



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Supporting beginning teachers in urban environments

Gaikhorst, L.

**Publication date**

2014

**Document Version**

Final published version

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam].

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## References

---

- Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: The 'haves' and the 'have nots'. *European Journal of Teacher Education, 32*(2), 95-110.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity, 42*(2), 257-274. doi: 10.1007/s11135-0069044-4
- Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development, 8*, 43-53. doi:10.1111/j.1360-3736.2004.00195.x
- Assunção Flores, M. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 7* (4), 297-318.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105.
- Beijaard, D. Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Berndsen, F.E.M., Gemmeke, M., Hello, E., & De Weerd, M. (2004). *Uitstroom van personeel uit PO, VO en BVE* [Outflow of personnel from primary education, secondary education and vocational and adult education]. Amsterdam: Regionplan.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers' perceptions about their professional development. *Professional development in education, 32*(4), 411-430.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management, 36*(4), 1065-1105. doi: 10.1177/0149206309352880
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15. doi: 10.3102/0013189X033008003
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education, 3<sup>rd</sup> Edition* (part 7, pp. 548-555). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.

## References

- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Burke, L.A. & H.M. Hutchins (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review* 6 (3), 263-296.
- CAOP. (2012). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs* [Labour market analysis primary education]. Den Haag: CAOP.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shi, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-need areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629. doi: 10.1016/j.tage.2009.09.010
- Çelik, S., & Amaç, Z. (2012). Are teacher education programs failing the nations' urban schools? A closer look at pre-service teachers' beliefs about working with inner-city students. *The journal of multiculturalism in education*, 8, 1-23.
- Centerdata. (2013). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel 2013-2025* [Future labor market for teachers 2013-2025]. Tilburg: Centerdata.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychology Bulletin*, 112, 155-159. doi: 10.1037/00332909.112.1.155
- Cowley, K.S., & Meehan, M.L. (2001, July). *Assessing Teacher Efficacy and Professional Learning Community in 19 Elementary and High Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the CREATE National Evaluation Institute, Wilmington, NC.
- Davis, B., & Higdon, K. (2008). The Effects of Mentoring/Induction Support on Beginning Teachers' Practices in Early Elementary Classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261-274.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Devos C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- Diffily, D. & Perkins, H. (2002). Preparing To Teach in Urban Schools: Advice from Urban Teachers. *Teacher Education and Practice*, 15 (1-2), 57-73

- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Education Research Journal*, *46*(2), 567-597.
- Doppelt, Y., Schunn, C. D., Silk, E. M., Mehalik, M. M., Reynolds, B. & Ward, E. (2009). Evaluating the impact of a facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement. *Research in Science & Technological Education*, *27*(3), 339-354.
- Dutch Ministry of Education, Culture, and Science (2012). *Key Figures 2007-2011. Education, Culture and Science*. Den Haag: Ministerie van OCW. Dutch Ministry of Education, Culture, and Science (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil* [Teachers Calendar 2013-2020: the teacher makes the difference]. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Eliophotou Menon, M. (2012). Do Beginning Teachers Receive Adequate Support from Their Headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(2), 217–231.
- Erskine-Cullen, E. & Sinclair, A.M. (1996). Preparing Teachers for Urban Schools: A View from the Field. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *6*.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227-243. doi: 10.1348/000709902158865
- Fainstein, S.S. (2001). Inequality in Global City-Regions. In A.J. Scott (Eds.), *Global City-Region, Trends, theory, policy* (pp. 285-289). Oxford: Oxford University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, *60*(8), 25-29.
- Feingold, A. (2009). Effect sizes for growth-modeling analysis for controlled clinical trials in the same metric as for classical analysis. *Psychol Methods*, *14*(1), 43-53. doi: 10.1037/a00114699
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). “In it for the long haul”: How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, *60*(3), 323-337.

