

Professionele identiteit van eerstejaars studenten van de academische lerarenopleiding; een narratieve benadering

Professional identity of first-year students at the academic teacher training college: a narrative approach

Marike Jansen

25 januari 2016

Master Leren en Innoveren
Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool



Master Leren en Innoveren
Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool
Mansholtlaan 1
6708 PA Wageningen

Student: Marike Jansen
Studentnummer: 3020117
Begeleider: H. van Heijst
Externe Wetenschapper: Dr. H. Ritzen



Faculteit Educatie van de
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Pabo
Kapittelweg 35
6525 EN Nijmegen

Opdrachtgever: Karin van Weegen
Directeur HAN Pabo

Professionele identiteit van eerstejaars studenten van de academische lerarenopleiding; een narratieve benadering

Professional identity of first-year students at the academic teacher training college: a narrative approach

Samenvatting

Het ontwikkelen van een professionele identiteit is een fundamenteel aspect van het leraar worden. In dit onderzoek wordt de ontwikkeling van de professionele identiteit van de eerstejaars academische studenten van de Pedagogische Academie Basisonderwijs in kaart gebracht. Hiervoor zijn data verzameld bij achttien eerstejaars studenten via geschreven (narratieve) onderwijsverhalen en meesterproeven. Studieloopbaanbegeleiders begeleiden de studenten met hun persoonlijke ontwikkeling. Door interviews met de betrokken studieloopbaanbegeleiders is onderzocht op welke wijze zij de ontwikkeling van de professionele identiteit begeleiden. De data uit de verhalen en interviews zijn geanalyseerd volgens twee concepten van de professionele identiteit namelijk het zelfverstaan en impliciete onderwijstheorieën.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat studenten een verschuiving laten zien binnen dimensies van het zelfverstaan, namelijk het zelfbeeld als leraar en beroepsmotivatie. Met betrekking tot impliciete onderwijstheorieën is te zien dat studenten meer formele kennis gebruiken om hun handelen te onderbouwen. De betrokken studieloopbaanbegeleiders besteden in hun begeleiding aandacht aan met name het zelfbeeld als mens en met betrekking tot de subjectieve onderwijstheorieën valt op dat ze weinig aandacht geven aan praktische kennis met betrekking tot pedagogisch-didactisch handelen.

Een aanbeveling uit dit onderzoek is dat de begeleiding door studieloopbaanbegeleiders en docenten op de ontwikkeling van de professionele identiteit van de studenten verbeterd kan worden. Om studenten in de professionele ontwikkeling te ondersteunen, is het nodig om tijd en ruimte vrij te maken voor reflectie in een vertrouwde omgeving.

Abstract

Developing a professional identity is a fundamental aspect of becoming a teacher. In this study, the development of the professional identity of first-year students at the Academic Teacher Training College is being examined. This requires data which are collected from eighteen students through written narrative “education stories” and “education master trials”. Study guidance counselors guide students in their personal development. Through interviews with the study guidance counselors involved it is examined how they guide the development of the professional identity. The data from the stories and interviews were analyzed on two concepts of professional identity: self-understanding and implicit educational theories. The results of this study show that students show a shift in dimensions of the self-understanding namely self-image as a teacher and job motivation. When using subjective educational theories that students show more use of formal knowledge to underpin their actions. In their guidance and their teaching the study guidance counselors pay attention to guidance in particular self-image as a human and in relation to the subjective educational theories they give little attention to practical knowledge regarding educational pedagogy. A recommendation from this study is that the guidance by study and career counselors on students’ professional identity development can be reinforced by using some elements within the program. To support students in professional development, it is necessary to make time and space for reflection in a trustful environment.

Inleiding

De afgelopen jaren is er in het onderwijs hard gewerkt aan kwaliteitsverbetering, vooral aan de verhoging van het vakinhoudelijke niveau. Dit blijkt uit het ‘Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap’ van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ministerie OC&W, 2013). Een van de speerpunten van de kwaliteitsverbetering is het streven naar meer academici voor de klas en excellentie door de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (Alpo). Sinds 2009 kent de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) de

academische lerarenopleiding (Alpo). Dit betreft in Nijmegen een samenwerkingsverband tussen de studie Pedagogische Wetenschappen aan de Radboud Universiteit (RU) en de Pedagogische Academie voor het Basis Onderwijs (Pabo) aan de HAN. De missie van de HAN is helder: “studenten op een hoog niveau opleiden en beantwoorden aan de vraag naar hooggeschoolde, innovatieve en ondernemende leraren” (HAN, 2012). De academische Pabo is een onderdeel van het Excellente en Honoursprogramma’s van de HAN en is bedoeld voor vwo’ers (HAN, 2012). Het ontstaan van de Alpo is in lijn met het belang dat het ministerie OC&W (2013) verwoordt ten aanzien van hoger opgeleide leraren: een kwaliteitsimpuls voor het primair onderwijs met als doel meer academisch geschoolde leerkrachten voor de klas. Het ministerie veronderstelt dat de academisch opgeleide leraar een bijdrage kan leveren aan het versterken van de kwaliteit van het onderwijs. Academisch opgeleide leraren zouden moeten beschikken over extra kennis van leren, onderwijs en didactiek en over kennis van en ervaring met het doen van onderzoek. Ze zouden een voortrekkersrol kunnen vervullen bij systematische, inhoudelijk doordachte en planmatige veranderingen op schoolniveau. De combinatie van een wetenschappelijke en een beroepsgerichte pedagogische opleiding biedt de mogelijkheid vanuit een onderzoekende houding wetenschappelijke kennis en de praktijk dicht bij elkaar te brengen.

Het leren van de Alpo-student vindt plaats in drie onderwijscontexten, namelijk (1) het leren op de universiteit, (2) op de Pabo en (3) in de stage. De Radboud Universiteit (RU) leidt op tot ‘Scientist-practitioner’ waarbij de ambitie is om wetenschap en praktijk dicht bij elkaar te brengen en complementair te maken. Dit academisch leren kenmerkt zich door kennisoverdracht, onderzoeken, ontwerpen, wetenschap beoefenen, redeneren en reflecteren, samenwerken en communiceren, terugkijken en vooruitkijken. Woorden als ‘beoefenen, redeneren, samenwerken’ etc. onderschrijven dit (Meijer, 2014). Van Velzen (2008) zegt hierover dat het bij het leren van wetenschappelijke denkvaardigheden niet alleen gaat om het verwerven van kennis, maar dat ook van studenten verwacht wordt dat ze in staat zijn deze kennis te reduceren, deduceren en analyseren. Daarentegen, vindt de HAN Pabo het belangrijk dat studenten als reflectieve practitioner geleerd wordt om hun eigen identiteit te vormen (Oosterheert, 2010). Hieronder wordt verstaan dat het leren op de Pabo zich niet alleen kenmerkt door reflecties op basis van het handelen en de theorie, maar dat leren ook wordt gezien als betekenis geven aan ervaringen. Interventies op dit leren door docenten en begeleiders hebben te maken met de omgeving en de drijfveren van de studenten en hebben betrekking op de persoon. Op de Pabo wordt van de studenten gevraagd zich bewust te worden van zichzelf en hoe de wereld in elkaar zit en om hun blik op deze wereld open te breken en zo nodig te veranderen (Oosterheert, 2010). Het jezelf leren kennen in relatie tot je omgeving is een belangrijk onderdeel van de opleiding en raakt de professionele identiteit van de aankomende leerkrachten. Hierin ligt het belang van het onderzoek.

Het leren in de stage wordt gezien als een proces van nieuwe ideeën opdoen, nieuwe concepten en praktijkkennis ontwikkelen vanuit ervaringen, erop reflecteren, grenzen verkennen om ze vervolgens op te rekken en het geleerde in de verschillende praktijken toe te passen (Akkerman & Meijer, 2011; Estarippa, 2012; Illeris, 2007). De impliciete of expliciete theorieën over hoe dingen in de praktijk werken, moeten de studenten leren los te laten omdat het niet alleen om kennis en vaardigheden gaat maar ook om het ontwikkelen van een beroepshouding. Het zijn met name de Alpo-studenten die met hun kennis en inzicht als academisch bevoegde leerkrachten een bijdrage gaan leveren aan de beroepspraktijk. Door de vertaling tussen wetenschap en praktijk, en abstractie en persoonlijke betekenisgeving, kan deze toekomstige leerkracht zijn meerwaarde laten zien. Expliciete aandacht voor de ontwikkeling van de professionele identiteit hierbij zorgt ervoor dat een student kan omgaan met veranderingen en ontwikkelingen die zich voordoen en dat de student hierbij zichzelf niet kwijt raakt (Ruijters et al., 2015). (Stage)begeleiders en docenten van de HAN Pabo ervaren het verbinden van wetenschap en praktijk in relatie tot de ontwikkeling van de professionele identiteit als een knelpunt. Ze vragen zich af wat professionele identiteit van betreffende studenten is en hoe deze professionele identiteit zichtbaar gemaakt kan worden. Door zicht te krijgen op het verloop van de ontwikkeling van de professionele identiteit van eerstejaars Alpo-studenten is het mogelijk om er vervolgens goede begeleiding op af te stemmen. Of zoals een begeleider eens verwoordde: ‘Het gaat niet alleen om de ratio maar ook om het zijn’. Producten waarin de studenten iets van hun professionele identiteit laten zien zijn onderwijsverhalen en meesterproeven. Dit onderzoek richt zich op deze geschreven narratieven (onderwijsverhalen en meesterproeven) van de eerstejaars Alpo-studenten. Het doel is de ontwikkeling van de professionele identiteit in kaart te brengen om vervolgens een bijdrage te leveren aan een herontwerp van het curriculum waarin de begeleiding van de professionele ontwikkeling van eerstejaars Alpo-studenten wordt vormgegeven.

Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt de professionele identiteit van aanstaande leerkrachten beschreven en wordt de ontwikkeling van de professionele identiteit in relatie gebracht met transformatief leren. Dit transformatief leren kenmerkt zich door een crisisachtige situatie waardoor het noodzakelijk is jezelf te veranderen (Illeris, 2007). Vervolgens leidt deze verkenning naar een conceptualisering van twee onderdelen van de

professionele identiteit, speciaal gericht op leraren, namelijk het concept zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorieën.

De wijze waarop leerkrachten (en studenten) zichzelf zien beïnvloedt hun professioneel handelen (Kelchtermans, 1994; Ruijters, et al., 2015). Het leren op de Pabo kenmerkt zich door een constructivistische kijk op leren: In interactie construeren van nieuwe kennis van vaardigheden op basis van al aanwezige informatie (Valcke, 2010). Deze leertheorie biedt echter niet automatisch handvatten voor het begrijpen en begeleiden van integratie- of transferprocessen en andere leerprocessen zoals identiteitsontwikkeling. Deze leerprocessen gaan verder dan het opdoen van kennis en het ontwikkelen van lesgeefvaardigheden (Meijer, 2014). Een korte verdieping in transformatief leren geeft handvatten om bij de identiteitsontwikkeling van studenten te komen.

Identiteitsontwikkeling en transformatief leren

In dit onderzoek wordt het ervaren van een probleem, dat dringend aandacht nodig heeft, waardoor de student als het ware moet strijden, transformatief leren genoemd (Illeris, 2007). Of zoals hij beschrijft: 'Transformative learning is about being conscious of, considering and reviewing one's meaning perspectives and the habits of mind that follow them' en 'underlying meaning schemes and meaning perspectives that must be reconstructed to arrive at a more overall understanding' (Illeris, 2007, p. 68). Bij transformatief leren spelen ingewikkelde vraagstukken en crisis een rol. Het gaat aldus Illeris (2007) niet alleen om kennis en vaardigheden maar ook om opvattingen rond het 'zijn'. Dit transformatief leren betreft veranderingen in de organisatie van het zelf van de persoon en wordt gekenmerkt door de gelijktijdige herstructurering van een heel cluster van schema's en patronen (Illeris, 2007; Kegan, 1982). Het 'zijn' zoals zojuist beschreven heeft een relatie met identiteit. Identiteitsontwikkeling is een fundamenteel aspect van het leerkracht zijn en leerkracht worden. (Akkerman & Meijer, 2011). Bransford et al. (2002), Bereiter (2002), Meijer (2014) en Ruijters (2015) geven aan dat transformatief leren nodig is om aandacht te krijgen voor de professionele identiteit. Transformatief leren is een ingrijpend proces en kan de identiteit veranderen.

Het woord 'identiteit' refereert aan het Latijnse woord *Idem* en betekent 'hetzelfde' en is, vrij vertaald, 'dezelfde blijven in verschillende situaties' (Illeris, 2007). Eriksons (geciteerd in Illeris, 2007) vertaling van dit concept betreft een tweedeling: aan de ene kant is identiteit individueel, aan de andere kant is dit altijd gerelateerd aan de sociale context (Akkerman & Meijer, 2009; Erikson, in Illeris, 2007; Vloet, 2015). Rodgers (2002) benoemt in een reviewstudie, gericht op reflectie en het leren onderwijzen, dat identiteit gevormd wordt in verschillende contexten, in relaties, dat het instabiel is, verschuift en dat emoties hierbij een rol spelen. Identiteit is het resultaat van constante reflectieprocessen waardoor de student zijn zelfbeeld construeert en reconstrueert in het licht van impulsen van de omgeving (Beauchamp & Thomas, 2009; van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001; Vloet, 2015). Een onderdeel van de identiteit is de professionele identiteit. Een onderscheid tussen identiteit en professionele identiteit wordt beschreven door Akkerman en Meijer (2009). Dit onderscheid is te maken door te kijken in welke context het functioneren plaatsvindt en hangt dus af van de situatie. Alles wat de leerkracht of student belangrijk vindt voor zijn/haar beroep is deel van het persoonlijke 'zelf' (Rodgers, 2002) en past bij professionele identiteit. Niet alleen voor het ontwikkelen van persoonlijke identiteit is het van belang te werken aan een bewustzijn van de identiteit in de context, in relaties en het bewustzijn van de emoties om zo als het ware een 'eigen stem' te ontwikkelen. Dit proces om jezelf te begrijpen en te herkennen in een bepaalde situatie vanuit verschillende ik-posities (Beauchamp & Thomas, 2009; van Driel et al., 2001; Rodgers, 2002; Vloet, 2015) is ook voor de eerstejaars Alpo-studenten van belang. Voor het ontwikkelen van hun professionele identiteit gaat het ook bij hen om de grens van de interactie tussen het levensverhaal en huidige uitdagingen. Het gaat dan niet alleen om de vragen 'Wie ben ik op dit moment?' en 'Waar kom ik vandaan?' (van Driel et al., (2001); Illeris, 2007) maar ook om 'Wat is beter voor mij?' en 'Waar wil ik naar toe?' (Illeris, 2007). In dit onderzoek wordt de concretisering van professionele identiteit onder leraren gebaseerd op basis van het promotieonderzoek van Kelchtermans (1994).

In onderstaand deel van dit theoretisch kader worden met de hedendaagse literatuur en hedendaagse onderzoek zijn opvattingen over identiteitsontwikkeling verder onderbouwd, zodat die voor dit onderzoek belangrijke werkzame concepten opleveren. Zo omschrijft Kelchtermans (1994) professionele identiteit van leerkrachten met behulp twee concepten: het professioneel zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie. Om goed zicht te krijgen op deze concepten wordt allereerst het zelfverstaan nader uitgewerkt. Vervolgens wordt er een beschrijving gegeven van het concept subjectieve onderwijstheorieën. Hij geeft echter in deze te kennen niet te kiezen voor het concept 'identiteit' maar voor 'zelfverstaan' omdat, zo schrijft hij, "identiteit zo 'overgebruikt' en 'ondergedefinieerd' is, dat de inhoudelijke waarde van het concept volgens hem bijzonder gering is en het daarenboven steeds weer allerlei misverstanden oproept" (Kelchtermans, 2009). Met de term 'professioneel zelfverstaan' wordt een dynamisch proces aangeduid, namelijk het zichzelf op een bepaalde wijze zien, begrijpen en 'verstaan' waarbij de identiteit een (tijdelijk) product is (Kelchtermans, 2009).

