap in verband gebracht met ordeproblemen en met beperkende omstandigheden, zoals voorgeschreven leerplannen en knellende roosters. Ook wordt bij oudere collega's in de scholen een negatieve houding tegenover vernieuwingen waargenomen; deze vernieuwingen blijven dan ook meestal steken in het verbale stadium. Dergelijke omstandigheden maken het leraarschap minder lonend dan verwacht.

Hoewel het engagement met het leraarschap aan de hand van de uitkomsten van de vragenlijst voor de hele populatie van lio's ongewijzigd blijft, treedt er in de loop van de opleiding wel een significant verschil op tussen de lio's van de instellingen A en B: bij de eerste groep stijgt en bij de tweede groep daalt het engagement met het leraarschap, met als gevolg dat de lio's van instelling A die van instelling B in de loop van het opleidingsjaar in engagement voorbijstreven.

Wat maakt het leraarschap voor jou de moeite waard?

Wat betreft de motivatie van lio's wijzen de onderzoeksresultaten uit de open interviewvraag en de sorteertaak vooral op een hoge mate van stabiliteit in de aard van de aangegeven motieven en hun onderlinge rangorde. Eén interessante verandering is dat het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen in de loop van het opleidingsjaar als motief een zwakkere rol gaat spelen, terwijl het werken

met het eigen vak en het omgaan met leerlingen juist als motiverender worden beleefd. Ook het afwisselende karakter van het werken als leraar en de contacten (eerder dan de samenwerking) met collega's op school worden sterkere motieven voor het leraarschap. De behoefte om ruimte te houden voor andere interesses neemt af.

Wat voor leraar zou je willen zijn?

Ook op dit punt is overwegend sprake van stabiliteit, met enkele opmerkelijke veranderingen in de loop van de opleiding, die zich zowel manifesteren in de antwoorden op de open interviewvraag als in de uitkomsten van de sorteertaak. Terwijl de aanvankelijke sterke leerlinggerichtheid in het beroepsbeeld (zoals het openstaan voor leerlingen en het vervullen van een stimulerende rol) wordt getemperd, wordt het belang van resultaatgericht werken, met de daarvoor nodige leiding en structuur, door de lio's geleidelijk hoger ingeschat. Waar de rollen van pedagoog en vertrouwenspersoon aan waardering inboeten, krijgen die van vakdeskundige, didacticus en organisator van het leerproces een prominentere plaats. Lio's maken spontaan meer en meer melding van hun rol als ondersteuner van zelfstandig leren. Daarentegen loopt het belang van hun rol als handhaver van orde geleidelijk terug, hoewel aan het eind van de opleiding nog steeds een derde deel van de geïnterviewde lio's dit als een kenmerk van hun leraarschap beschouwt.

De vragenlijst registreert voor de gehele populatie van lio's geen enkele significante verandering in het beroepsbeeld. Maar wanneer er een onderscheid wordt ingevoerd tussen lio's van de instellingen A en B komt eenzelfde soort verschil in de uitkomsten naar voren als in het geval van het engagement met het beroep; een stijgende tendens bij lio's van instelling A kruist tijdens de opleiding een dalende tendens bij lio's van instelling B. Dit verschil is significant voor de waardering van de aspecten sociale en morele vorming, aandacht voor afzonderlijke leerlingen, leerlinggerichtheid en het werken in een brede leraarstaak.

Op wat voor school zou je willen werken?
Uit de respons van de lio's komt naar voren

dat hun criteria voor een school als werkomgeving geleidelijk veranderen. Hoewel de categorieën schoolconcept en schooltype op zichzelf hun prioriteit behouden, zoeken de lio's geleidelijk minder naar bijzondere situaties, bijvoorbeeld met onderwijs op hoog niveau, met een speciale pedagogiek of met gemakkelijke leerlingen en komen ze daarmee tot een grotere aanvaarding van werk in het doorsnee voortgezet onderwijs. Meer algemene en gevoelsmatige criteria, zoals sfeer, maken plaats voor meer concrete en zakelijke criteria, zoals locatie, schoolgrootte en faciliteiten, met name voor het eigen vak. Terwijl de lio's minder behoefte gaan ervaren aan steun van de school aan beginnende docenten, gaan ze meer belang hechten aan contacten met collega's en aan de betrokkenheid van de school bij ontwikkeling. Lio's hechten ook geleidelijk meer belang aan werk binnen een niet-confessionele school, een kleinere school en een school met flexibele regels. Behalve ten aanzien van de godsdienstige identiteit zijn er op dit punt weinig duidelijke verschillen tussen lio's van de instellingen A en B.