- Fulton, K. & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in professional learning communities: from good teachers to great teaching*. Retrieved from <http://nctaf.org/wpcontent/uploads/NCTAFreportSTEMTeachersinPLCsFromGoodTeacherstoGreatTeaching.pdf>
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). “In it for the long haul”: How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337. doi: 10.1177/0022487109336181
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Roosenboom, B.H.W., & Volman, M.L.L. (2014). *The problems fo beginning teachers in urban primary schools*. Manuscript submitted for publication.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H., & Volman, M.L.L. (2014). The contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher education*. doi: 10.1080/0261978.2014.902439
- Gardiner, W. (2012). Coaches' and New Urban Teachers' Perceptions of Induction Coaching: Time, Trust, and Accelerated Learning Curves. *The Teacher Educator*, 47(3), 195-215.
- Gilles, C., Davis, B., & McGlamery, S. (2009). Induction programs that work. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 42-47.
- Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Krüger, M.L. (2009). The effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gregoire, T.K., Propp, J., & Poertner, J. (1998). The supervisor's role in the transfer of training. *Administration in Social work*, 22(1), 1-18.
- Grodsky, E. & Gamoran, A. (2003). The relationship between professional development and professional community in American schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 1-29.
- Groeneweg, B. (2004). Intern begeleider: functioneren tussen commandocentrum en vergaarbak [Internal supervisor: functioning between the command center and receptacle]. *Basischoolmanagement*, 8, 1-6.

- Groulx, J.G. (2001). Changing preservice teacher perceptions of minority students. *Urban Education, 36*, 60-92.
- Haberman, M. (1995). Selecting 'star' teachers for children and youth in urban poverty. *Phi Delta Kappan 76*(10), 777-781.
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of Learning. *British Educational Research Journal, 35*(4), 619-638.
- Halvorsen, A., Lee, V., & Andrade, F.H. (2009). A Mixed-Method Study of Teachers' Attitudes about Teaching in Urban and Low-Income Schools. *Urban Education 44*(2), 181-224.
- Hatala, J., & Fleming, P. (2007). Making transfer climate visible: utilizing social network analysis to facilitate transfer of training. *Human Resource Development Review, 6*(1), 33-63.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1031-1040. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.046
- Hooge, E. (2008). Op de grenzen van het onderwijs. *Professioneel onderwijs in de grote stad* [At the boundaries of education. Professional education in a large city]. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Howe, E.R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory, 38*(3), 287-297.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980* (pp. 42-57). London: Kogan Page.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* A research report co-sponsored by Center for the Study of Teaching and Policy and The Consortium for Policy Research in Education Seattle, Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Johnson, S.M., & Kardos, S.M. (2004). *Finders and keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jonge, J.F.M. de, & Muijnck, J.A. de (2002). *Waarom leraren de sector verlaten. Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs* [Why teachers leave the profession.

- Research on the outflow from primary and secondary education]. Den Haag/Zoetermeer: SBO/EIM
- Jongmans, C. T., Biemans, H. J. A., & Beijaard, D. (1998). Teachers' professional orientation and their involvement in school policy making: results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 26(3), 293-304.
- Jones, T. (2008) Working Through Problems: An Investigation of the Problems and Problem-Solving Approaches of Beginning Teachers. Retrieved August 25, 2011 from:<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-08202008170501/unrestricted/Dissertation.pdf>
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 267-277.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.005
- Kooy, M. (2006). The telling stories of novice teachers: Constructing teacher knowledge in book clubs. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 661-674.
- Kvale, S. (Ed.). (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.002
- Lankveld, T. van, & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: De rol van communities of practice. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(1), 41-53.
- Lee, O., Lewis, S., Adamson, K., Maerten-Rivera, J., & Secada, W. G. (2007). Urban elementary school teachers' knowledge and practices in teaching science to English language learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1021-1043.
- Le Maistre, C. & Parre, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.

- Little, J.W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Arlington, VA: Education Association National.
- Mahieu, P., Dietvorst, C., & Peene, P.A. (1999). *Organisatiecultuur van een extraverte school: naar een verantwoordelijk onderwijs* [Organizational culture of an extrovert school: towards responsible education]. Alphen aan den Rijn: Samson.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meijer, J., & Eck, E. van, (2008). *Leren met meer effect* [Learning with more effect]. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Institute.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Minarik, M.M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *The Clearing House*, 76(5), 230-234. Ministry of Education, Culture and Science. (2012). *Key figures 2007-2011. Education, Culture and Science*. Den Haag: Dutch Ministry of Education, Culture and Science.
- Minter, S. G. (1996). Safety training that sticks. *Occupational Hazards* (July), 33-36.
- Moon, B. (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to Teach: motivating factors and implications for recruitment, *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Morge, L., Toczek, M., & Chakroun, N. (2010). A training programme on managing science class interactions: Its impact on teachers' practices and on their pupils' achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, 415-426.
- Moon, B. (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.