Het zelfverstaan bestaat volgens Kelchtermans (1994) uit vijf onderdelen. Allereerst is dit het zelfbeeld en hierbij past de vraag: "Hoe omschrijft de leerkracht zichzelf?". Ruijters et al. (2015) vullen hierop aan dat het zelfbeeld de basis is voor zelfverificatie omdat het een soort bril is waarmee studenten betekenis geven aan

ervaringen. Het tweede onderdeel van Kelchtermans' zelfverstaan is het zelfwaardegevoel (Kelchtermans, 1994). Dit wordt door hem omschreven als: "Hoe waardeert de leerkracht zijn professioneel handelen?". Hierbij past de omschrijving van het zelfbeeld volgens Ruijters et al. (2015) waarbij iemand zowel een positief als negatief zelfbeeld kan hebben, ofwel zichzelf een positieve of negatieve waarde kan toekennen. Het derde element van het zelfverstaan is de beroepsmotivatie. Hierbij passen volgens Kelchtermans (1994) de motieven om te kiezen voor het beroep van leerkracht. In het kader van dit onderzoek wordt het begrip motivatie nader geduid met intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en identificatie. Voor eerstejaars Alpo-studenten die aan het begin van hun opleiding staan is hun enige referentiekader met betrekking tot het vak hun eigen ervaringen met leerkrachten en docenten. Ze verkennen bij zichzelf de redenen, drijfveren of motieven om aan de opleiding tot academische leerkracht te beginnen. Dit kan betrekking hebben op hun intrinsieke motivatie namelijk het vak écht willen leren, extrinsiek met redenen van buitenaf, bijvoorbeeld doordat een familielid zegt dat het goed voor hem/haar is. Vansteenkiste (2007) noemt dit het verschil tussen 'willen' en 'moeten'. Omdat identiteit zich volgens Akkerman en Meijer (2009) ook ontwikkelt door betekenisvolle anderen als voorbeeld te zien wordt in dit onderzoek ook identificatie als onderdeel van motivatie gebruikt. Bij het bevorderen van motivatie gaat het om constante interactie tussen ervaring, gevoel, rede en sociale praktijk (Ruijters et al., 2015). Over identificatie als onderdeel van motivatie zeggen Ruijters et al. (2015) dat het hier ook gaat om de behoefte erbij te horen, maar dat een teveel aan identificatie leidt tot teveel aanpassing en te weinig laten zien van jezelf.

Het vierde en vijfde element van het zelfverstaan betreffen de domeinen taakopvatting en toekomstperspectief. In dit onderzoek wordt dit als volgt gedefinieerd: Taakopvatting verwijst naar de wijze waarop de leerkrachten hun taken omschrijven en toekomstperspectief betreft de omschrijving hoe leerkrachten aankijken tegen het uitvoeren van het beroep in de komende jaren (Kelchtermans, 1994). Zo zegt Van der Wal (2012) in haar landelijk onderzoek naar het toekomstperspectief bij Alpo studenten: "Zij verwachten dat ze een onderzoekende en innovatieve rol zullen krijgen in de basisschool en dat ze gefocust zijn op theorie die gericht is op praktisch handelen."

Naast het hierboven omschreven concept zelfverstaan als onderdeel van de professionele identiteit is het gebruik van subjectieve onderwijstheorie het tweede concept dat Kelchtermans (1994) hanteert in zijn onderzoek als onderdeel van de professionele identiteit. Hier neemt hij in de opvattingen over het 'zelf' een constructivistisch standpunt in: kennis in het algemeen en dus ook kennis voor de eigen persoon wordt actief geconstrueerd door complexe, sociale processen van betekenisgeving (Bruner, geciteerd in Valcke, 2010). In deze constructivistische kijk op leren wordt de ontwikkeling van professionele kennis benadrukt. Ook nu is er sprake van een relatie met transformatief leren omdat transformatief leren studenten ertoe aanzet eigen constructies (lees hier; onderwijstheorieën) onder de loep te nemen, kritisch te beschouwen en opnieuw op te bouwen (Bransford, Brown, & Cocking, 2002; Ruijters et al., 2015).

Kelchtermans (1994) omschrijft deze subjectieve onderwijstheorieën als een persoonlijk systeem van opvattingen waarmee de student (of leraar) zijn omgeving waarneemt en interpreteert. Hoewel in de literatuur met betrekking tot impliciete onderwijstheorieën allerlei nuances zijn te vinden zoals impliciete theorieën, praktische kennis of subjectieve theorieën, betreft het voor alle onderzoekers een kennissysteem. In navolging op het promotieonderzoek van Kelchtermans (1994) duiden Meijer, Zanting, & Verloop (2002) kennis aan met 'contextgebonden praktijkkennis' en geven aan dat het belangrijk is dat studenten hun persoonlijke kennisbasis betrekken op de praktijksituatie en integreren met professionele kennis. Hierbij dient opgemerkt te worden dat formele kennis zich pas als het ware nestelt in de subjectieve onderwijstheorieën als leerkrachten ervaren hebben dat 'het werkt' voor hen en het zo een waarheid wordt voor hun praktijk (Kelchtermans, 2009). De rol van (praktische) kennis van leraren in de context van het onderwijs is volgens Van Driel et al. (2001) complex en bestaat volgens hem voor een groot deel uit impliciete kennis. Met betrekking tot leren geeft Ruijters, (2012) hierop aanvullingen. Vooral het door hen beschreven 'double-loop leren' is van betekenis betreffende het leren van de studenten. Ze moeten in staat zijn leidende principes of bestaande schema's te veranderen. Dit double-loop leren betreft een wijziging in de bestaande mentale kaart (Ruijters, 2012). Het gaat hierbij om het expliciteren van de 'Theory in use' (theorie achter het handelen van iemand in een bepaalde situatie (Ruijters, 2012) en van daaruit te kijken naar de consistentie van die theorie om vervolgens te controleren of dit klopt met wat ze denken te doen. Of zoals Ruijters en Simons (2014, p. 35) verwoorden: "...leren door te onderzoeken, te praktiseren en door te creëren." Ruijters et al. (2015) benadrukt hierbij dat een professional in staat moet zijn om met behulp van theorie nieuwe hypotheses op te stellen.

Uit bovenstaande theoretische verkenning volgt dat het zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorieën onderling samenhangend zijn en elkaar beïnvloeden en beide hebben te maken met het product en het proces van de professionele identiteit, aldus Kelchtermans (1994). Het expliciet maken van de kennis en opvattingen kan zorgen voor een verandering in de kijk op de wereld (Bereiter, 2002) en past bij het eerder genoemde transformatief leren. Hierbij is het nodig dat in de begeleiding van studenten daarvoor aandacht is.

Volgens Schaap (2011) is er nog weinig onderzoek gedaan naar hoe de studenten hun eigen professionele kennis construeren en wat de aard is van hun persoonlijke professionele kennis. Hij geeft aan dat het een persoonlijke kennisbasis betreft waarbinnen professionele kennis en overtuigingen vastgelegd zijn in het lange

termijngeheugen. Leren is niet effectief wanneer er geen aandacht besteed wordt aan deze persoonlijke professionele kennisbasis. In het kader van dit onderzoek is het nodig een afbakening te maken van het begrip subjectieve onderwijstheorieën. Om zicht te krijgen op het gebruik van subjectieve onderwijstheorieën in de verhalen van studenten wordt in het kader van dit onderzoek dit onderdeel in de volgende concepten uitgewerkt: reproductieve kennis, formele kennis, praktische kennis en tot slot waarden, normen en overtuigingen. Wanneer er sprake is van reproductieve kennis geeft de student maakt een opsomming van theorie zonder hier betekenis aan te geven (Valcke, 2007). Met formele kennis wordt bedoeld dat de student kennis betekenisvol inzet ten behoeve van het eigen handelen (Meijer et al., 2002). Praktische kennis verwijst naar het hebben van ‘eigen’ theorieën over onderwijs en opvoeding (Meijer et al., 2002; Ruijters et al., 2015). Waarden, normen en overtuigingen worden door Kelchtermans (1994) genoemd als onderdeel van de subjectieve onderwijstheorieën. Het onderscheid tussen praktische kennis en waarden, normen en overtuigingen in de onderwijsverhalen en meesterproeven wordt in dit onderzoek herkend door het gebruik van woorden als ‘ik vind’ of ‘ik ben van mening dat’ of ‘ik vind het belangrijk dat’ bij *waarden, normen en overtuigingen*.

Op basis het bovenstaande wordt in het kader van dit onderzoek gesproken over ‘zelfverstaan’ en ‘subjectieve onderwijstheorieën’. Door voor uitwerking van deze concepten te kiezen wordt recht gedaan aan de eerder genoemde karakteristieken van identiteit namelijk het bewust zijn en een relatie met transformatief leren, genoemd door onder andere Rodgers, (2002), Ruijters et al., (2015) en Van Driel, Meijer en Verloop (2001).

Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe ontwikkelt zich de professionele identiteit van eerstejaars studenten in de academische lerarenopleiding basisonderwijs in relatie tot hun studieloopbaanbegeleiding? De volgende deelvragen zijn hierbij geformuleerd:

1. Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan bij de eerstejaars Alpo-studenten?
2. Hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën bij de eerstejaars Alpo-studenten?
3. Hoe geven de studieloopbaanbegeleiders de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit vorm?

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek naar de voor de professionele identiteit belangrijke begrippen zelfverstaan en impliciete onderwijstheorieën in geschreven verhalen van de studenten. Dit kwalitatieve onderzoek heeft de kenmerken van een narratief onderzoek (Maija & Kelchtermans, 2015; Saunders, Lewis, Thornhill, Booij, & Verckens (2013). In narratief onderzoek worden namelijk vanuit biografisch perspectief persoonlijke ervaringen als uitgangspunt genomen (Geerdink, 2008; Maija et al., 2015). Deze zogenaamde onderwijsverhalen en meesterproeven van betreffende studenten worden gebruikt als bron. Dit zijn interpersoonlijke documenten die autobiografische elementen bevatten (Baarda et al., 2013; Saunders et al., 2013). In dit onderzoek kenmerken deze interpersoonlijke documenten zich doordat de studenten mededelingen doen over hun eigen gevoelens, gedachten, ervaringen en belevenissen (Baarda et al., 2013). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief betekent dat wordt uitgegaan van de ervaringen van de respondenten en de betekenis die de respondenten aan hun ervaringen geven (Geerdink, 2008). Onderstaand figuur is een schematische weergave van het onderzoek, afgezet tegen de tijd.

	2014				2015							
Onderwijs-activiteiten	Sept.	Okt.	Nov.	Dec.	Jan.	Febr.	Mrt.	Apr.	Mei	Juni	Juli	
	Wekelijkse bijeenkomst studieloopbaanbegeleiding				Geen slb	Tweewekelijkse bijeenkomst studieloopbaanbegeleiding					Geen slb	
	Tweewekelijks overleg studieloopbaanbegeleiders, met o.a. betekenis geven aan concept Professionele identiteit.											
Dataverzameling	Onderwijs-verhalen									Mees-ter-proe-ven	Interviews	
Onderzoeks-activiteiten			Analyseren onderwijsverhalen, bepalen definitieve codering, samenstellen interview leidraad							Coderen en analyseren meesterproeven en interviews		

Figuur 1 Onderzoeksopzet

In eerste instantie, met als reden het samenstellen van een definitieve codelijst, zijn, op basis van literatuur, zes best beoordeelde onderwijsverhalen geanalyseerd en deductief gecodeerd (Baarda et al., 2013;

Boeije, 2005). Met best beoordeelde verhalen wordt bedoeld de verhalen die volgens het beoordelingsformat de hoogste beoordeling op de criteria 'oriëntatie op jezelf, oriëntatie op het beroep en oriëntatie op academische leraar worden' hebben gekregen. De aanname hierbij was dat deze zes 'rijke' onderwijsverhalen een compleet beeld zouden opleveren met een meest volledige codelijst, passende bij het theoretische kader. Hierdoor konden er binnen de (sub)codes dimensies vastgesteld worden. Op basis van deze eerste analyses en van de theorie is een definitieve codelijst vastgesteld (Bijlage 1). Het bepalen van deze codes en dimensies kenmerkte zich als een iteratief proces van waarnemen, verzamelen, reflecteren en bijstellen (Boeije, 2005). Op basis van deze codelijst zijn in de maanden november-december 2014 de onderwijsverhalen deductief geanalyseerd.

Aan het eind van het schooljaar hebben de studenten een meesterproef geschreven. Ook deze verhalen zijn deductief gecodeerd. Na het inleveren van de meesterproeven zijn de interviews afgenomen. De onderzoekster heeft haar proces navolgbaar gemaakt door de codes aan te vullen met comments (zie onderwijsdagboek, Bijlage 2).

Onderzoekseenheden

Dit onderzoek richt zich op de eerstejaars Alpo-studenten en de zes studieloopbaanbegeleiders die bij deze groep betrokken zijn. Aan het eind van het schooljaar bestond de totale populatie uit 56 studenten. Uit deze groep zijn ad random twaalf studenten gekozen, evenredig verdeeld over de betrokken studieloopbaanbegeleiders en verdeeld over de drie klassen (Tabel 1). De zes eerder geselecteerde studenten behoren ook tot de onderzoeksgroep. Van hen zijn de onderwijsverhalen opnieuw geanalyseerd op basis van de samengestelde codelijst.

Tabel 1. Kenmerken onderzoekseenheden N=18

Kenmerken	Klas 1K	Klas 1L	Klas 1M
Cohort	2014-2015	2014-2015	2014-2015
Aantal	6	6	6
m/v	6 v	6 v	5v 1m
Gemiddelde Leeftijd	18,6 jr	19,1 jr	18,6 jr
Vooropleiding	VWO	VWO	VWO
Vak Betrokken studieloopbaanbegeleider	1: Levensbeschouwing	2: Pedagogiek/onderw ijskunde en Rekenen/wiskunde	1: Pedagogiek/onder wijskunde

Uit de groep van zes studieloopbaanbegeleiders hebben vier studieloopbaanbegeleiders deelgenomen aan het onderzoek, zij zijn de tweede onderzoekseenheid. Eén studieloopbaanbegeleider weigerde deelname en de andere studieloopbaanbegeleider betrof de onderzoekster zelf en is om de objectiviteit te waarborgen niet meegenomen in het onderzoek. Aan de vier studieloopbaanbegeleiders is in een interview gevraagd wat ze belangrijk vinden in hun eigen praktijk van lesgeven en begeleiden van studenten met betrekking tot aandacht voor de professionele identiteit. Tijdens de werkbijeenkomsten van de studieloopbaanbegeleiders is er niet alleen aandacht voor de studievoortgang van de studenten maar ook voor de vorming van hun eigen professionele identiteit. De geselecteerde studieloopbaanbegeleiders zijn niet alleen studieloopbaanbegeleiders maar ook vakdocenten: twee van hen geven het vak Pedagogiek en Onderwijskunde, één geeft het vak Levensbeschouwing en de laatste geeft het vak Rekenen/wiskunde.