Samenvattend leidt de interpretatie van de geregistreerde veranderingen tot een beeld van toenemend realisme en toenemende verzakelijking, waarbij aanvankelijk globale motieven en voorstellingen geleidelijk worden ingeperkt en geconcretiseerd, met name in de richting van de organisatie van het zelfstandig leren van leerlingen in het eigen vak. Als we de ontwikkeling van het beroepsbeeld van de lio's aanleggen tegen de standaard, is er het duidelijkst sprake van een toenadering op het punt van zelfstandig leren en – minder duidelijk – van een groeiende interesse in actieve deelneming op het niveau van de school. Maar het meewerken aan onderzoek en ontwikkeling in de school – als kenmerkend voor de bijdrage van universitair gevormde docenten – wordt slechts door een enkeling als een motiverend onderdeel van de leraarstaak gezien. Wat betreft hun mogelijkheid bij te dragen aan de ontwikkeling van de leerlingen lijken de lio's sceptischer te zijn geworden. Zelfstandig werken blijft als motief overheersen boven samenwerking met anderen. De aandacht voor een voortgezette eigen ontwikkeling loopt iets terug.

4.4 Opleidingscondities

Met het oog op de beantwoording van de derde onderzoeksvraag zijn op verschillende niveaus van de universitaire lerarenopleiding opleidingscondities onderzocht in verband met de ondersteuning die zij kunnen bieden aan leraren-in-opleiding bij hun verkenning en toe-eigening van het beroepsbeeld dat de opleiding aan hen voorhoudt en – in relatie daarmee – de ontwikkeling van een eigen beroepsbeeld en beroepshouding. In het volgende overzicht rapporteren we eerst bevindingen uit documenten, daarna de reacties van opleiders op de vragenlijst Kijk op Opleiden en ten slotte de reacties van lio's op de vragenlijst en de hun gestelde interviewvraag.

Uit de bestudeerde raamplannen blijkt een bewuste aandacht voor het verband tussen het richtinggevend beroepsbeeld en de te verzorgen opleidingscondities, in de zin dat de opleiding model moet staan voor de beoogde praktijk van leerkrachten in de school. Een voorbeeld van dit verband is dat de opleiding lio's laat samenwerken met het oog op hun deelneming aan teamwerk in de school en hun begeleiding van samenwerkend leren. Ook op het mesoniveau en met name in de studiegids van instelling B worden expliciete relaties gelegd tussen accenten in het beroepsbeeld van deze instelling (functioneren van docenten op schoolniveau en het gebruik van wetenschappelijke werkwijzen) en daarop afgestemde opleidingscondities, bijvoorbeeld dat lio's deel uitmaken van het team van de stageschool en dat zij binnen de opleiding hun tijdens de universitaire studie verworven onderzoeksvaardigheden blijven praktiseren met het oog op evaluatie- en ontwikkelingsstaken binnen de school.

Op een aantal punten weerspiegelen opleidingscondities die in documenten worden aangegeven condities die vanuit het cultuurhistorische gezichtspunt kunnen worden geformuleerd: de presentatie van een diversiteit aan perspectieven op leraarschap, met daarnaast de gerichte presentatie en overdracht van een standaard waarvoor de opleiding zich engageert, de integratie van door de opleiding gepresenteerde theorie met denkbeelden en opvattingen die lio's meebrengen naar de opleiding, een cyclische interactie tussen

theorie en praktijk, de gelegenheid om persoonlijke keuzes in de praktijk uit te proberen en de gelegenheid tot een uitwisseling van ervaringen en ideeën. Maar geen van de bestudeerde documenten weerspiegelt de combinatie van deze elementen vanuit een theoretische samenhang.

Alle aan hen middels de vragenlijst Kijk op Opleiden voorgelegde opleidingscondities worden door opleiders als wenselijk tot zeer wenselijk beschouwd, met de hoogste prioriteit voor de uitwisseling van praktijkervaringen. Opleiders zijn van mening dat de hun voorgelegde condities in ruime mate worden verwezenlijkt in hun opleidingsinstelling en in nog sterkere mate binnen hun eigen opleidingspraktijk.