## References

- Nasir, N.S., Jones, A., & McLaughlin, M.W. (2011). School connectedness for students in low-income urban high schools. *Teachers College Record*, 113(8), 1755-1793.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- Olmedo, I. M. (1997). Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 245-258.  
doi:10.1016/S0742051X(96)000194
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they had learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder/Londen: Paradigm Publishers.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success. Developing your own teacher identity in today's classroom*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.
- Participation Fund. (2012). *Arbeidsmarkt knelpunten in het primair onderwijs* [Labour market bottlenecks in primary education]. Zoetermeer: Stichting Participatiefonds.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Eindhoven: University of Technology.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, W., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge trough action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroep leerlingen in het basisonderwijs: Historische ontwikkeling en actuele situatie* [Focus students in primary schools: Historical developments and actual situation]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Rouiller, J. Z. and Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Slegers, P. (2009). *De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen* [The school as development site for teachers. A literature study on organisational factors that facilitate implementation of new educational concepts]. Universiteit Twente: Twente Centre for Career Research.

- Sassen, S. (red.) (2002). *Global Networks, linked Cities*. New York: Routledge
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russel, T. (2012). *Beginning teaching. Stories from the classroom*. Dordrecht: Springer Science + Business Media Dordrecht
- Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2013). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*. doi:10.1080/02619768.2013.845166
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J. Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., McGlamery, S., Krockover, J., Adams, P., Spector, B., Laporta, T., James, B., Rearden, K., & Labuda, K. (1999). Beginning teachers: Beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 357-365. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.004
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Smith, D.L., & Smith, B.J. (2006). Perceptions of Violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal*, 89 (3), 34-42.
- Snoek, M. (2013). Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren [Transfer and boundary crossing at Master-programmes for teachers]. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(3), 5-16.
- Stegall, D. A. (2011). Professional learning communities and teacher efficacy: A correlational study (Doctoral dissertation). Retrieved from [http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David\\_2011\\_Dissertation.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Stegall,%20David_2011_Dissertation.pdf)
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Swanson Gehrke, R. (2005). Poor Schools, Poor Students, Successful Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42(1), 14-17.

- Tamir, E. (2010). The retention question in context-specific teachers education: Do beginning teachers and their program leaders see teachers' future career eye to eye? *Teaching and Teacher Education*, 26, 665-678. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.002
- Tamir, E. (2013). What Keeps Teachers In and What Drives Them Out: How Urban Public, Urban Catholic, and Jewish Day Schools Affect Beginning Teachers' Careers. *Teachers College Record*, 115(6), 1-36.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Elsevier Science.
- Van der Wouden, R., & De Bruijne, E. (2001). *De stad in de omtrek* [the city in the periphery]. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Van Tartwijk, J., Den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453-460.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051-1060.
- Voltz, D., Collins, L., Patterson, J., Sims, M. (2008, February). *Competencies for urban teaching: What the research says*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA.
- Vrielink, H.S., Ruis, G., & Van der Ploeg, S.W. (1997). *Lerarentrek in de grote steden* [Teacher migration in big cities]. Amsterdam: Regionplan Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Wallace, M.R. (2009). Making Sense of the Links: Professional Development, Teacher Practices, and Student Achievement. *Teachers College Record*, 111(2), 573-596.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

- Wang, J., Odell, S.J., & Schwille, S.A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2),132-152.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitments, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861-879.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27(3), 253-267.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. (Issues & Answers Report, REL 2007-No.033). Washington, DC: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-519.



## Samenvatting

---

### Inleiding

In veel landen is het een uitdaging om leraren te behouden voor het onderwijs, met name in de grote steden (Ingersoll, 2003; Olsen & Anderson, 2007). Ook in Nederland hebben de vier grote steden (Amsterdam, Utrecht, Den Haag en Rotterdam) meer problemen bij het vervullen van onderwijsvacatures dan andere delen van Nederland (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012). Tevens blijkt de uitstroom van beginnende leraren in de vier grote steden hoger dan elders (Vrielink, Ruis & Van der Ploeg, 1997; Berndsen, Gemmeke, Hello & De Weerd, 2008). Deze hoge uitstroom is een probleem, omdat de behoefte aan nieuwe leraren de komende jaren zal toenemen als een grote groep leraren met pensioen gaat (CAOP, 2012). In 2020 wordt een lerarentekort in het basisonderwijs verwacht, voornamelijk in de grote steden (Centerdata, 2013). Lesgeven in grote steden is lastig voor beginners, omdat ze geconfronteerd worden met complexe uitdagingen, zoals de omgang met culturele diversiteit en verschillen in taalontwikkeling (Smith & Smith, 2006; Severiens, Wolff, & Van Herpen, 2013). Dit kan leiden tot de uitstroom van leraren uit grootstedelijke scholen en uit het onderwijs in bredere zin.