Onderzoeksinstrumenten

Om de ontwikkeling van de professionele identiteit te kunnen onderzoeken en antwoord te krijgen op de eerste twee deelvragen: 'Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan en hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën' zijn in dit onderzoek onderwijsverhalen en meesterproeven op basis van een deductieve codering geanalyseerd. Deze verhalen worden beoordeeld door de opleiding maar in het kader van dit onderzoek worden ze gebruikt als een meetinstrument. Door de deductieve codering was het mogelijk om te zien in welke mate en op welke wijze de professionele identiteit zichtbaar is en zich ontwikkelt. De verhalen zijn niet geanalyseerd op formele aspecten zoals lengte tekst, taalgebruik en zinsbouw.

De betreffende studenten schrijven aan de start van de opleiding een onderwijsverhaal waarin ze hun eerste opvattingen rond onderwijs, rond zichzelf en het beroepsperspectief verkennen. In deze verhalen worden de studenten uitgenodigd stil te staan bij diverse aspecten van hun eigen leven, gericht op het beroep leerkracht. Aan het eind van het eerste jaar schrijven deze studenten een meesterproef en kijken ze terug op het eerste jaar van hun opleiding. Zo wordt het onderwijsverhaal beoordeeld op de mate waarin de student zich oriënteert op zichzelf, op het beroep, op het proces van academische leraar worden en ook op inhoud, structuur en onderzoekend karakter (Beroepstaakwijzer 1.1, 2014). Aspecten van de beoordeling voor de meesterproeven richten zich op de

opleiding, het arbeidsveld, de persoonlijke ontwikkeling, ervaringen van het afgelopen jaar in relatie tot visie en theorie (Beroepstaakwijzer 1.7, 2014). Nu wordt de student ook gevraagd zelfkennis en authenticiteit te tonen, na te denken over het beroepsperspectief, zichzelf als lerende te laten zien en leerdoelen te formuleren. Voor de meesterproeven selecteren de studenten twee best practices. Deze worden als bijlage opgenomen. Voor dit onderzoek zijn ze niet geanalyseerd omdat deze best practices enkel en alleen als bijlage opgenomen worden en de studenten hebben er verder geen betekenis aan gegeven. Voor een korte beschrijving van deze opdracht en de voorwaarden die hieraan vanuit de opleiding worden gesteld zie Bijlage 3.

Om antwoord op deelvraag drie te verkrijgen is op basis van het theoretisch kader en de daaruit voortvloeiende codelijst van de onderwijsverhalen een interviewleidraad (Bijlage 4) opgesteld, gebaseerd op Geijssel, Lengkeek, Ruijters, & Simons (2015). Deze leidraad bevat de concepten zelfverstaan en impliciete onderwijstheorieën. Hoewel tijdens maandelijks overleg met alle studieloopbaanbegeleiders het onderwerp professionele identiteit verkend is, wilde de onderzoekster niet dat het interview direct van invloed zou zijn op het handelen van de studieloopbaanbegeleiders en van invloed zou zijn op de inhoud van de meesterproeven. Dat is de reden dat deze interviews zijn afgenomen nadat de meesterproeven zijn ingeleverd. De semigestructureerde interviews leveren data op waarmee de begeleiding op de eerder besproken facetten (zelfverstaan en impliciete onderwijstheorieën) van de professionele identiteit in kaart gebracht kon worden. Door het semigestructureerde karakter van de interviews was er de mogelijkheid om, daar waar nodig, door te vragen of de volgorde van de vragen aan te passen. De interviews met de studieloopbaanbegeleiders zijn opgenomen en één op één gehouden in een aparte, afgesloten ruimte. De interviews zijn vervolgens getranscribeerd en duurden gemiddeld drie kwartier. In de interviews was het belangrijk dat collega's de ruimte kregen om vrijuit te vertellen hoe zij de ontwikkeling van de professionele identiteit van studenten begeleidde. Daar waar het van belang is, zijn aarzelingen of stopwoordjes opgenomen in het transcript. De transcripten en fragmenten van de interviews zijn ter goedkeuring voorgelegd aan de geïnterviewden.

Ten aanzien van de betrouwbaarheid van het hele onderzoek valt er het volgende op te merken. 'Betrouwbaarheid, in de betekenis van herhaalde metingen die tot hetzelfde resultaat leiden, is in veel kwalitatief onderzoek absoluut geen bruikbaar concept' (Baarda et al., 2013, p. 243). Om toch transparant te zijn en ten behoeve van de geloofwaardigheid, is onder andere gebruik gemaakt van een onderzoeksdagboek (Bijlage 2). In dit onderzoeksdagboek heeft de onderzoekster haar stappen vastgelegd waardoor ze het proces van onderzoeksvraag naar sensitizing concepts naar verschillende codes en dimensies, passende bij de concepten, kan verantwoorden. Ze maakte hierbij gebruik van drie verschillende memo's: begrippenmemo, methodememo en theoriememo (Baarda et al., 2013; Geerdink, 2008). Daarnaast draagt een gestructureerde manier van coderen bij aan de validiteit (Baarda et al., 2013). In dit onderzoek is een onderwijsverhaal door twee externe medebeoordelaars gecodeerd en zijn de bevindingen besproken. Deze externe beoordelaars waren een collega die enigszins bekend was met de inhoud van het onderzoek (Mi) en een externe (Ka) die niet bekend was met de inhoud. Door het berekenen van de Cohen's Kappa met de gegeven codes en omschrijvingen kan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vastgesteld worden. Een Cohen's kappa berekent de mate waarin beoordelaars meer overeenkomen dan wat op basis van toeval verwacht zou kunnen worden. In dit onderzoek betreft dit een Cohen's Kappa tussen 0,734 en 0,824 (Bijlage 6) en kan voldoende tot goed genoemd worden. De grootste geconstateerde verschillen betroffen de dimensies *zelfbeeld*, *zelfwaardegevoel*, *taakopvatting* en *praktische kennis*. Uit een nagesprek met de medebeoordelaars bleek dat de onbekendheid met de inhoud van de gekozen concepten hier mogelijk een rol heeft gespeeld. Zo was het voor de beoordelaars lastig het verschil te benoemen tussen *theoretische kennis* en *praktische kennis*. Nadat duidelijk was dat *theoretische kennis* gekoppeld is aan onderbouwing vanuit de literatuur werd het voor de beoordelaars duidelijk. Beoordelaar Ka is niet bekend met de onderwijscontext van het (basis)onderwijs. Voor haar was het moeilijk te beoordelen wat bij *taakopvatting* past. De variabelen *zelfbeeld* en *zelfwaardegevoel* liepen nog wel eens door elkaar voor de beoordelaars. De aanvulling dat met *zelfwaardegevoel* bedoeld wordt de waarde die de student zichzelf toekent, was voor de beoordelaars voldoende. Tot slot dient opgemerkt te worden dat het interpreteren van betekenissen bij de gebruikte verhalen zich niet makkelijk leent voor een hoge navolgbaarheid. Het gaat dan niet om het tellen van codes maar om het checken van de bevindingen met betrekking tot de gekozen concepten (Baarda et al., 2013). De onderzoekster heeft voortdurend gereflecteerd op haar resultaten. Een belangrijk hulpmiddel om deze reflectie te stimuleren en te ondersteunen is de controle op de interpretaties van de onderzoekster door de extern beoordelaars. Maar enige mate van kleuring van het materiaal vanwege de subjectiviteit is bijna niet te voorkomen (Baarda et al., 2013).

Procedure

Via een persoonlijke mail zijn de studenten eind september 2014 van het onderzoek op de hoogte gebracht en uitgenodigd hun medewerking te verlenen door hun onderwijsverhaal en meesterproef beschikbaar te stellen. Aan hen is gevraagd om een reactie te mailen wanneer ze hier niet aan mee zouden willen werken. Twee studenten hebben gereageerd op deze mail en nog eens expliciet hun toestemming verleend. Om de deelvragen 'Hoe ontwikkelt zich bij de eerstejaars Alpo-studenten het zelfverstaan?' en 'Hoe ontwikkelt zich bij eerstejaars Alpo-studenten de vorming van subjectieve onderwijstheorieën?' te kunnen beantwoorden zijn aan fragmenten in

de onderwijsverhalen en meesterproeven op basis van de inhoud codes en dimensies toegekend. De onderwijsverhalen zijn in de maanden november en december geanalyseerd. In juni 2015 hebben de studenten hun meesterproeven ingeleverd. Deze zijn in de maanden juli-augustus geanalyseerd door fragmenten te selecteren en er een code aan toe te kennen. Pas na het schrijven van de meesterproeven zijn de interviews afgenomen en opgenomen (juni 2015), dit om te voorkomen dat de interviews van invloed zouden zijn op het schrijven van de meesterproeven. De interviews zijn in augustus en september 2015 getranscribeerd en geanalyseerd op de voor dit onderzoek belangrijke concepten zelfverstaan en impliciete onderwijstheorieën.

Alle onderwijsverhalen, meesterproeven en fragmenten uit de interviews zijn ingevoerd in het kwalitatieve analyse programma ATLAS.ti (versie 7). De codes, subcodes en dimensies zijn in dit programma toegekend.

Data-analyse

De antwoorden op de drie deelvragen in dit onderzoek leiden naar het antwoord op de hoofdvraag: ‘Hoe ontwikkelt zich de professionele identiteit van eerstejaarsstudenten in de academische lerarenopleiding basisonderwijs in relatie tot hun studieloopbaanbegeleiding?’ De analyse van de data is een horizontale analyse. De bedoeling van deze horizontale analyse is om op systematische wijze verschillen en overeenkomsten te kunnen beschrijven en te begrijpen. Voor deze analyse heeft de onderzoekster fragmenten in de onderwijsverhalen en meesterproeven geselecteerd en een code gegeven die past bij één van de subcodes en dimensies. Zo wordt een beeld verkregen van wat de studenten ten aanzien van de gekozen concepten laten zien.

In de analyse wordt gekeken naar procentuele verschillen tussen de subcodes die toegekend zijn aan de onderwijsverhalen en meesterproeven. Vervolgens worden verschuivingen in dimensies blootgelegd. Het bepalen van de codes en subcodes is als volgt verlopen. Professionele identiteit is geoperationaliseerd in de twee aspecten/codes zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorieën (Kelchtermans, 1994). Om te achterhalen hoe studenten deze aspecten van professionele identiteit benoemen in beide teksten, zijn de onderwijsverhalen en meesterproeven geanalyseerd op de voor deze aspecten kenmerkende begrippen. In navolging van Kelchtermans (1994) is er met betrekking tot het zelfverstaan onderscheid gemaakt in *zelfwaardegevoel*, *zelfbeeld*, *motivatie*, *taakopvatting* en *toekomstperspectief*. In dit onderzoek zijn dit de subcodes.

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag: ‘Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan bij de eerstejaars Alpo-studenten?’ zijn er voor dit onderzoek dimensies aangebracht binnen de subcodes, passende bij het zelfverstaan (Tabel 2). Deze dimensies zijn ontwikkeld op basis van de documentenanalyse (een eerste analyse van de eerste zes onderwijsverhalen) en op basis van het theoretisch kader. Door het aanbrengen van dimensies in deze subcodes is het mogelijk om uitspraken te doen over verschuivingen. Het onderzoek richt zich namelijk op documenten die geschreven zijn bij de start van de opleiding en aan het eind van het eerste jaar. Om te onderzoeken of studenten een ontwikkeling doormaken in het eerste jaar van hun opleiding helpen deze dimensies om dit te benoemen.

Zo is voor de subcode *zelfbeeld* het onderscheid aangebracht tussen de volgende dimensies *zelfbeeld als kind*, *zelfbeeld als leraar* en *zelfbeeld als mens*. Het *zelfwaardegevoel* bevat de dimensies *positief zelfwaardegevoel*, *negatief zelfwaardegevoel* en *neutraal*. Dit onderdeel betreft de waarde die studenten aan zichzelf toekennen als mens of als leraar. De derde subcode, *beroepsmotivatie*, bevat de dimensies intrinsieke motivatie (bijvoorbeeld de studenten die al heel jong wisten dat ze leerkracht wilden worden), extrinsieke motivatie (bijvoorbeeld de studenten waarvan een familielid zegt dat het beroep iets voor hem/haar is) en identificatie (bijvoorbeeld omdat studenten zich identificeren met een leerkracht of docent die ze vroeger gehad hebben). Voor de subcode *taakopvatting* zijn de dimensies *onderzoekende houding*, *pedagogische en didactische deskundigheid*, *samenwerken* en *vernieuwingen* vastgesteld. Deze subcodes passen bij verwachtingen die aansluiten op het onderzoek van Van der Wal (2012) waaruit blijkt dat deze groep studenten innovatiegerichte motieven heeft. In hetzelfde onderzoek wordt samenwerken voor toekomstige academische leerkrachten van groot belang geacht. Dit is de reden dat de dimensie ‘*samenwerken*’ is toegevoegd aan de subcode *taakopvatting*. Voor de subcode *toekomstperspectief* zijn geen dimensies vastgesteld omdat de verwachting was dat hierin door studenten alleen concretisering aangegeven zouden worden. Zowel uit de literatuur als uit de eerste analyse van de zes geselecteerde onderwijsverhalen zijn geen aanwijzingen gevonden hoe verdere verfijning van de dimensie *toekomstperspectief* is vast te stellen.

Passende bij de tweede deelvraag is op dezelfde wijze nuancering gedaan binnen het concept *subjectieve onderwijstheorieën* met de subcodes *reproductieve kennis*, *formele kennis*, *praktische kennis* en tot slot *waarden, normen en overtuigingen* (Tabel 2). Deze bevindingen leiden naar het antwoord op de tweede deelvraag: ‘Hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën bij eerstejaars Alpo-studenten?’ Nadat alle gegevens geanalyseerd waren is er opnieuw gekeken naar de subcodes en eventueel onderliggende comments. Zo zijn de subcodes gestructureerd en waar mogelijk samengevoegd.

Voor een verdere operationalisering van het aspect subjectieve onderwijstheorieën is op basis van aanvullende theoretische inzichten (o.a. van Driel et al., 2001; Meijer et al., 2002; Schaap, 2011; Valcke, 2007) gekozen voor de subcodes reproductieve kennis, formele kennis en praktische kennis. Reproductieve kennis is in

Zie tabel 2 voor een overzicht van instrument, analyse, bron, voorbeeld per dimensie, passende bij de eerste twee deelvragen.