Leraren-in-opleiding beschouwen de hun voorgelegde opleidingscondities als even wenselijk als hun opleiders, behalve het punt van een exclusieve binding van hun opleidingsinstelling met een bepaalde onderwijsvisie, die zij over het algemeen als onwenselijk beschouwen. Maar zij tonen zich veel kritischer dan hun opleiders over de mate waarin deze condities door hun instelling worden gerealiseerd. Lio's van de instellingen A en B tonen een gelijke waardering van de wenselijkheid van de hun voorgelegde opleidingscondities, maar lio's van instelling B tonen zich – evenals hun opleiders – (nog) kritischer over de realisatie dan hun collega's in instelling A.

Een meer uitgewerkt beeld van de wijze waarop lio's hun opleidingsomgeving waarnemen en waarderen komt naar voren uit hun beantwoording van de open interviewvraag. Uit deze beantwoording valt op te maken dat lio's hun schoolpraktijk als steunender ervaren voor de ontwikkeling van hun beroepsbeeld en beroepshouding dan hun activiteiten in het instituut. De steun van sleutelfiguren, zoals met name de schoolpracticumdocent, wordt door lio's zowel verbonden aan hun voorbeeldfunctie als aan hun rol als begeleider. Lio's van instelling B waarderen hun activiteiten in de school nog hoger dan die van instelling A, maar dit verschil in waardering geldt specifiek de activiteiten op mesoniveau, die meer kenmerkend zijn voor het gedocumenteerde opleidingsmodel van instelling B dan van instelling A. Het is opmer-

kelijk dat de lio's, uit het geheel van alle situaties, activiteiten en contacten binnen hun opleidingsomgeving, hun onderlinge informele contacten als het meest steunende element naar voren brengen. Een "actieve groep" lio's binnen instelling A heeft zelf bijeenkomsten voor dit doel opgezet, omdat het opleidingsprogramma daar naar hun gevoel onvoldoende in voorzag. Voor zover lio's de interviewvraag benutten voor het uiten van klachten over hun opleidingsomgeving betreffen deze klachten in hoofdzaak een te sterk theoretisch karakter van de opleiding en het gevoel dat de opleiding hen overbelast.

5 Conclusies en discussie

In deze afsluitende paragraaf vatten we eerst de verkregen antwoorden op de drie onderzoeksvragen samen, vervolgens verbinden we hieraan enkele conclusies en bespreken we de resultaten van het onderzoek in het licht van de theoretische uitgangspunten. We brengen hierbij in herinnering dat het gerapporteerde onderzoek in de eerste plaats is opgezet om de lerarenopleiding als maatschappelijk praktijkveld te ontsluiten voor een benadering vanuit de cultuurhistorische theorie van activiteit. Het onderzoek was daarom primair gericht op de operationalisatie van theoretische noties en, aan de hand daarvan, op een verkennende beschrijving van het proces van betekenisverlening aan leraarschap binnen de lerarenopleiding. Dit maant tot voorzichtigheid bij het trekken van generaliserende conclusies.

Kort samengevat is met betrekking tot de *eerste onderzoeksvraag* (over de ontwikkeling van de betekenisverlening aan het leraarschap bij leraren-in-opleiding) naar voren gekomen dat de onderzochte lio's bij hun aankomst in de opleiding blijken te geven van een samengesteld motivatiepatroon voor het leraarschap en zich in hoofdzaak richten op een beroepsbeeld waarin de onderwijs- en begeleidingstaak in de microsituatie centraal staat. In de loop van de opleiding vinden er geen grote veranderingen plaats in de motivatie voor het leraarschap en de kijk op leraarschap van de lio's. Wel is er sprake van een toenemend realisme, in de zin dat lio's

hun verwachtingen over hun bijdrage aan de ontwikkeling van de leerlingen matigen en meer belang gaan toekennen aan ambachtelijke aspecten van hun leraarschap. Het engagement voor het leraarschap blijft globaal op hetzelfde niveau, maar wordt in toenemende mate gepreciseerd, met name in de richting van een leraarschap in deeltijd en binnen het reguliere voortgezet onderwijs.