De centrale doelstelling van dit proefschrift was inzicht te verkrijgen in hoe beginnende leraren beter toegerust kunnen worden voor het lesgeven in het basisonderwijs in een grootstedelijke omgeving. Daarmee beoogt het bij te dragen aan effectieve ondersteuningspraktijken voor beginnende leraren in grote steden, met als uiteindelijk doel een verbetering van de kwaliteit en het behoud van deze leraren voor het onderwijs. Vier deelstudies werden uitgevoerd om de doelstelling te realiseren. Deze deelstudies beantwoorden achtereenvolgens de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke problemen ervaren beginnende leraren in het basisonderwijs in een grootstedelijke omgeving?
2. Wat is (op langere termijn) de bijdrage van deelname aan het professionaliseringprogramma 'Meesterschap' aan de *kwaliteit* en het *behoud* van leraren in het basisonderwijs in een grootstedelijke omgeving?
3. Welke kenmerken van de schoolorganisatie dragen bij aan positieve langetermijneffecten van 'Meesterschap'?
4. Wat zijn de kenmerken van de ondersteuningsstructuur en -cultuur op

grootstedelijke basisscholen waar beginnende leraren tevreden respectievelijk ontevreden zijn over de begeleiding die zij ontvangen?

In hoofdstuk 1 van dit proefschrift wordt de achtergrond van de problematiek geschetst en worden de onderzoeksvragen geïntroduceerd.

## **Samenvatting van de belangrijkste bevindingen**

In **hoofdstuk 2** wordt een beschrijvende studie gepresenteerd die gericht was op het verkennen van de problemen van beginnende leraren in een grootstedelijke omgeving (onderzoeksvraag 1). Voor deze studie werden semi-gestructureerde interviews afgenomen met 15 beginnende basisschoollerares uit Amsterdam en Utrecht. Deze leraren waren allemaal werkzaam op een grootstedelijke basisschool: vijf leraren gaven les op basisscholen met overwegend leerlingen met lage sociaal-economische en soms ook cultureel diverse achtergronden, vijf leraren werkten op scholen met voornamelijk Nederlandse leerlingen van hoog opgeleide ouders en vijf leraren werkten op scholen waar de leerlingpopulatie een mix was van zowel Nederlandse leerlingen als leerlingen met cultureel diverse achtergronden en/of leerlingen met verschillende SES achtergronden.

De voornaamste problemen die de leraren noemden waren ‘een hoge werkdruk’, ‘een hoge mate van stress’ en ‘onvoldoende begeleiding en ondersteuning’. Andere problemen die de leraren veelvuldig beschreven, waren ‘het contact met ouders (zowel hoog opgeleide en kritische ouders als ouders met een niet-Nederlandse achtergrond)’ en ‘het omgaan met persoonlijke onzekerheid’. Van de problemen die in de literatuur beschreven worden als typische ‘grootstedelijke problemen’, herkenden de leraren voornamelijk het moeten ‘aansluiten bij verschillen in cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling van leerlingen’ en ‘te weinig tijd en mogelijkheden om voldoende aandacht te besteden aan risicoleerlingen’.

De problemen van de leraren bleken samen te hangen met het type grootstedelijke school waarop de leraren werkten. Leraren van scholen met overwegend leerlingen van lage SES en/of cultureel diverse achtergronden hadden voornamelijk problemen gerelateerd aan de diverse leerlingpopulatie, terwijl de leraren van de andere scholen problemen hadden als de omgang met hoogopgeleide en kritische ouders en het toepassen van differentiatie voor zowel de betere als minder presterende leerlingen.

De leraren relateerden verschillende van hun problemen aan het lesgeven in een grote stad. Ze hadden bijvoorbeeld moeite met het contact met ouders, wat volgens hen te maken had met de specifieke ‘stadse’ groep ouders op hun school (namelijk zeer kritische hoog opgeleide ouders of juist ouders met een niet-Nederlandse achtergrond). Sommige leraren bleken de uitdagingen van het lesgeven in een grote stad niet als problemen, maar juist als interessante uitdagingen te zien waardoor zij zich verder konden ontwikkelen. Dit waren de leraren die ook aangaven dat ze een goede voorbereiding en ondersteuning hadden ontvangen met betrekking tot deze problemen.