Deelvraag	Instrument	Analyse naar	Bron	Voorbeeld
1. Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan bij de eerstejaars Alpo-studenten?	Document analyse: Onderwijsverhalen en Meesterproeven	Subcode: Zelfwaarde gevoel. Dimensie: positief of negatief	Kelchtermans (1994)	Positief: ‘Ik ben gestructureerd en kan goed met kinderen omgaan’. Negatief: ‘Ik ben een onzeker en afwachtend meisje’. Neutraal: ‘Als kind ben ik altijd wel gevoelig geweest’.
		Subcode: Zelfbeeld Dimensie: als kind, leraar of mens	Empirie,	Kind: ‘Ik was als kind onderzoekend’. Leraar: ‘Ik gaf bijles Frans en ik had een goede helicopterview’. Mens: ‘Door deze eigenschap kan ik me focussen op meer dingen en ben ik niet snel afgeleid’.
		Subcode: Motivatie. Dimensie: intrinsiek, extrinsiek, identificatie	Empirie Vansteenkiste (2007), Ruijters et al. (2015)	Intrinsiek: ‘Al heel jong wist ik dat ik juf wilde worden’. Extrinsiek: ‘Door de opvoeding van mijn ouders heb ik gekozen voor deze opleiding’. Identificatie: ‘De beste docent dat was... en zo wil ik ook worden’.
		Subcode: Taakopvatting Dimensie: onderzoekende houding, pedagogische/didactische deskundigheid, samenwerken en inzet bij vernieuwingen Subcode: Toekomstperspectief	Van der Wal (2012) Empirie, van der Wal (2012)	Onderzoekende houding: ‘Ik heb geleerd kritisch na te denken en onderzoek te doen’. Pedagogisch/didactische deskundigheid: ‘Een academische leerkracht moet orde houden en taken afkrijgen’. Samenwerken: ‘Een leraar moet kunnen samenwerken’. Inzet vernieuwingen: ‘ik wil dat mijn lessen vernieuwend en interessant laten zijn’. ‘In 2030 als ik voor de klas sta wil ik samenwerken met instanties buiten school’.
2. Hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën bij de eerstejaars Alpo-studenten?	Document analyse: Onderwijsverhalen en Meesterproeven	Subcode: Reproductieve kennis, formele kennis, praktische kennis of waarden, normen en overtuigingen.	Driel et al. (2001); Meijer et al. (2002); Schaap (2011); Valcke (2007)	Reproductieve kennis: ‘Ik leer veel over de competenties’.
		Zie theoretisch kader voor nadere duiding.		Formele kennis: ‘Het is belangrijk dat de groep elkaar respecteert’ (Eijkelen, M. van, 2005). Praktische kennis: ‘Met veel geduld en trucjes heb ik kunnen stimuleren om wedstrijdjes te kunnen spelen’. Waarden, normen, overtuigingen: ‘ik vind dat je als leerkracht niet verantwoordelijk bent voor buitenschoolse activiteiten’.

Page 10 of 32

meesterproeven. Tot slot is er gekeken naar de dimensies binnen de subcodes om waar te nemen of hier wellicht verschuivingen te signaleren zijn.

Om antwoord te krijgen op de tweede deelvraag ‘Hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën bij de eerstejaars Alpo-studenten?’ is er alleen gekeken naar procentuele verschillen tussen de subcodes *reproductieve kennis*, *formele kennis*, *praktische kennis* en *waarden, normen en overtuigingen*.

Voor het antwoord op de eerste twee deelvragen is niet alleen gekeken naar de percentages van voorkomende fragmenten maar worden bevindingen ondersteund met betekenisvolle fragmenten uit de onderwijsverhalen en meesterproeven. Deze fragmenten worden aangeduid met [P en een nummer] en verwijzen hiermee naar het betreffende verhaal.

Met een Chi-square toets wordt vastgesteld of het geconstateerde verschil tussen aantallen waargenomen subcodes in de onderwijsverhalen en meesterproeven echt aanwezig is en dus of er een samenhang is tussen de codes van het onderwijsverhaal en de codes van de meesterproef. Zo kan bepaald worden of het verschil (de ontwikkeling) significant is en niet op toeval berust. Hiervoor is een kruistabel gemaakt met de meting bij het *zelfverstaan* bij onderwijsverhalen en meesterproeven en het aantal subcodes.

Voor het antwoord op de derde deelvraag ‘Hoe geven de studieloopbaanbegeleiders de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit vorm?’ zijn de getranscribeerde interviews met de studieloopbaanbegeleiders geanalyseerd. Om antwoord te krijgen op deze vraag zijn voor dit onderzoek betekenisvolle fragmenten uit de getranscribeerde interviews geselecteerd en zo nodig samengevoegd en vervolgens deductief gecodeerd. Deze fragmenten zijn betekenisvol omdat ze te herleiden zijn tot eerder genoemde codes en subcodes. Hiermee wordt in kaart gebracht in hoeverre er in de studieloopbaanbegeleiding aandacht is voor de beschreven facetten van de professionele identiteit, namelijk het *zelfverstaan* en *impliciete onderwijstheorieën*. In deze interviews was niet alleen het ‘wat’ en ‘hoe’ van de aandacht voor de professionele identiteit belangrijk maar ook het ‘waarom’ (Saunders et al., 2013). Zie Tabel 3 voor een overzicht van instrument, analyse, bron en de vraag in het interview.

Tabel 3 Instrumenten, analyse, bron en voorbeeld deelvraag 3

Deelvraag	Instrument	Analyse naar	Bron	Vraag in interview
3. Hoe geven de studieloopbaanbegeleiders de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit vorm?	Interview met 4 studieloopbaanbegeleiders	Uitspraken van studieloopbaanbegeleiders m.b.t. Subcode: Zelfwaarde gevoel. Dimensie: positief of negatief subcode: Zelfbeeld Dimensie: als kind, leraar of mens subcode: Motivatie. Dimensie: intrinsiek, extrinsiek, identificatie subcode: Taakopvatting Dimensie: onderzoekende houding, pedagogische/didactische deskundigheid, samenwerken en inzet bij vernieuwingen dimensie: Toekomstperspectief Subcode: Reproductieve kennis, formele kennis, praktische kennis of waarden, normen en overtuigingen.	Zie hierboven	Vraag 3, 10 Vraag 6, 8, 10 Vraag 4, 7 Vraag 5 Vraag 11 Vraag 2

De begeleiding door de studieloopbaanbegeleiders zal met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, omdat zij ook de beoordelaars van de studenten zijn.

Tot slot is er in sommige gevallen gekeken wat de Co-occurrence coëfficiënt (c-coëfficiënt) is (Bijlage 6). Een Co-occurrence coëfficiënt laat zien welk verband er bestaat tussen de twee codes net als bij correlatie coëfficiënt. Dit wordt met behulp van het programma Atlas-ti berekend. Het getal kan variëren tussen 0 en 1, waarbij de nul betekent dat de twee codes niet samen voorkomen en de 1 betekent dat deze codes altijd samen voorkomen.

Resultaten

Allereerst worden de resultaten op de eerste deelvraag ‘Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan bij de eerstejaars Alpo-studenten?’ beschreven.

Onderstaande tabel is een overzicht van de verdeling in procenten van de subcodes en dimensies met betrekking tot de code *zelfverstaan* met de percentages. De eerste analyse betreft de procentuele verschillen met betrekking tot de subcodes *zelfbeeld*, *zelfwaardegevoel*, *beroepsmotivatie*, *taakopvatting* en *toekomstperspectief* (Tabel 4). Volgens verwachting zijn na codering van de onderwijsverhalen geen nieuwe codes ontstaan.

Tabel 4 Percentage fragmenten per dimensie van het zelfverstaan

Code	Subcode	Dimensie	1. Onderwijs- verhalen	2. Meester- proeven	TOTAAL
Zelfverstaan	Zelfbeeld	1 ZV ZB kind	20,6	0,0	12,2
		1 ZV ZB leraar	4,3	29,8	14,7
		1 ZV ZB mens	10,5	14,5	12,2
		Totaal zelfbeeld	35,4	44,3	39,1
	Zelfwaardegevoel	2 ZV ZW negatief	3,5	3,6	3,6
		2 ZV ZW positief	3,5	4,4	3,9
		2 ZV ZW neutraal	2,5	0,0	1,5
		Totaal zelfwaardegevoel	9,5	8,0	9,0
	Beroepsmotivatie	3 ZV BM extrinsiek	3,8	0,4	2,4
		3 ZV BM identificatie	9,3	0,4	5,6
		3 ZV BM intrinsiek	5,0	11,3	7,6
		Totaal Beroepsmotivatie	18,1	12,1	15,6
	Taakopvatting	4 ZV TO onderzoekende houding	1,0	5,5	2,8
		4 ZV TO pedagogische/didactische deskundigheid	20,3	9,8	16,0
		4 ZV TO samenwerken	2,0	3,3	2,5
		4 ZV TO vernieuwing	3,3	0,7	2,2
		Totaal Taakopvatting	26,6	19,3	23,5
	Toekomstperspectief		10,5	16,4	12,9
	Totaal		100	100	100

In de meesterproeven is een toename van de geselecteerde fragmenten waarneembaar met betrekking tot de subcodes *zelfbeeld* en *toekomstperspectief*. Het procentueel aantal waargenomen fragmenten in de onderwijsverhalen met betrekking tot *zelfwaardegevoel*, *beroepsmotivatie* en *taakopvatting* is afgenomen. Met betrekking tot het totaal aantal fragmenten van zowel de onderwijsverhalen als de meesterproeven blijkt dat de subcodes *zelfbeeld* en *taakopvatting* procentueel het meest waargenomen zijn. Het procentueel aantal fragmenten dat past bij het *zelfwaardegevoel* is het laagst. De Chi2-test geeft een significant verschil aan tussen de onderwijsverhalen en de meesterproeven met betrekking tot de variabele zelfverstaan (zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting) (Chi2 = 124, p = .000 (Df = 2, n = 36) (tabel 5)). Alle beoordeelde aspecten van de verhalen (de variabelen) vertonen een zeer duidelijke ontwikkeling / verandering. Hiermee kan in het kader van dit onderzoek gezegd worden dat het verschil significant is en niet op toeval berust. De grens bij P ligt bij 0,05. Bij *zelfbeeld*, *beroepsmotivatie* en *taakopvatting* is de kans dat het verschil tussen voor en na op toeval berust oneindig klein (P is < 0,05).

Tabel 5 Significantie Analyse fragmenten zelfverstaan

Variabele	chi2	Df	P	n
Zelfbeeld	124.00	2	.000	36
Zelfwaardegevoel	7.06	2	.029	36
Beroepsmotivatie	39.72	2	.000	36
Taakopvatting	26.81	3	.000	36

Vervolgens wordt nu een analyse van de waargenomen procenten met betrekking tot de dimensies binnen de subcodes beschreven. In de meesterproeven is een afname te zien met betrekking tot de codering *zelfbeeld kind*. In de onderwijsverhalen gebruiken de studenten om zichzelf als kind te typeren vooral termen als: ‘leergierig, nieuwsgierig, creatief, onderzoekend en afwachtend’ in relatie tot hun jeugd. Ze verwijzen in hun tekst hierbij naar zichzelf als kind. Er is een toename te zien met betrekking tot de dimensie *zelfbeeld als leraar*. In de onderwijsverhalen zijn fragmenten te vinden die beginnen met ‘ik denk’ zoals “ik denk dat ik wel geschikt kan zijn voor het onderwijs.” [P8]. Of een vergelijkbare opmerking waarin de student ook benoemt nog geen ervaring te hebben met onderwijs: “... Ik denk dat ik kinderen goed kan activeren en stimuleren door mijn enthousiasme. Als het nodig is, kan ik ook streng optreden” [P18]. In de meesterproeven is te zien dat studenten stage-ervaringen meenemen in hun *zelfbeeld als leraar*. De volgende opmerking illustreert dat: “Bij mijn ontwikkeling als persoon komt weer veel uit mijn stage naar voren. In de loop van het jaar heeft bij mij echt de ontwikkeling van middelbare scholier naar beginnend meester plaatsgevonden. Dit besef kwam sterk naar voren

in de les levenloze natuur welke halverwege maart is gegeven. Deze les ging bijna perfect, vanaf deze les kreeg ik echt het gevoel dat elke leerling in de klas mij als de meester zag” [P43]. Het lijkt erop dat het *zelfbeeld als leraar* ook medebepaald wordt door de feedback van de mentor in de praktijk. Een voorbeeld hiervan is de volgende uitspraak: “Op stage heb ik mij ontwikkeld in het geven van uitdagende lessen en ben ik zelfverzekerder geworden door de positieve eindbeoordeling van mijn mentor” [P39]. Het procentuele aantal fragmenten met betrekking tot *zelfbeeld als mens* blijft nagenoeg gelijk. Een voorbeeld uit een onderwijsverhaal is: ‘Ik denk dat de eigenschappen die ik mijzelf nu toeken, duidelijk zijn terug te vinden in zowel mijn opvoeding als mijn basisschoolperiode. Allereerst vind ik mijzelf een denker. Eerst denken, dan doen: dat is de aanpak die ik al sinds klein kind toepas op situaties in mijn dagelijks leven. Het lijkt misschien tegenstrijdig, maar ook creativiteit is een eigenschap die ik mezelf toeken. Ik ben niet iemand die out of the box denkt (wat ik wel zou willen leren), maar ik probeer dingen wel op een originele manier aan te pakken” [P5]. Een voorbeeld uit een meesterproef is: “Ik ben nog steeds wel pittig; ik heb een duidelijke mening en ben niet bang om die te laten horen. Wel heb ik geleerd om deze op een subtielere manier te verwoorden en om andermans mening ook te accepteren als deze niet gelijk is aan die van mij” [P18].

Het procentuele aantal fragmenten van de studenten met betrekking tot de subcode *zelfwaardegevoel* lijkt te verschuiven. Een opmerking die studenten maken die passen bij een *positief zelfwaardegevoel* is bijvoorbeeld de opmerking “Hier hebben mijn mentor en ik aan gewerkt en ik merk aan mezelf dat ik dit nu vaker gemakkelijker doe, ik ben zekerder over mijn eigen kwaliteiten en ik ‘durf’ en kan deze nu ook te benoemen (Individuele gesprekken met mentor, 2015)” [P37]. Een voorbeeld van *negatief zelfwaardegevoel* in de meesterproef is het volgende fragment: “Mijn eerste stage (de Meiboom) vond ik heftig en kwam niet overeen met mijn verwachtingen. Ik hoopte dat ik een bepaalde band met de kinderen zou ontwikkelen en ik kwam erachter dat ik meer moeite had met orde houden dan ik van te voren had verwacht. ‘Als dit het is, dan weet ik het zo zeker nog niet’ dacht ik bij mijzelf” [P52].

Met betrekking tot de subcode *motivatie* is het volgende waargenomen. Het procentueel aantal uitspraken waaruit blijkt dat de student *extrinsiek gemotiveerd* is neemt af. Hetzelfde geldt voor de dimensie *identificatie*. Er zijn geen uitspraken waargenomen waaruit blijkt dat de student zich identificeert met de mentor in de praktijk. Het aantal fragmenten van de studenten waaruit blijkt dat ze meer *intrinsiek gemotiveerd* zijn neemt toe. De volgende uitspraak is hier een voorbeeld van: “...Wanneer ik leerlingen kan enthousiasmeren, zullen ze sneller een les leuk vinden. Dit kan je perfect doen met een goede introductie. ...Ik hoop dat ik steeds meer onder de knie kan krijgen hoe ik het beste leerlingen kan enthousiasmeren en ze daardoor een stuk leergieriger worden...”[P47]. Ten aanzien van de *intrinsieke motivatie* koppelen studenten hun uitspraken aan stage-ervaringen zoals “Ik ben er trots op dat ik dit uiteindelijk voor elkaar heb gekregen. Tijdens deze les ervaarde ik dat ik het in me heb om leerkracht te worden”[P41]. In de onderwijsverhalen zijn het vooral uitspraken waaruit blijkt dat de student al heel jong wist dat hij/zij leerkracht wilde worden bijvoorbeeld “Juf worden was al een meisjesdroom van mij”[P14].