Wat betreft de *tweede onderzoeksvraag* (over de relatie van de ontwikkeling bij lio's met het beroepsbeeld in de opleidingsomgeving) suggereren de resultaten dat lio's overwegend met een traditioneel beroepsbeeld in de opleiding binnenkomen en dat dit beeld zich tijdens hun opleiding niet sterk ontwikkelt in de richting van het toekomstgerichte beroepsbeeld dat voor de opleiding als standaard geldt.

Ten aanzien van de *derde onderzoeksvraag* (naar de opleidingscondities die het proces van betekenisverlening bij lio's zouden kunnen ondersteunen) wijzen de antwoorden erop dat opleidingscondities die door opleiders en lio's als wenselijk worden beschouwd, door hen in de praktijk van de opleiding onvoldoende worden herkend.

Enkele – tentatieve – conclusies die uit de resultaten kunnen worden getrokken zijn:

1. dat de postdoctorale opleiding van eerste-graadsleraren in de onderzochte instellingen en in de onderzochte periode bij haar deelnemers weinig veranderingen lijkt teweeg te brengen in hun betekenisverlening aan het leraarschap;
2. dat de ontwikkeling die bij deze lio's plaatsvindt vooral een aanpassing inhoudt aan de bestaande praktijk en
3. dat de opleidingscondities die deze lio's in hun opleidingsomgeving ontmoeten door hen als onvoldoende steunend worden ervaren voor een voortgezette oriëntatie op het leraarschap.

In een slotbeschouwing lijkt het ons – gezien het verkennende karakter van deze studie – belangrijk in te gaan op de betekenis van de uitkomsten in het licht van de primaire doelstelling van de studie en de daarop gebaseerde methodologie. Doel van de studie was vooral een samenhang zichtbaar te maken tussen de beroepsontwikkeling van aankomende leraren en de omgeving waarin deze ontwikkeling plaatsvindt. In de opzet van het

onderzoek was één manier om deze samenhang te onderzoeken de vergelijking tussen de instellingen A en B. Hoewel motivatie, beroepsbeeld en engagement in verband met leraarschap voor de gehele groep lio's op hetzelfde niveau blijven, blijken er tussen de lio's van beide instellingen significante verschillen op te treden. Het toenemende engagement met het leraarschap van lio's binnen instelling A kan mede verklaard worden uit een sterkere overeenstemming tussen hun overwegend leerlinggerichte beroepsbeeld en het beroepsbeeld dat zij in hun opleidingsomgeving ontmoeten en waarover overeenstemming bestaat tussen hun opleiders binnen het universitaire instituut en in de praktijkscholen. Op analoge wijze kan er een verband worden geïnterpreteerd tussen een afnemend engagement voor het leraarschap bij lio's van instelling B en verschillen in het beroepsbeeld tussen hun opleiders in het instituut en in de school.

In de startfase van de universitaire lerarenopleiding is voor de vormgeving van de opleiding een exploratieprincipe voorgesteld (Koetsier, 1991) op grond waarvan lio's hun functioneren in de onderwijspraktijk vanuit een onderzoekende instelling konden leren benaderen. In de perceptie van de onderzochte lio's weerspiegelt de inrichting van de opleiding echter eerder een traditionele scheiding tussen theorie en praktijk, met aan beide kanten een nadruk op het voldoen aan verplichtingen. Een corresponderende bevinding in de ontwikkeling van het beroepsbeeld van lio's is dat zij weinig affiniteit ontwikkelen met de onderzoekende rol die aan eerste-graads leraren specifiek is toegedacht.

Het onderzoek naar de samenhang tussen de ontwikkeling van lio's en hun opleidingsomgeving is in de hier gerapporteerde studie, zij het op basis van een gemeenschappelijk theoretisch kader, voor deze twee elementen nog overwegend langs afzonderlijke lijnen uitgewerkt en uitgevoerd. Ook heeft in deze studie het accent gelegen op het onderzoek naar deze samenhang op het groepsniveau van lio's en opleiders. Een aanbeveling voor verder onderzoek van de lerarenopleiding vanuit het cultuurhistorische perspectief is deze samenhang tijdens de gehele opleiding van lio's te volgen en daarbij een accent te

leggen op ontwikkelingslijnen bij individuele lio's. Een aanzet tot een dergelijke benadering van het ontwikkelingsproces bij individuele lio's binnen hun institutionele omgeving, in de vorm van gevalstudies, is door Van Huizen (2000) gegeven.