In **hoofdstuk 3** worden de effecten onderzocht van ‘Meesterschap’, een professionaliseringstraject dat beoogde beginnende leraren te ondersteunen bij hun werk in een complexe grootstedelijke context (onderzoeksvraag 2). Het doel van dit programma was enerzijds een verhoging van de kwaliteit van leraren in de grote stad en anderzijds leraren behouden voor het werken in een grootstedelijke onderwijscontext. De focus van het programma lag enerzijds op de ontwikkeling van de kernkwaliteiten die nodig zijn voor het lesgeven in een grootstedelijke omgeving, zoals de omgang met culturele diversiteit en taalachterstanden van leerlingen en anderzijds op de ontwikkeling van een brede professionele oriëntatie. Het programma bestond uit vier verschillende modules die een bredere focus hadden dan alleen de eigen klassenpraktijk. De centrale thema’s van deze modules waren: omgang met Culturele diversiteit, Taal, School & omgeving, en Veiligheid. ‘Meesterschap’ had de duur van een jaar en bestond uit de volgende drie onderdelen: groepsbijeenkomsten (waarin de vier inhoudelijke grootstedelijke thema’s verder werden uitgewerkt en uitgediept), toepassing binnen de eigen klas (waarbij deelnemers nieuw verworven inzichten toepasten in de eigen lespraktijk, waarna ze hun ervaringen bespraken tijdens de groepsbijeenkomsten) en tot slot een lezingenreeks (waarin experts inhoudelijke thema’s verdiepten en koppelden aan resultaten van onderzoek). Daarnaast vormde ‘Meesterschap’ een context voor beginnende leraren om ervaringen te delen en expertise uit te wisselen.

De kern van deze studie werd gevormd door een quasi-experimenteel onderzoek, met een experimentele en controlegroep. De experimentele groep bestond uit 66 leraren die lesgeven op een basisschool in Amsterdam. Voor deze leraren bestond de interventie uit deelname aan ‘Meesterschap’. De controlegroep bestond uit 67 stadse leraren die niet



deelnamen aan het professionaliseringstraject. De bijdrage van 'Meesterschap' aan de kwaliteit van leraren (in termen van competenties, professionele oriëntatie, self-efficacy) en het behoud van leraren (in termen van motivatie voor het beroep en loopbaanplannen) werd gemeten met behulp van een kennistoets en vragenlijsten. In de kennistoets werden de competenties van de leraren (kennis over het lesgeven in een grote stad) gemeten. In de vragenlijsten stonden de overige variabelen (professionele oriëntatie, self-efficacy, motivatie en loopbaanplannen) centraal.

In zowel de experimentele als de controlegroep vond een voor- en een nameting plaats. Om aanvullende gegevens te verzamelen over de gepercipieerde effecten van de opleiding en een gedetailleerder inzicht te verkrijgen in de werkzame elementen van het programma zijn interviews gehouden met zowel de leraren die deelnamen aan het programma (N=21) als hun directeuren (N=21).

De resultaten lieten een significant effect van het programma zien op de competenties en self-efficacy van leraren. Daarnaast werd het programma zeer gewaardeerd door de leraren. In de beleving van de leraren leverde het programma een positieve bijdrage aan hun competenties, self-efficacy en professionele oriëntatie. Dit werd bevestigd door de directeuren. De leraren beschouwden de modules en het netwerk waarin de leraren hun ervaringen en expertise konden delen met andere beginners, als de meest waardevolle elementen van het programma.

**Hoofdstuk 4** rapporteert over de langetermijneffecten van het professionaliseringstraject 'Meesterschap' (onderzoeksvraag 2). We waren tevens geïnteresseerd in de schoolorganisatorische kenmerken en activiteiten die ondernomen werden op scholen waar bij leraren positieve effecten van het programma waren te zien (onderzoeksvraag 3). De langetermijneffecten werden onderzocht met behulp van een quasi-experimentele studie (N=72), terwijl de schoolorganisatorische kenmerken en activiteiten onderzocht werden door middel van interviews (N=19). Tien leraren die positieve langetermijneffecten van het programma lieten zien en hun directeuren werden geïnterviewd.

De kwantitatieve studie liet een significant langetermijneffect van het programma zien op de competenties en professionele oriëntatie van leraren. Ondanks dat er geen significante langetermijneffecten van het programma op self-efficacy, motivatie voor het

beroep en loopbaanplannen werden gevonden, suggereerden de interviews dat het programma bij deze groep deelnemers - in de beleving van de participanten en hun directeuren - op de lange termijn wel degelijk had bijgedragen aan de self-efficacy, motivatie voor het beroep en de loopbaanplannen van de leraren.