Bij de subcode *taakopvatting* is de grootste procentuele afname waarneembaar op de dimensie *pedagogische-didactische deskundigheid*. In de onderwijsverhalen zijn het ideeën die de studenten hebben over bijvoorbeeld leerkracht worden, terwijl ze in de meesterproeven uitspraken doen over de combinatie leerkracht en academisch leerkracht zijn, getuige de volgende uitspraak; “Als leerkracht ben je voor een groot deel verantwoordelijk voor het leerproces dat een kind doormaakt. Dit is iets dat ik mij voordat ik aan deze studie begon, heel goed realiseerde. Je werkt aan een toekomst voor de leerlingen en dat is zeker een belangrijke taak. Maar dat je als academische leerkracht (en orthopedagoog) zoveel meer kunt doen voor (beperkte) kinderen én voor de school, wist ik toen nog niet” [P40]. Studenten laten in de meesterproeven procentueel meer opvattingen zien die te herleiden zijn naar *taakopvatting*, *onderzoekende houding* zoals het volgende voorbeeld: “De afgelopen weken heb ik geleerd dat een academische leraar een “leraar met een gouden randje” moet zijn. Ik heb geleerd dat wij opgeleid worden om kritisch na te denken en onderzoek te kunnen doen. Dit spreekt me erg aan, omdat ik me op deze manier goed in de stof kan verdiepen” [P16]. Daarentegen zijn er in de meesterproeven relatief minder fragmenten waargenomen die te herleiden zijn naar *taakopvatting*, *vernieuwing*. Er is een enkele opmerking te vinden die één van de studenten in de meesterproef hierover maakt: “...Of als initiator van onderwijsverbeteringen, als coördinator van inhoudelijke en vakdidactische ontwikkelingen”[P37].

Ten aanzien van de subcode *toekomstperspectief* zijn fragmenten waarneembaar waaruit blijkt dat de studenten zich oriënteren op het beroep door bijvoorbeeld op internet hierover informatie te zoeken, bijvoorbeeld een student die schrijft: “In 2030 wanneer ik mijn diploma inmiddels op zak heb en ik hoop voor de klas te staan zal het er anders uitzien dan vandaag. Ik vond een filmpje over onderwijs in 2030 wat me erg aansprak”[P1]. In de meesterproeven refereren de studenten naar een beroependag op de universiteit. Het lijkt erop dat dit hun ogen opent zoals blijkt uit het volgende fragment: “Wel kwam ik er daar achter dat het arbeidsveld ongelooflijk breed is....Als orthopedagoog kan je hier aan de slag en dit zou je eventueel kunnen combineren met het lesgeven op de basisschool van het Roessingh waar de kinderen uit het revalidatiecentrum leskrijgen. Hier zou je het dus goed kunnen combineren maar je hebt dan wel eigenlijk twee losse banen (beroependag, 2015)”[P37].

Om antwoord te krijgen op de tweede deelvraag: ‘*Hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën bij eerstejaars Alpo-studenten?*’ is gekeken naar de toe- of afname van de subcodes. In Tabel 6 is een overzicht van de verdeling van de subcodes met betrekking tot de code *subjectieve onderwijstheorie* met het percentage fragmenten.

Tabel 6 Percentage fragmenten subjectieve onderwijstheorieën

Code	Subcode	1. Onderwijsverhalen	2. Meesterproeven	TOTAAL
Subjectieve onderwijstheorie	6 SO Reproductieve kennis	10,0	3,4	9,3
	6 SO FK ped-didac aanpak	16,6	55,2	20,7
	6 SO PK ped-didact aanpak	32,4	10,3	30,0
	6 SO Waarden, normen, overtuigingen	41,1	31,0	40,0
	Totaal	100,0	100,0	100,0

Met betrekking tot de code *Subjectieve Onderwijstheorieën* blijkt dat de studenten in de meesterproeven procentueel gezien de meeste uitspraken doen die te herleiden zijn tot de *subcode formele kennis*. In de meesterproef is een fragment waarneembaar waar de kwalificatie ‘reproductieve kennis’ bij past namelijk: “Daarnaast hebben we ook verschillende didactische manieren leren kennen, zoals de directe instructie. Door deze methode weten de leerlingen de verwachtingen van de docenten en krijgen de leerlingen regelmatig terug te horen wat de leraren vinden van hun gedrag en prestaties. Hierdoor kunnen de leerlingen op een prettige manier leren (Ebbens & Ettekoven, 2013)” [P18]. De *subcode formele kennis* met betrekking tot pedagogisch didactische aanpak neemt toe. In de onderwijsverhalen zijn vertalingen gemaakt vanuit de theorie naar een pedagogische of didactische aanpak of zoals een student beschrijft: “Omdat we al snel beginnen met de stage hebben we onlangs een les ‘orde houden’ gevolgd op de pabo. Om orde te houden in je lessen zijn regelmaat en rituelen erg belangrijk (Teitler & van Brussel, 2012)” [P4]. In de meesterproeven zijn uitspraken te vinden waaruit blijkt dat de studenten de theorie inzetten om hun eigen handelen te sturen of te verantwoorden, bijvoorbeeld: “Zo heb ik geprobeerd om de escalatieladder toe te passen maar ik merkte dat het voor sommige kinderen niet zoveel uitmaakte wat ik zei. Uit een onderzoek over wat positief gedrag beïnvloedt (college orde houden, Willemijn), blijkt dat de relatie tussen leerkracht en leerling het meeste invloed heeft op positief gedrag” [P37]. Het procentueel aantal fragmenten bij de subcode *waarden, normen en overtuigen* neemt af. Zoals eerder is aangegeven is het onderscheid tussen *praktische kennis* en *waarden, normen en overtuigingen* herkend door het gebruik van woorden als ‘ik vind’ of ‘ik ben van mening dat’ of ‘ik vind het belangrijk dat’. Die zijn bij de subcode *waarden, normen en overtuigingen* als volgt terug te zien, zoals een student verwoordt: “...Ik vind dat belangrijk omdat niet ieder kind zoveel cultuur mee krijgt vanuit huis, en ik dit een belangrijke behoefte vind” [P12]. In de meesterproeven maken studenten opmerkingen over wat ze vinden dat het verschil is tussen gewone leerkrachten en academisch opgeleide leerkrachten, bijvoorbeeld: “Ik denk dat je als Alpo’er kritischer naar jezelf bent, naar collega’s, naar toetsresultaten en naar methodes. Bovendien denk ik dat je als afgestudeerde Alpo-student meer kennis hebt van kinderen met leer- en ontwikkelingsproblemen” [P51].

Om antwoord te krijgen op de laatste deelvraag: ‘*Hoe geven de studieloopbaanbegeleiders de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit vorm?*’ zijn zoals aangegeven vier studieloopbaanbegeleiders geïnterviewd. In Tabel 7 zijn de percentages met betrekking tot *het zelfverstaan* zichtbaar.

Tabel 7 Percentage fragmenten zelfverstaan interviews

Code	Subcode	Dimensie Interviews	TOTAAL
Zelfverstaan	Zelfbeeld	1 ZV ZB kind	2,8
		1 ZV ZB leraar	21,4
		1 ZV ZB mens	34,5
		Totaal zelfbeeld	58,7
	Zelfwaardegevoel	2 ZV ZW negatief	4,1
		2 ZV ZW positief	2,8
		2 ZV ZW neutraal	8,3
		Totaal zelfwaardegevoel	15,2
	Beroepsmotivatie	3 ZV BM extrinsiek	0,7
		3 ZV BM identificatie	2,8
		3 ZV BM intrinsiek	9,0
		Totaal Beroepsmotivatie	12,5
	Taakopvatting	4 ZV TO onderzoekende houding	2,8
		4 ZV TO pedagogische/didactische deskundigheid	1,4
		4 ZV TO samenwerken	3,4
		4 ZV TO vernieuwing	0,7
	Toekomstperspectief	Totaal Taakopvatting	8,3
			5,5
		Totaal code Zelfverstaan	100

Allereerst is er voor deze horizontale analyse gekeken naar tendensen op hoofdlijnen met betrekking tot de subcodes en dimensies. Daarnaast wordt besproken hoe deze zich verhouden tot de meesterproeven van de studenten. Uit de geanalyseerde fragmenten blijkt dat de studieloopbaanbegeleiders relatief veel aandacht besteden aan het *zelfbeeld* van de studenten. Dit is in lijn met de bevindingen na analyses van de meesterproef. Ook uit de meesterproeven blijkt dat het *zelfbeeld* van de studenten relatief vaak beschreven wordt. Het lijkt erop dat het *zelfwaardegevoel* in de meesterproeven regelmatig wordt waargenomen terwijl uit de interviews blijkt dat de studieloopbaanbegeleiders daar relatief minder aandacht aan zeggen te besteden. Grotere verschillen zijn waargenomen bij de aandacht voor *taakopvatting* en *toekomstperspectief* door studieloopbaanbegeleiders en wat hierover in de meesterproeven terug te vinden is. Door naar de dimensies te kijken kunnen er gerichter uitspraken gedaan worden met betrekking tot de gevonden verschillen. Uit de interviews blijkt dat de dimensie *zelfbeeld als mens* relatief de meeste aandacht krijgt. Een opmerking van één van de studieloopbaanbegeleiders om dit te illustreren is: “.. met name van wat ik net zei.. veel meer vanuit hun eigen zijn, zelfbeeld, persoonlijkheid starten” [P61]. Eén van de studieloopbaanbegeleiders geeft aan het belangrijk te vinden over het zelfbeeld te praten met studenten en hen een symbool erbij te laten zoeken. Het *zelfbeeld als kind* komt in de begeleidingslessen, vaklessen en begeleidingsgesprekken niet als onderwerp ter sprake. Een andere studieloopbaanbegeleider geeft aan dat ze hier alleen aan het begin van het jaar aandacht aan besteed heeft maar dat ze het wel belangrijk vindt. Een deel van de aandacht van studieloopbaanbegeleiders gaat naar de motivatie, waarbij opvalt dat ze zeggen de meeste aandacht denken te besteden aan de *intrinsieke beroepsmotivatie*. Een van de studieloopbaanbegeleiders noemt in deze het ervaren van een ‘praktijkshock’ die zich onaangekondigd voordoet, waarbij ze terugkoppelt naar de motivatie. Een andere studieloopbaanbegeleider vindt het volgende belangrijk: “...met beroepsmotivatie start die professionele identiteit, echt waar ik heel erg op inzoom is self-efficacy, het geloof in eigen kunnen” [P64].

De tendens die te zien is ten aanzien van fragmenten die te herleiden zijn naar *subjectieve onderwijstheorieën* (Tabel 8) laat zien dat de vier studieloopbaanbegeleiders aandacht hebben voor de formele kennis.

Tabel 8 Percentage fragmenten subjectieve onderwijstheorieën interviews

Code	Subcode	Interviews
Subjectieve onderwijstheorie	Reproductieve kennis	35,1
	FK ped-didac aanpak	32,5
	PK ped-didact aanpak	1,3
	Waarden, normen, overtuigingen	31,2
	Totaal code Subjectieve onderwijstheorie	100,0

Alle studieloopbaanbegeleiders geven aan dat de studenten meer theoretische bagage hebben vanuit de universiteit en dat ze de studenten helpen om de koppeling te maken met de praktijk door hun te vragen die kennis te expliciteren, een koppeling te maken met de praktijk en het ter discussie stellen van uitspraken van studenten. Eén van de studieloopbaanbegeleiders noemt dit ‘het rammelen aan de stelligheid’[P62]. De studieloopbaanbegeleider, die ook vakdocent Levensbeschouwing is, geeft aan dat zij het in haar vak lastig vindt om bewust met theorieën bezig te zijn. Volgens haar komt dat omdat studenten zo weinig levensbeschouwing in de praktijk meemaken. Ook worden in dit kader ‘waarden en normen’ genoemd. Ze benoemt in haar lessen veel meer de laag die onder de impliciete theorieën zit zoals de waarden en normen die studenten van huis uit mee gekregen hebben. Met betrekking tot *waarden, normen en overtuigingen* geven alle studieloopbaanbegeleiders aan dat het hun taak is die expliciet te maken door ze te benoemen of ter discussie te stellen. Eén van de studieloopbaanbegeleiders benoemt hierin de fixed mindset die studenten kunnen hebben. Alle studieloopbaanbegeleiders zeggen aandacht te hebben voor waarden, normen en overtuigingen.

Tot slot is er gekeken of er relaties zijn tussen de dimensies met behulp van de Co-occurrence coëfficiënt (c-coëfficiënt). Uit deze analyse blijkt dat er weinig verband is tussen de verschillende dimensies. De opvallendste scores zijn te vinden bij een relatie binnen de subcode *subjectieve onderwijstheorieën* namelijk tussen de *dimensies praktische kennis en formele kennis* (18 fragmenten, c-coëfficiënt 0,11). Hoewel dit één van de twee grootste scores betreft van fragmenten met dezelfde score, zijn het er te weinig om er een conclusie aan te kunnen verbinden. Het enige dat gezegd kan worden is dat het wellicht lastig is geweest om sommige fragmenten heel goed te kunnen duiden. Hetzelfde geldt voor verschillen tussen de dimensies *taakopvatting pedagogische-didactische deskundigheid* en de dimensie *praktische kennis* (21 fragmenten, c-coëfficiënt 0,10). Tot slot dient hierbij opgemerkt te worden dat ATLAS-ti alle dimensies analyseert van alle documenten, dus van de onderwijsverhalen, meesterproeven én interviews.

Conclusie en discussie

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag *Hoe ontwikkelt zich de professionele identiteit van eerstejaars studenten in de academische lerarenopleiding basisonderwijs in relatie tot hun studieloopbaanbegeleiding?*, wordt eerst antwoord gegeven op de deelvragen.

De resultaten met betrekking tot de ontwikkeling van het zelfverstaan als antwoord op de deelvraag *Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan bij de eerstejaars Alpo-studenten?* kunnen als volgt worden beschreven.

Het significante verschil tussen de onderwijsverhalen en de meesterproeven op dimensies van het zelfverstaan duidt erop dat er sprake is van een ontwikkeling van de professionele identiteit van de eerstejaars Alpo-studenten met betrekking tot het concept zelfverstaan.

In de kwalitatieve analyses van het zelfverstaan zijn de volgende dimensies besproken: *zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting en toekomstperspectief*. De studenten in dit onderzoek laten een toename zien van uitspraken die betrekking hebben op hun zelfbeeld als leraar. Voor deze groep eerstejaars Alpo-studenten mag aangenomen worden dat de professionele identiteit zich ontwikkelt in de (stage) context. Deze ontwikkeling is in lijn met wat Akkerman & Meijer (2009), Erikson, in Illeris (2007) hebben beschreven namelijk dat identiteit zich ontwikkelt in een context. Een mogelijke verklaring voor deze toename is dus het feit dat de studenten na het schrijven van hun onderwijsverhalen stage zijn gaan lopen en dus meer kunnen zeggen over zichzelf als leraar. Naast een toename van uitspraken met betrekking tot het zelfbeeld als leraar is er een toename waarneembaar in uitspraken die te herleiden zijn tot de intrinsieke beroepsmotivatie. Door het zien van betekenisvolle beelden kan gesteld worden dat de motivatie voor het beroep verschuift van het moeten naar het echt zelf willen kunnen. En dit is in lijn met Vansteenkiste, (2007) die spreekt over een verschuiving van ‘moeten’ naar ‘willen’. Het zien van deze betekenisvolle voorbeelden in de stage helpt de student om een beeld te krijgen van het beroep. Akkerman en Meijer (2009) en Ruijters et al. (2015) spreken in dit geval over identificatie. Uit de meesterproeven blijkt dat studenten zich niet identificeren met de leerkracht van de groep waarin ze stage lopen maar wel met beroep. Passende bij de taakopvatting en de verwachtingen die studenten hebben over hun rol bij innovatie en onderzoek in de basisschool (Van der Wal, 2012) laten de analyses kleine verschuivingen zien. Op basis van deze gegevens kan voorzichtig geconcludeerd worden dat studenten zich wel een beeld vormen van de taken die ze krijgen met betrekking tot onderzoek en innovatie. In de meesterproef echter is een afname waarneembaar met betrekking tot hun opvattingen over hun pedagogische/didactische deskundigheid en de rol van samenwerken als onderdeel van de taakopvatting. Het lijkt erop dat studenten zich wel een beeld vormen van het soort leraar dat ze willen worden en hiermee hun zelfbeeld als leraar ontwikkelen. Hoewel ze bijna een heel schooljaar een dag in de week stage hebben gelopen is het opmerkelijk dat er relatief weinig opmerkingen te vinden zijn over hun eigen pedagogische en didactische deskundigheid. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat er in het onderwijs nog niet veel afgestudeerde academische leerkrachten werkzaam zijn waarmee ze zich zouden kunnen identificeren. Een andere voorzichtige verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat studieloopbaanbegeleiders in hun begeleiding hier weinig aandacht aan besteden.