Literatuur

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, pp. 47-69.
- Chaiklin, S. (2001). The category of 'personality' in cultural-historical psychology. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Chaiklin, S. (Ed.) (2001). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Cochran-Smith, M., & Fries, M.K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), 3-16.
- Cooper, K., & Olson, M.R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge* (pp. 78-89). London: The Falmer Press.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Forman, E.A., Minick, N., & Stone, C.A. (Eds.) (1993). *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press.
- Frumin, I. (1995). *Vygotsky: From the developmental theory to a new vision of schooling*. Paper presented at the Montessori-Vygotsky conference. Zeist.
- Ginsburg, M.B., & Clift, R.T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 450-465). New York: Macmillan.
- Huizen, P. H. Van (2000). *Becoming a teacher: Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Dissertation Universiteit Utrecht.
- Koetsier, C.P. (1991). *Een brug tussen opleiding en praktijk. Een studie over de individuele eindstage als brug tussen lerarenopleiding en praktijk*. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kuljutkin, Ju. (1990). *Myslenie učitelja [Het denken van de leraar]*. Moskou: Pedagogika.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (1980). Activiteit als psychologisch probleem. *Pedagogische Studiën*, 57, 324-343.
- Levita, D.J. de (1965). *The concept of identity*. Den Haag: Mouton & Co.
- Litowitz, B.E. (1993). Deconstruction in the zone of proximal development. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 184-196). Oxford: Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Minick, N., Stone, C.A., & Forman, E.A. (1993). Introduction. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M.L. Holly, & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teachers' professional development* (pp. 155-171). London: The Falmer Press.
- Oers, B. Van (1998). From context to contextualizing. In E. Forman, & B. Van Oers (Eds.), *Mathematics learning in sociocultural contexts. Special issue of Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.
- Oers, B. van, & Wardekker, W. (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In S. Miedema (Ed.), *Pedagogiek in meervoud, 5de herziene druk* (pp. 171-214). Houten/Diegem: Bohn Staf-leu Van Loghum.

- Raamplancommissie Universitaire Lerarenopleiding (1986). *Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen*. Voorthuizen/Leeuwarden.
- Rorty, A. (1976). *The identity of persons*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Serpell, R. (1993). Interface between sociocultural and psychological aspects of cognition. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.) (1993). *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press.
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone, (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The making of modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R.P. Lipka, & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). New York: State University of New York Press.
- VSLPC Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (1993). *Algemeen beroepsprofiel leraar primair onderwijs*. Utrecht: VSLPC.
- VSNU Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (1996). *Raamplan voor de universitaire lerarenopleiding*. Utrecht: VSNU.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In *Collected Works, vol.1* (pp. 39-241). New York: Plenum Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education, 8*(2), 137-149.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.
- Zeichner, K.M., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zinchenko, V.P., & Davydov, V.V. (1985). Foreword. In J.V. Wertsch, *Vygotsky and the social formation of mind* (pp. VII-XI). Cambridge: Cambridge University Press.

Manuscript aanvaard: 27 mei 2002

Auteurs

Peter van Huizen is docent onderwijskunde en supervisor aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Bert van Oers is universitair hoofddocent aan de afdeling Onderwijspedagogiek van de Vrije Universiteit.

Theo Wubbels is hoogleraar onderwijskunde en directeur van het Instituut voor Pedagogiek en Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: P. van Huizen, Sloterkade 174, 1059 EB Amsterdam, e-mailadres: huizen@ilo.uva.nl

Abstract

Development of a professional identity by trainee teachers

This article reports an empirical study conducted in two universities in the Netherlands providing a one-year postgraduate program of initial teacher education. The study approaches the professional development of trainee teachers from the perspective of the cultural-historical activity theory founded by Lev Vygotsky. According to this theory the development of a professional identity by trainee teachers involves a personal assignment of meaning to teaching as a profession, in relation to a publicly accepted standard. Also this theory assumes a close connection between the development of a professional identity and a guided participation in professional practice. Hence the study inquires into the development process in trainee teachers in relation to the conditions for this development provided by their teacher education environment. The results suggest that the meanings trainee teachers assign to teaching remain largely unchanged during the postgraduate program.