Samenvattend luidt het antwoord op de eerste deelvraag dat zelfverstaan als onderdeel van de professionele identiteit (Kelchtermans, 1994) in de narratieve verhalen van de studenten een ontwikkeling laat zien met betrekking tot de dimensies *zelfbeeld als leraar* en *intrinsieke beroepsmotivatatie*. Analyse van de ontwikkeling van *het zelfwaardegevoel*, *taakopvatting* en *toekomstperspectief* laat weinig tot geen toename in de verhalen zien.

De resultaten met betrekking tot het antwoord op de tweede deelvraag: *Hoe ontwikkelt zich de vorming van subjectieve onderwijstheorieën bij eerstejaars Alpo-studenten?* kan als volgt beschreven worden.

Met betrekking tot de ontwikkeling van subjectieve onderwijstheorieën laten studenten zien dat ze hun handelen meer betekenis gaan geven vanuit de literatuur en dat ze de theorie meer gaan koppelen aan hun handelen. De persoonlijke opvattingen waarmee de student zijn of haar omgeving waarneemt en interpreteert (Meijer et al., 2002) veranderen. Het afbreken van schema's, clusters en patronen, het herstructureren van kennis (Meijer et al., 2002; Ruijters et al., 2015) is een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van de professionele identiteit. Dat de studenten hun handelen meer betekenis geven is in lijn met de veranderende persoonlijke kennisbasis (van Driel et al., 2001; Rodgers, 2002). De studenten worden op zowel de Pabo als de universiteit gestimuleerd om de koppeling te maken tussen de theorie en de praktijk. De procentuele toename van het aantal gevonden fragmenten met betrekking tot de subcode *subjectieve onderwijstheorie formele kennis en praktische kennis* is te verklaren: de aandacht die hieraan besteed wordt in de opleiding zowel op de Pabo als de universiteit speelt hierin vermoedelijk een rol. In het verlengde hiervan is het wellicht te verklaren dat er een afname van *waarden, normen en overtuigingen* is geconstateerd.

Samenvattend luidt het antwoord op de tweede deelvraag: ten aanzien van de vorming van subjectieve onderwijstheorieën laten de studenten in hun meesterproeven zien dat ze hun handelen relatief vaker kunnen koppelen aan de theorie en dat ze vaker vanuit de theorie hun handelen kunnen verantwoorden. Er is een procentuele toename waargenomen op de dimensie *formele kennis, pedagogische didactische aanpak*. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de opleiding, zowel de Pabo als de universiteit, hier nadrukkelijk aandacht aan besteedt. Een afname van de overige dimensies (*reproductieve kennis, praktische kennis en waarden, normen het overtuigingen*) hangt hier wellicht mee samen.

Tot slot worden de resultaten met betrekking tot het antwoord op de derde deelvraag '*Hoe geven de studieloopbaanbegeleiders de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit vorm?*' als volgt omschreven.

Met de nodige voorzichtigheid zijn er een paar uitspraken te doen over dat wat de studenten in de meesterproeven laten zien en dat wat studieloopbaanbegeleiders zeggen dat ze doen. Alle studieloopbaanbegeleiders geven het belang aan van de aandacht voor de ontwikkeling van de professionele identiteit. Allereerst wordt in het kort de conclusie beschreven met betrekking tot de ontwikkeling van het *zelfverstaan* en *impliciete onderwijstheorieën* als elementen van de professionele identiteit. Uit de interviews met studieloopbaanbegeleiders blijkt dat er in de begeleidingslessen weinig tot geen aandacht gegeven wordt aan het *zelfbeeld als kind*. Het belang van aandacht voor het zelfbeeld wordt verwoord door Akkerman & Meijer (2011) en Ruijters et al. (2015) die aangeven dat het zelfbeeld van belang is voor de kijk op de wereld. De afname met betrekking tot het *zelfbeeld als kind* en de geringe toename van het *zelfwaardegevoel* in de verhalen van de studenten passen bij hetgeen studieloopbaanbegeleiders hierover aangeven namelijk dat ze beide variabelen bijna nooit betrekken in de begeleiding van de studenten. Soms is dit onderwerp van gesprek tijdens individuele gesprekken met studenten. Studieloopbaanbegeleiders geven aan dat ze regelmatig aandacht besteden aan het beeld dat de studenten hebben van *zichzelf als leraar*. Dit past bij wat de studenten laten zien in hun meesterproeven. Zowel studenten als studieloopbaanbegeleiders doen meer uitspraken die te herleiden zijn tot de dimensie *intrinsieke motivatie*. Met betrekking tot de code *subjectieve onderwijstheorieën* zou het kunnen zijn dat de aandacht die studieloopbaanbegeleiders hebben voor de theorie achter het handelen van de student zorgt voor een procentuele toename van de dimensie *formele kennis* bij de studenten. Dit is in lijn met de visie op en de missie in het opleiden van de toekomstige academisch bevoegde leerkrachten, namelijk studenten ertoe aan te zetten hun eigen kennis op te rekken en in verschillende praktijken toe te passen, als onderdeel van het vormen van een eigen identiteit (Ruijters, 2012). Uit de interviews blijkt dat studieloopbaanbegeleiders het handelen van de student spreekbaar maken.

Samenvattend luidt het antwoord op de derde deelvraag: '*Hoe geven de studieloopbaanbegeleiders de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit vorm?*' kan als volgt worden beschreven: De geïnterviewde studieloopbaanbegeleiders besteden in hun begeleiding relatief veel aandacht aan het *zelfverstaan*, met name aan het *zelfbeeld als leraar en als mens*. Het *zelfbeeld als kind* wordt door hen nauwelijks in de begeleiding meegenomen. Daarnaast stellen ze *waarden, normen en overtuigingen* ter discussie en stimuleren ze studenten tot het gebruik van theorie (*relatieve toename formele kennis*). Alle studieloopbaanbegeleiders vinden de begeleiding van de ontwikkeling van de professionele identiteit een belangrijk onderdeel van hun taak.

Het antwoord op de hoofdvraag ‘*Hoe ontwikkelt zich de professionele identiteit van eerstejaarsstudenten in de academische lerarenopleiding basisonderwijs in relatie tot hun studieloopbaanbegeleiding?*’ kan hierdoor als volgt geformuleerd worden: Uit de interviews blijkt dat de studieloopbaanbegeleiders in hun begeleiding relatief veel aandacht besteden aan de dimensies *zelfbeeld als leraar en mens*. Dit is in lijn met wat de studenten laten zien in hun meesterproeven. Of er een directe relatie is met de aandacht die studieloopbaanbegeleiders hieraan geven is op basis van dit onderzoek niet te geven en moet nader onderzocht worden. *Zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting* worden door de studieloopbaanbegeleiders relatief weinig genoemd als aandachtspunten in hun begeleiding. Het *toekomstperspectief* komt in de begeleiding nauwelijks ter sprake. Ook nu is het lastig aan te geven of de relatief geringe aandacht van de studieloopbaanbegeleiders aan *zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting* een directe relatie heeft met dat wat de studenten in hun meesterproeven laten zien. Uit de geanalyseerde fragmenten uit de interviews blijkt dat de studieloopbaanbegeleiders aandacht besteden aan de dimensie *theoretische kennis* als onderdeel van *impliciete onderwijstheorieën*. Daarnaast blijken zij in hun begeleiding het handelen van hun studenten ter discussie te stellen. Dit verklaart wellicht de relatieve afname van gevonden fragmenten in de meesterproeven die gerelateerd zijn aan *waarden, normen en overtuigingen*. Ze stimuleren de studenten hun denken en handelen vanuit de theorie te onderbouwen. Dit is een mogelijke verklaring zijn voor een relatieve toename van *theoretische kennis*, en een afname van *praktische kennis* in de meesterproeven van de studenten.

Discussie

Op weg naar het leraar worden, blijven en zijn staat de Pabo voor een grote uitdaging namelijk het opleiden van toekomstige academische bevoegde leraren die onderwijsvernieuwingen moeten uitvoeren en die wetenschap en praktijk dichter bij elkaar kunnen brengen. De HAN pabo vindt hierbij de aandacht voor de persoon belangrijk. Dit is in lijn met recente onderzoeken waaruit blijkt dat aandacht voor de professionele identiteit in de opleiding belangrijk is om de aanstaande leraar om te leren gaan met steeds groter wordende diversiteit (Vloet, 2015). Een manier om studenten te begeleiden in hun professionele identiteitsontwikkeling is reflectie. De studieloopbaanbegeleiders van de betreffende groep studenten helpen de studenten te reflecteren op hun handelen en denken. Dit is in lijn met aanbevelingen uit de literatuur. De kunst van deze reflecties is namelijk stil te staan bij wie je bent als toekomstige leraar, wie je wil zijn en wat je wil weten over hoe je loopbaan eruit ziet (Kelchtermans, 2009; Ruijters et al., 2015; Vloet, 2015). Belangrijk is om de studenten te helpen stil te staan bij hun eigen theorieën om beter te kunnen omgaan met toekomstige ervaringen. Ook is het van belang de studenten via reflectie te helpen met het leggen van verbanden waardoor zij elementen kunnen integreren in hun kennisbestand op basis van ervaringen. Reflecteren helpt ook om transfer van het geleerde naar de werksituatie na te streven (Ruijters, 2012). Kelchtermans (1994) zegt hierover dat de reflectie uit twee componenten moet bestaan: reflectie in de diepte en reflectie in de breedte. Met het eerste verwijst hij naar het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijs theorieën. Dit is de lens waarmee studenten kijken naar hun stage en daar betekenis aan geven. Daarnaast verwijst hij naar reflecteren in de breedte: het bespreekbaar maken van technische, emotionele, politieke en morele dimensies (Kelchtermans, 2009). Een aanbeveling voor de studieloopbaanbegeleiding is dan ook om hierover de dialoog met studenten op te zoeken zodat impliciete kennis van studenten geëxpliciteerd kan worden. Uit dit alles volgt een belangrijke aanbeveling voor de praktijk: Opleiders zouden volgens Kelchtermans (2014) over vaardigheden moeten beschikken om narratieve en biografische reflectie en uitwisseling te faciliteren. In dit onderzoek is niet gekeken naar vaardigheden op het gebied van reflectie door studieloopbaanbegeleiders. Door studenten te stimuleren in een positieve, respectvolle omgeving hun kritische momenten te delen worden studenten ertoe aangezet na te denken over zichzelf. Meijer (2014) merkt hierbij op dat het omgaan met, uitlokken en benutten van crisis en weerstand de studenten zal helpen toe te groeien naar transformatie. Ze adviseert studieloopbaanbegeleiders hier oog voor te hebben en de studenten te steunen in crisis door reflectie en vertrouwen. De wijze waarop studieloopbaanbegeleiders reflecties uitlokken bij studenten is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Er is nog een taak voor de studieloopbaanbegeleiding en wellicht ook voor vakdocenten en docenten op de universiteit. Volgens Bransford (2000) is het namelijk belangrijk dat docenten oog hebben voor en voortbouwen op de conceptuele kennis en culturele kennis van de studenten. In omgevingen waarin het leren centraal staat moeten docenten zich ervan bewust zijn, dat studenten hun eigen constructies hebben, hun eigen meningen en opvattingen. Van Driel et al. (2001) merken hierbij op dat het beschikbaar en toegankelijk maken van de kennis van een leerkracht belangrijk is voor de aspirant-leraar. Een probleem hierbij is dat het voor ervaren leerkrachten soms onduidelijk is welke kennis nodig is. Zij hebben die kennis door de jaren heen opgebouwd. Als leren het bouwen van een brug is tussen onderwerp of taak en de student, dan heeft een docent in een dergelijke omgeving oog voor beide kanten van de brug (Bransford, 2000). Dit zet aan tot de door Akkerman & Meijer (2011) en Vloet (2015) geadviseerde ‘Zelfdialoog’ om individuele identiteitsworsteling en uitdagingen in het leerkracht-woorden te bespreken, waardoor studenten zich opnieuw kunnen positioneren en verhouden tot hun eigen subjectieve opvattingen over begeleiden in relatie tot de kennis die wordt aangeboden. Op basis hiervan kan

de volgende aanbeveling worden gedaan: Studieloopbaanbegeleiders moeten de studenten uitdagen hun eigen denken kritisch te beschouwen en ze laten ervaren waarom en hoe zij hun eigen ideeën kunnen veranderen.

Hoewel in dit onderzoek grote zorgvuldigheid is betracht, is er een aantal redenen om als onderzoeker kritisch op het onderzoek te reflecteren. Dit betreft allereerst de methode van het onderzoek. Door het subjectieve karakter en de beperkte hoeveelheid data met name ten aanzien van het gedrag van studieloopbaanbegeleiders zijn de conclusies met de nodige voorzichtigheid geschreven. Bovendien was de onderzoekster als studieloopbaanbegeleider nauw verbonden bij de eerstejaars Alpo-studenten en was zij onderdeel van het team van studieloopbaanbegeleiders. Het subjectieve karakter betreft ook het gebruik van verhalen als data. Het voordeel van het gebruiken van deze verhalen is dat de geschreven teksten voor alle studenten op dezelfde manier geanalyseerd kunnen worden. Het nadeel van het gebruik van deze verhalen is dat de onderzoekster niet door kan vragen en niet direct bij de studenten haar interpretaties kan checken.

Een volgende kritische opmerking kan gemaakt worden over de data. De onderwijsverhalen en meesterproeven worden in de onderwijscontext op verschillende manieren aangestuurd en met verschillende formats beoordeeld. Het zou kunnen zijn dat de verschillen in formats en beoordelingscriteria van de onderwijsverhalen en meesterproeven de studenten onvoldoende op dezelfde manier uitdagen om de voor de professionele identiteitsontwikkeling belangrijke begrippen bij zichzelf te onderzoeken en bespreekbaar te maken. Aanvullend hierop kan vermeld worden dat een onderdeel van de opdracht voor de meesterproef is dat de studenten daarin twee kritische momenten als bijlage opnemen. Omdat de studenten aan deze kritische momenten geen betekenis geven in hun meesterproef zijn deze in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Echter in het theoretisch kader wordt een relatie gelegd met transformatief leren en identiteitsontwikkeling. Het ervaren van een probleem dat of crisis die aandacht nodig heeft (Bransford et al., 2002; Bereiter 2002; Meijer 2015; Ruijters 2015) is een wezenlijk onderdeel van de identiteitsontwikkeling. Door deze kritische momenten in het onderzoek buiten beschouwing te laten heeft de onderzoekster belangrijke aanknopingspunten laten liggen om de relatie met transformatief leren bloot te leggen.

Dit onderzoek heeft zich niet gericht op het curriculum waarin de begeleiding van de studenten in de studieloopbaanbegeleidingsbijeenkomsten is vastgelegd. Door te kiezen voor interviews heeft de onderzoekster wellicht ook rijke data uit de begeleidingslijn laten liggen. Met een analyse van deze begeleidingslijn had ook de input, gericht op de ontwikkeling van de professionele identiteit naar boven gehaald kunnen worden. Aandacht voor de professionele identiteit kan met name plaatsvinden in de bijeenkomsten met studieloopbaanbegeleiders. Wanneer het echter gaat om bijvoorbeeld impliciete onderwijstheorieën zijn er ook mogelijkheden binnen de lessen op de pabo en de universiteit om hierover met studenten in gesprek te gaan.

Tot slot is in het theoretisch kader de identiteitsontwikkeling in relatie tot de omgeving benoemd. Gesteld is dat het van belang is te werken aan een bewustzijn van de identiteit in de context, in relaties en het bewustzijn van de emoties, om zo als het ware een 'eigen stem' te ontwikkelen. In dit onderzoek is geen aandacht geweest voor die verschillende ik-posities van de student (Ruijters et al., 2015; Vloet, 2015). Studenten worden geconfronteerd met veranderende en wisselende perspectieven: studenten in een collegezaal, student-teamlid tijdens stage, student als onderdeel van een klas of groep. Het overstappen van de ene positie naar de andere levert spanningen op (Ruijters et al., 2015) en is van invloed op de identiteitsontwikkeling van de leerkracht in opleiding.

Het doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan het curriculum gericht op het begeleiden van de professionele identiteitsontwikkeling van de eerstejaars Alpo-studenten. Zoals gezegd is aandacht hebben voor de (professionele) identiteitsontwikkeling een fundamenteel aspect van het leerkracht zijn en leerkracht worden (Akkerman & Meijer, 2011). Professionele identiteit is echter complex. Om deze complexiteit te begrijpen is het belangrijk goed te luisteren naar de twijfels, dilemma's en onzekerheden die studenten (impliciet) ervaren tijdens het stagelopen en tijdens de studie. In het theoretisch kader is gesteld dat crisis en transformatie herkenbare processen (Meijer, 2014) zijn met betrekking tot de identiteitsontwikkeling in het algemeen. Uit de interviews bleek dat er studieloopbaanbegeleiders zijn die crises uitlokken door bijvoorbeeld weerstand op te roepen of dilemma's bespreekbaar te maken. Volgens Meijer (2014) is dit noodzakelijk omdat studenten hiermee geholpen worden te bepalen of ze geschikt zijn voor het beroep en of ze deze uitdaging wel aan willen gaan. Dit pleit ervoor om de kritische momenten die de studenten beschrijven voor hun meesterproef meer te koppelen aan de identiteitsontwikkeling, door studenten te vragen wat dat kritische moment voor hen heeft betekend ten aanzien van hun zelfverstaan of gebruik van impliciete onderwijstheorieën.

Referenties

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2009). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., de Goede, M., Peters, V., & Velden, T. van der, (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189. doi:10.1080/03057640902902252
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. New York, New Jersey: Routledge.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington: National Academy of Science.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Hoofddorp: Boomonderwijs
- Driel, J. van., Beijjaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science teaching*, 38, 137-158. doi:10.1002/1098-2736(200102)
- Driel, J. van., Meijer, P., Verloop, N. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-46. doi:10.1016/S0883-0355(02)0003-4
- Estarippa, C., (2012). Vijf disciplines. In M. Ruijters, en R.J. Simons (Eds). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. (pp. 581-590). Deventer: Kluwer.
- Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29, 27-34.
- Geijsel, F., Lengkeek, M., Simons, P.R.J. & Ruijters, M. (2015). *Professionele identiteit in deeltijdderarenopleidingen*. Wageningen: Stoas Videntum Hogeschool, Wageningen.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. (2012). *Kennis in interactie. HAN Instellingsplan 2012-2016*. Verkregen op 21 februari 2015 van HAN insite College van Bestuur.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. (2014). Beroepstaakwijzer 1.1 ALPO 1. Reader Studiecentra HAN. Nijmegen: Mirjam van Gemert.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. (2014). Beroepstaakwijzer 1.7 Integrale toets ALPO 1. Studiecentra HAN. Nijmegen: Docenten ALPO
- Illeris, K. (2007). *How We Learn*. London and New York: Routledge.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice* 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 22, 273-29. doi:10.1108/S1479-368720140000022017
- Maija, L., & Kelchtermans, G. (2015). "This has more to do with who I am than with my skills" - Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22-29.
- Meijer, P., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge. *Journal of Teacher Education*, 406-419. Opgehaald van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11196/10_440_01.pdf?sequence=1
- Meijer, P. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling* (Inaugurele Rede, Radbouduniversiteit Nijmegen). Opgehaald van <http://www.ru.nl/letteren/actueel/nieuws/redactionele/bosch-expert/@927142/oratie-hoogleraar/>
- Ministerie van het Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap*. Opgehaald van http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/publicaties/eindrapport_van_de_monitor_krachtig_meesterschap_2013.pdf/ juni 2015
- Oosterheert, I. (2010). *Visie op leren en opleiden 2010-2014*. (Interne publicatie). Nijmegen: HAN Pabo. Opgehaald van https://online.han.nl/sites/pabo_nijmegen/default.aspx
- Rodgers, C.R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 230-253.
- Ruijters, M., (2012). Double-loop learning. In M. Ruijters, en R.J. Simons (Eds). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp 197-210). Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M., & Simons, R. (2014). The real professional is a learning professional. In S. Billet, C. Harteis, & H. Gruber, *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 955-985). Berlin: Springer.

- Ruijters, M., (2015). Professionele identiteit. In M. Ruijters, Braak, E., Draijer, H., Hartog, C. den., Jonge, F. de., Luin, G. van., Oeffelt, T. van., Simons, R.J., Veewey, M. van de., Worstelboer, F. (2015). *Je binnenste buiten*. Deventer: Vakmedianet.
- Schaap, H., (2011). *Students' personal professional theories in vocational education: Developing a knowledge Base* (Proefschrift, Universiteit Utrecht). Utrecht: Print service Ede.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M., & Verckens, J.P. (2013). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16, 37-58. Opgehaald van http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Vansteenkiste%20et%20al_2007.pdf
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Velzen, J van. (2008). *Kennis & denken & leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wal-Maris, S. van der. (2012). Motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. *Pedagogische studiën* 89, 255-271.

Dankwoord

Allereerst grote dank aan de studenten, die hun vaak heel persoonlijke en ontroerende verhalen hebben willen delen. Werkgever Karin en Mieke voor de ruimte die ik gekregen heb en de extra tijd die ik nodig had, mijn collega en studiemaatje Ellie, studiemaatjes Karin, Wilbert, Pauline voor de inspirerende appjes, peptalks en feedback. Onze kinderen Maud en Steven, die me gewezen hebben op mijn studieontwikkende gedrag en die mij de ruimte hebben gegeven om me onder te dompelen in de studie. Pieter voor de punten en de komma's; hij heeft ervoor gezorgd dat ik het niet eng vond om mijn thesis naar hem te sturen. Fedor de Beer en Marieke Peeters die mij hebben geholpen zicht te krijgen op het navolgbaar maken van mijn stappen. Jullie hebben mij op mijn blinde vlekken gewezen. Tot slot docenten en betrokkenen van de MLI opleiding: mijn studiecoach Hennie van Heijst voor de waarderende feedback, Cees den Hartog die altijd bereid was naar me te luisteren of iets te lezen en Lia Spreeuwenberg voor met name het heel energiek en positief meedenken en kijken naar mijn onderzoeksmethode en last but not least: Wim, mijn rots in de branding.

*“Je bent geen goede leraar als je je alleen richt op wat je doet en niet op wie je bent”
(Rudolf Steiner, 1902-1992)*

Bijlagen

Bijlage 1

Code-Filter: All

HU: 23-08 selectie studenten anoniem incl meesterproef
File: [E:\AA ONDERZOEK THESIS\Data analyse\Coder...\23-08 selectie studenten anoniem incl meesterproef .hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-08-29 13:54:56

Codering mbt zelfverstaan (ZV)

- 1 ZV ZB k : Zelfverstaan zelfbeeld als kind
- 1 ZV ZB l : Zelfverstaan zelfbeeld als leraar
- 1 ZV ZB m: Zelfverstaan zelfbeeld als mens
- 2 ZV ZW -: zelfverstaan zelfwaardegevoel negatief
- 2 ZV ZW +: zelfverstaan zelfwaardegevoel positief
- 2 ZV ZW neutr: zelfverstaan zelfwaardegevoel neutraal
- 3 ZV BM extr: zelfverstaan beroepsmotivatie extrinsiek
- 3 ZV BM id: zelfverstaan beroepsmotivatie identificatie
- 3 ZV BM int: zelfverstaan beroepsmotivatie intrinsiek
- 4 ZV TO onderz h: zelfverstaan taakopvatting; onderzoekende houding
- 4 ZV TO ped did desk: zelfverstaan taakopvatting pedagogisch/didactische deskundigheid
- 4 ZV TO rel derden: zelfverstaan taakopvatting relatie met derden
- 4 ZV TO rel kind: zelfverstaan taakopvatting relatie met kinderen
- 4 ZV TO vern: zelfverstaan taakopvatting: rol bij vernieuwingen
- 5 ZV Toekomstperspectief: zelfverstaan toekomstperspectief

Codering Subjectieve onderwijstheorie (K)

- 6 K Reproductieve kennis: Kennis reproductief
- 6 K FK ped-didac aanpak: Kennis, formele kennis ped. didactische aanpak
- 6 K PK ped-didact aanpak: Kennis, praktisch pedagogische didactische aanpak
- 6 K Waarden, normen, overtuigingen: Kennis, waarden, normen, overtuigingen

Restcodes

- 11 Leervragen/voornemens/doelen
- 12 Zelfreflectie en zelfbewustzijn
- 13 Leerstijlen/manier van leren
- 14 Ingrijpende gebeurtenis
- EVC: eerder verworven competenties
- Opleiding
- Van alles wat

Fragmenten Onderzoekslogboek

Begrippen memo's

Professioneel zelfverstaan:

1. zelfbeeld: wie ben ik als leerkracht -> zelftyperingen
2. zelfwaardegevoel: oordeel vellen over de kwaliteit van het handelen van zichzelf
3. beroepsmotivatie: motieven voor het beroep
4. taakopvatting: wat zien de studenten als inhoud van hun taak -> niet alleen wat moet een leerkracht doen, maar ook wat moet een goede leerkracht doen?
5. toekomstperspectief: verwachtingen i.v.m. toekomstige beroepssituatie..betrokkenheid op de toekomst is latent aanwezig.

Subjectieve onderwijstheorie:

drie belangrijk componenten vlg Kelchtermans:

1. cognities die via reflectie opgeroepen worden en weergegeven worden (impliciete theorieën)
2. deze cognities bevatten subjectieve betekenisgeving aan ervaringen en handelingen; de individuele persoon duidt de gebeurtenissen. Betekenisgeving vanuit de concrete handelingscontext waarin de leerkracht zich bevindt is cruciaal om het handelen te begrijpen
3. cognities staan onderling in een argumentatiesamenhang. D.w.z. kenniselementen uit de subjectieve onderwijstheorie zijn onderling gerelateerd zodat ze min of meer consistente argumentatieve clusters vormen.
➔ relatie denken en uitvoerend gedrag; Schön en Argyris, Theorie in use en espoused theory! Espoused is theorie die mensen zeggen te gaan gebruiken -> zie blz Kelchtermans proefschrift.

Relatie denken en handelen is complex gegeven

- **Eerste analyse m.b.v. open en gesloten codering; open -> coderingen waarin o.a. impliciete praktijktheorieën in terugkomen. Gesloten-> Kelchtermans.** Codering op basis van Sensitizing concepten
-

Juni 2015: Open codering herzien-> competenties gebruikt. Dus nu axial codering (Doorewaard, 2007): open codering verrijken met nieuwe en meer specifieke betekenisinhouden, totdat er volwaardige begrippen zijn die eenduidig omschreven zijn en belangrijke facetten

Ik moet 3 beslissingen nemen:

- families maken?
- of code bv C(competentie).. nr. bv 1 (interpersoonlijk)...
- eerst meesterproeven coderen?

Om de impliciete praktijk theorieën van studenten te kunnen onderscheiden op welk gebied deze vooral zijn heb ik ervoor gekozen om de open codering opnieuw door te lopen en nieuwe labels toe te kennen

Methodememo

Datum	Wat	verwijzing
2-4-2015	Verantwoording onderzoek: autobiografische reflecties van studenten geven aanknopingspunten voor curriculum; inhoud en werkwijze	(Geerdink, 2008)
27 april	Verantwoording Onderzoeksmethode beschrijven zoals Gerda Eerste onderwijsverhaal geanalyseerd op proef; eerste keer begrippen gebruikt.	(Geerdink, 2008)
4 mei	Operationaliseren concepten: Keuze gemaakt: mbv sentising concepts zelfverstaan uit onderwijsverhalen halen en open coderen subjectieve praktijktheorieën.	Kelchtermans vanaf blz277
6 mei	Keuze voor beste studenten ; om te zien wat studenten kunnen doen! oefenen in Atlas, Op basis van deze studenten codelijst gemaakt.	
9 mei	Leidraad interview RJ Simons in relatie gebracht met prof identiteit Kelchtermans. Keuzes gemaakt om het volgende niet op te nemen: - onderdeel van een prof organisatie. - verhouding met sociale netwerken.	
10 mei	Coderen Atas, één Hpr met alle verhalen? Aan Ellen vragen! Hoe codes los te zien, dus per verhaal? mogelijk?	
21 mei	Opdracht meesterproef en onderwijsverhalen in methodedeel, inclusief beoordelingsformat. Beoordelingscriteria (=data) heb ik vertaald naar Kelchtermans =(is verwijzing theoretisch kader). Dit beschrijf ik in onderzoeksopzet. Om professionele identiteit te onderzoeken is gebruik gemaakt van zgn. biografische verhalen nl meesterproef en onderwijsverhaal. In inleiding en theorie staat de weg naar prof identiteit.	
17 juli	Operationalisering codes, keuze gemaakt voor 18 studenten, ad random gekozen, iedere vierde student in de lijst, ook de 6 studenten waarmee ik geoefend heb,	
8 oktober	Analyseren interviews; toegevoegd codes die betrekking hebben op prof id transformatief leren, definitie PI, rol omgeving,	

Theoriememo

Datum	Wat	verwijzing
2 april 2015	Verantwoording: Kritische incidenten passend bij transformatief leren, Ruijters vult dit aan: verschuiving van transformatie naar informatief leren waardoor belang van professionele identiteit versterkt wordt. Verandering in de manier van werken, om een transformatie (moet ik hier iets zeggen over rolwisselingen? student, stagiaire.. vanuit VWO leerling?-> perspectief wisseling Ruijters pag 53) Verantwoording: blz 22: teruggaan naar en werken vanuit de kern van de professional. Een professional wil met zijn kennis en inzicht een bijdrage leveren aan de maatschappij (Gardner en Shulman, 2005). Door de vertaling tussen wetenschap en praktijk, en tussen abstractie en persoonlijke betekenis, kan hij zijn meerwaarden laten zien (Freidson, 1986). Verantwoording; meer bewustworden van prof. identiteit Relatie leggen met Hybride professional = reflective practioner artikel RU. pag 68 Ruijters. -> relatie met subjectieve praktijkkennis: dialoog tussen wetenschappelijke kennis en praktijkkennis	(Geerdink, 2008) (Ruijters & collega's, 2015) (Illeris, 2007) (Ruijters & collega's, 2015) (Ruijters & collega's, 2015) (Kelchtermans, 2003) (Ruijters & collega's, 2015)

3 april	(Klechtermans). Ruijters: Het zijn van een professional betekent ook het realiseren dat je de vertaler van kennis bent. 'Kennis heeft dragers of vertalers nodig. Niet alleen het hoe van lesgeven maar ook het wat	(Kelchtermans & Lana, 2015)
4 mei	Concepten geoperationaliseerd mbv Kelchtermans Subjectieve praktijktheorieën nader uitwerken mbv Ruijters, impliciete kennis Oosterheert, zegt Illeris hier iets over?	(Kelchtermans G. , De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief, 1994)
20 juni	Codeboom: eerste stap naar families maken: open codering naar competenties vertaald en naar theorie Kelchtermans open codering.. Toevoegen in theoretisch kader de competenties academische leerkrachten Toevoegen theoretisch kader: impliciete praktijktheorieën zie hierboven aanwijzingen!!	Zie publicatie andere hogeschool competenties academische lkr
10 juli	Artikel Beijaard geeft omschrijving begrip professionele identiteit Review studie. Tegengeluid laten horen in theoretische kader?	(Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004)

Memo uit Atlas-ti

List of all memos

Memo-Filter: All [9]

HU: 11-10 selectie studenten anoniem incl. meesterproef .hpr7 1
File: [\\staff.han.nl\staffdata\users\j...\\11-10 selectie studenten anoniem incl. meesterproef .hpr7 1.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-12-28 13:49:03

MEMO: 13-08 coderen: deductieve codering (0 Quotations) (Super, 2015-08-13 14:04:31)

No codes

No memos

Type: Commentary

a.d.h.v. eerder genoemde concepten of moet ik het woord 'aan de hand van genoemde dimensie' zie mail 13-08

MEMO: 13-09 PK en FK relatie kinderen (0 Quotations) (Super, 2015-09-13 12:06:28)

No codes

No memos

Type: Commentary

Relatie kinderen ondergebracht bij PK en FK ped. didact aanpak

MEMO: 15-08 Gedachtengang Taakopvatting (0 Quotations) (Super, 2015-08-15 12:17:44)

No codes

No memos

Type: Commentary

Taakopvatting vandaag opnieuw bekeken. Onderscheid gemaakt in omgang met kinderen, ped.didact deskundigheid, samenwerken, vernieuwingsbereidheid. Nascholing lees ik ook bij Kelchtermans maar wordt nu in onderwijsverhalen niet genoemd door studenten.

Bij analyseren kijken naar relatie ZV taakopvatting ped didact kennis en formele/praktische kennis. zie ook Kelchtermans op blz 298.. taakopvatting hangt samen met zelfbeeld. Het gaat bij taakopvatting ook altijd om een norm.. dat zie ik niet terug bij studenten, wel waarden/normen overtuigingen. zie ook aantekeningen op briefje concepten/ concretisering.

MEMO: 16-08 Formele kennis verder uitwerken? (0 Quotations) (Super, 2015-08-16 13:59:29)

No codes
No memos
Type: Commentary

Na lezen van 3 meesterproeven denk ik dat formele kennis nader uitgewerkt kan worden nl: betekenisvol inzetten of niet... Ik merk dat studenten kennis gaan koppelen aan hun handelen... dit kan ik doen nadat ik alle meesterproeven heb gecodeerd..

MEMO: 16-08 leervragen/leerdoelen voornemens (0 Quotations) (Super, 2015-08-16 14:02:36)

No codes
No memos
Type: Commentary

Overwegen om leervragen/leerdoelen en voornemens ook nog verder uit te werken?? Is dit nodig om zicht te krijgen op de ontwikkeling van de professionele identiteit?

MEMO: 22-08 Leervragen en voornemens later nog eens opsplitsen!! (0 Quotations) (Super, 2015-08-22 09:15:39)

No codes
No memos
Type: Commentary

Mss voor het overzicht kijken of ik leervragen/voornemens kan koppelen aan elementen van het zelfverstaan of kennisontwikkeling!!

MEMO: 0608 familienamen gemaakt (0 Quotations) (Super, 2015-08-07 12:38:42)

No codes
No memos
Type: Commentary

keuze gemaakt om opvattingen/overtuigingen en declaratieve kennis bij PPT te zetten-> zie Kelchtermans, Schaap
Operationalisering codering gemaakt, zie wordbestand

MEMO: Aansprekende leerkrachten van vroeger (0 Quotations) (Super, 2015-07-19 11:54:46)

No codes
No memos
Type: Commentary

19 juli: meenemen in codering: inspirerende leerkrachten in positieve en negatieve zin.

MEMO: onderscheid zelfwaardegevoel, zelfbeeld (0 Quotations) (Super, 2015-08-04 08:35:06)

No codes
No memos
Type: Commentary

Het onderscheid tussen zelfwaardegevoel en zelfbeeld is lastig. Wat doe je als een student aangeeft dat hij/zij goed kan plannen. Met het woordje 'goed' kent hij zichzelf een waarde toe. Besloten is daarom om zelfwaarde aan te duiden door persoonskenmerken zoals bv 'onzekerheid'. Zelfbeeld wordt aangeduid als het beeld dat iemand weergeeft van zichzelf..lastig dit stukje! goed omschrijven in methodedeel.

Toets 1 Onderwijsverhaal

Opdracht

Beschrijving

Het onderwijsverhaal is de eerste versie van een verhaal dat je gaandeweg de opleiding op gezette tijden verder uitbouwt. Zo sluit je het jaar af met beroepstaak 1.7. waarin je terugblijkt op je onderwijsverhaal en dit aanvult met gedurende dit jaar verkregen inzichten.

Je laat in het onderwijsverhaal zien wat je verkenningen in de eerste periode jou hebben opgeleverd; wat kwam je tegen (in de opleiding, in je herinneringen, in de media) en wat is nu je (vernieuwde) verhaal over onderwijs? Wat heb je gezocht, wat verraste je, waar sta je nu? Het onderwijsverhaal omvat maximaal 3000 woorden.

Je beschrijft in je onderwijsverhaal:

- je beeld van het beroep en jij (hoe zie jij het beroep en jezelf in relatie tot het beroep, waar liggen je vragen, wat heeft je verrast, hoe schat je jezelf in);
- je beeld van kinderen en jij (hoe kijk je aan tegen kinderen, waar liggen je vragen, hoe schat je jezelf in, waar liggen je uitdagingen en kwaliteiten?) en
- je beeld van leraar worden en jij (hoe leer jij, hoe word je leraar? Wat zijn voor jou aandachtspunten om mee te nemen?).
- een aantal voorlopige leervragen en een aantal aandachtspunten; bedenk wat je meeneemt aan (leer)vragen en aandachtspunten voor de komende periode(n). Motiveer je keuzes.

Toets 1 Meesterproef

Opdracht

Beschrijving

De vorm waarin je de balans opmaakt, noemen we de ‘Meesterproef niveau 1’. De Meesterproef maak je allereerst voor jezelf. Door er naar toe te werken word je je bewuster: van jezelf, je leerproces en het mogelijke vervolg daarvan. In tweede instantie maak je de Meesterproef voor de assessoren. Zij bepalen of je klaar bent voor de kernfase.

In het onderwijsverhaal aan het begin van het jaar heb je al een eerste oriëntatie geschreven over waarom het beroep van academische leerkracht je aanspreekt, wat je beeld is van het primair onderwijs, hoe je kijkt naar kinderen en wat je zou willen leren op deze opleiding. Nu je een jaar lang onderwijs hebt gevolgd is dat beeld veranderd. In je meesterproef beschrijf je hoe je nu aankijkt tegen de verschillende rollen die je op basis van het ALPO-traject later kunt gaan uitoefenen binnen het primair onderwijs en je eigen sterke en zwakke punten en leerdoelen daarbij. Je illustreert dit aan de hand van praktijkvoorbeelden, literatuur en de mentoraatopdrachten ‘Arbeidsveldoriëntatie’ en ‘Beroependag’.

Voor een verdere nuancering van de opdracht en beoordelingsformats wordt verwezen naar de beroepstaakwijzer.

Bijlage 4

Interviewschema “Professionele identiteit van leraren in opleidingen”. Specifiek gericht op de eerstejaars Alpo-studenten.

		In programma? (opdrachten, thema's werkvormen)	In producten (toetsen, verslagen, assessments)?	Gebeurt wel eens? Anders? ((afhankelijk van de rol die de docent neemt; waar kan het toevallig ontstaan in begeleiding of peerfeedback of in het leerproces)	Zou het kunnen worden ingebracht in het programma(onderdeel) / producten?
	(over professionele aspecten van de professionele identiteit – Simons & Ruijters en Kelchtermans);				
1	Wat versta jij onder professionele identiteit? Wat is voor jouw vak het belang hiervan? Besteed je aandacht aan identiteit van de eerstejaars ALPO-studenten? Professionele waarden en normen?				
2	Op welke manier besteed jij aandacht aan subjectieve onderwijstheorieën van studenten? Wordt er aandacht besteed aan een eigen praktijktheorie? (praktiseren) (het belang van het hebben van eigen praktijktheorieën, eigen verklaringen, unieke benaderingen; eigen weg / eigen ervaringen, persoonlijke stijl.				
3	Op welke manier krijgt het zelfwaardegevoel of zelfbeeld van de student een plaats in de lessen?				
4	Op welke manier leg je een relatie met beroepsmotivatie?				
5	Op welke manier is er in het programma aandacht voor de taken die de toekomstige academisch opgeleide studenten gaan doen?				
6	Wordt er aandacht besteed aan wie iemand in de kern is - zelfbeeld van de student? Wordt dit in verband gebracht met de professie? (wat ben ik voor iemand; wat voor lichaam, familie, kleding, thuis, bezit, werk, alles waar “mijn” voor staat; waar voel ik me verantwoordelijk voor? Waar ben ik eigenaar van? Waar ben ik bij betrokken?)				

7	Wordt er aandacht besteed aan wat iemand drijft en waardevol vindt (Wordt dit in verband gebracht met de professie? (passie, ambitie, drijfveren en dergelijke?) (passen mijn ambities en drijfveren bij deze professie? Wat geeft mij energie? Wat vind ik waardevol?)				
8	Wordt er aandacht besteed aan geschiedenis? (hoe iemand gekomen is waar ie nu is; hoe hij tot de keuze van het beroep is gekomen; waar hij zijn talenten voor de professie heeft ontdekt? Hoe past deze professie in je ontwikkeling(sfasen)?				
9	Wordt er aandacht besteed aan het huidige functioneren in de praktijk? (hoe iemand nu functioneert; hoe goed of slecht iemand het nu doet?)				
10	Wordt er gerefereerd aan ambitie / toekomst? (toekomstplannen; hoe ga je je verder ontwikkelen? Ontwikkelingsfasen? Wat wil / moet je de komende tijd nog gaan leren?)				

Bijlage 5
C0-occurency table

	1 ZV ZB k	1 ZV ZB l	1 ZV ZB m	2 ZV ZW -	2 ZV ZW +	2 ZV ZW neutr	3 ZV BM extr	3 ZV BM id	3 ZV BM int	4 ZV TO onde	4 ZV TO ped c	4 ZV TO same	4 ZV TO vern	5 ZV Toekomst	6 SO FK ped-c	6 SO PK ped-c	6 SO Reprod	6 SO Waarden
1 ZV ZB k		1 - 0,00	4 - 0,02	2 - 0,02	1 - 0,01	2 - 0,02	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a	2 - 0,01	n/a	n/a	n/a	2 - 0,01	1 - 0,01	n/a	1 - 0,00
1 ZV ZB l	1 - 0,00		12 - 0,05	6 - 0,04	4 - 0,03	1 - 0,01	n/a	1 - 0,01	6 - 0,03	2 - 0,01	2 - 0,01	1 - 0,01	n/a	4 - 0,02	5 - 0,02	2 - 0,01	n/a	1 - 0,00
1 ZV ZB m	4 - 0,02	12 - 0,05		5 - 0,03	6 - 0,04	6 - 0,04	n/a	n/a	2 - 0,01	1 - 0,01	4 - 0,02	n/a	n/a	2 - 0,01	2 - 0,01	n/a	n/a	4 - 0,02
2 ZV ZW -	2 - 0,02	6 - 0,04	5 - 0,03		1 - 0,02	2 - 0,04	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
2 ZV ZW +	1 - 0,01	4 - 0,03	6 - 0,04	1 - 0,02		n/a	n/a	1 - 0,01	1 - 0,01	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
2 ZV ZW neutr	2 - 0,02	1 - 0,01	6 - 0,04	2 - 0,04	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a	1 - 0,01
3 ZV BM extr	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2 - 0,03	n/a	1 - 0,01	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,01
3 ZV BM id	1 - 0,01	1 - 0,01	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a		2 - 0,02	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,01	2 - 0,02	2 - 0,01	n/a	1 - 0,01
3 ZV BM int	n/a	6 - 0,03	2 - 0,01	n/a	1 - 0,01	n/a	2 - 0,03	2 - 0,02		n/a	3 - 0,02	n/a	n/a	4 - 0,03	n/a	4 - 0,02	n/a	n/a
4 ZV TO onderz h	n/a	2 - 0,01	1 - 0,01	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		2 - 0,02	1 - 0,02	n/a	3 - 0,03	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a
4 ZV TO ped did desk	2 - 0,01	2 - 0,01	4 - 0,02	n/a	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a	3 - 0,02	2 - 0,02		5 - 0,04	n/a	7 - 0,04	6 - 0,03	6 - 0,03	1 - 0,01	21 - 0,10
4 ZV TO samenwerken	n/a	1 - 0,01	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	1 - 0,02	5 - 0,04		1 - 0,03	2 - 0,02	n/a	n/a	1 - 0,02	1 - 0,01
4 ZV TO vern	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03		2 - 0,02	n/a	n/a	n/a	3 - 0,02
5 ZV Toekomstperspectief	n/a	4 - 0,02	2 - 0,01	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,01	4 - 0,03	3 - 0,03	7 - 0,04	2 - 0,02	2 - 0,02		3 - 0,02	7 - 0,04	1 - 0,01	9 - 0,04
6 SO FK ped-didac aanpak	2 - 0,01	5 - 0,02	2 - 0,01	n/a	n/a	1 - 0,01	n/a	2 - 0,02	n/a	n/a	6 - 0,03	n/a	n/a	3 - 0,02		18 - 0,11	n/a	21 - 0,10
6 SO PK ped-didact aanpak	1 - 0,01	2 - 0,01	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,01	4 - 0,02	1 - 0,01	6 - 0,03	n/a	1 - 0,01	7 - 0,04	18 - 0,11		1 - 0,01	21 - 0,10
6 SO Reproductieve kennis	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,01	1 - 0,02	n/a	1 - 0,01		1 - 0,01		3 - 0,02
6 SO Waarden, normen, o	1 - 0,00	1 - 0,00	4 - 0,02	n/a	n/a	1 - 0,01	1 - 0,01	1 - 0,01	n/a	n/a	21 - 0,10	1 - 0,01	3 - 0,02	9 - 0,04	11 - 0,05	21 - 0,10	3 - 0,02	

Bijlage 6

Onderwijsverhalen: Mi & Marike

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement Kappa	,821	,067	10,617	,000
N of Valid Cases	43			

Onderwijsverhalen: Ka & Marike

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement Kappa	,824	,066	11,096	,000
N of Valid Cases	43			

Onderwijsverhalen: Ka & Mi

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement Kappa	,734	,077	9,833	,000
N of Valid Cases	43			