Op scholen waar bij leraren positieve langetermijneffecten van het programma waren te zien, werden verschillende activiteiten georganiseerd (zoals het betrekken van leraren en hun nieuw verworven expertise bij belangrijke schoolontwikkelingen) en waren verschillende schoolorganisatorische kenmerken aanwezig (zoals betrokken schoolleiders en collega's die interesse toonden in 'Meesterschap') die als waardevol werden ervaren voor het kunnen toepassen, delen en verder ontwikkelen van datgene wat de leraren bij 'Meesterschap' hadden geleerd. De leraren beschouwden een open cultuur, waarin ze hun expertise met collega's konden delen en waarin directeuren en collega's hun expertise serieus namen, als de belangrijkste factor voor het behouden en versterken van de effecten van 'Meesterschap' op de lange termijn.

In **hoofdstuk 5** wordt een beschrijvende studie gepresenteerd die gericht was op de begeleidingsstructuur en -cultuur op scholen waar leraren tevreden respectievelijk ontevreden waren over de begeleiding die zij ontvangen hadden (onderzoeksvraag 4). Beginnende leraren en directeuren van 11 basisscholen in Amsterdam werden geïnterviewd over de ondersteuningsstructuur en -cultuur op hun school. De onderzoeksgroep bestond uit scholen waar leraren de begeleiding die zij als starter hadden ontvangen negatief respectievelijk positief beoordeelden. Op basis van een vergelijking tussen scholen waar leraren negatief respectievelijk positief oordeelden over de ondersteuningspraktijk, werden waardevolle elementen van de ondersteuningscultuur en -structuur geïdentificeerd.

De resultaten laten zien dat op alle scholen ondersteuningsactiviteiten werden georganiseerd, zoals het bieden van begeleiding door een maatje of coach. Echter, op scholen waar leraren de begeleiding positief beoordeelden, werden deze activiteiten meer consistent en consciëntieus uitgevoerd dan op de andere scholen. Tevens werd in deze studie geconcludeerd dat voornamelijk culturele in plaats van structurele kenmerken de scholen van elkaar onderscheiden. De ondersteuningscultuur bepaalde in grote mate of de leraren de ondersteuningspraktijk op hun school positief waardeerden. Elementen van

de ondersteuningscultuur die in het bijzonder van belang waren voor de professionele ontwikkeling van beginnende leraren waren: (spontane) samenwerking tussen leraren, het stimuleren van de professionele ontwikkeling van leraren door de schoolleiding en betrokken collega's die open staan om ervaringen met beginnende leraren te delen.

In **hoofdstuk 6** worden de belangrijkste resultaten en conclusies van de afzonderlijke deelstudies gepresenteerd en bediscussieerd.

## **Theoretische bijdrage**

Deze studie biedt inzicht in elementen van professionaliseringsprogramma's, en van de ondersteuningscultuur en -structuur van scholen (inclusief professionele leergemeenschappen) die belangrijk zijn voor startende leraren basisonderwijs in grote steden. Een belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat een netwerk van beginnende leraren, waarin leraren van verschillende scholen hun expertise en ervaringen uit kunnen wisselen, zeer gewaardeerd wordt door beginnende leraren. Hoewel er een groeiende consensus lijkt te bestaan dat op de werkvloer gesitueerde vormen van professionalisering effectiever zijn dan vormen buiten de werkplek (e.g., Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Little, 2006), laat dit onderzoek zien dat professionaliseringsprogramma's buiten de werkplek een waarde op zichzelf hebben. Leraren kunnen bij dergelijke programma's starters van andere scholen ontmoeten, wat niet altijd mogelijk is op hun eigen school. De leraren in deze studie waardeerden het contact met andere beginners zeer, omdat het hen in staat stelde om gezamenlijk op ervaringen te reflecteren en om inhoudelijke expertise uit te wisselen. Het contact met beginners van andere scholen maakte het ook mogelijk om de situatie in de eigen school te overstijgen: leraren kregen informatie over de situatie in andere scholen en leerden van de verschillende manieren van werken in deze scholen. In deze studie bleek netwerken een waardevol element van professionaliseringsprogramma's. Deze manier van leren zou zowel binnen als buiten de werkplek aangemoedigd moeten worden.

Een andere belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de leraren de brede focus in de verschillende modules van 'Meesterschap' als een zeer waardevol element van het programma beschouwden. Deze modules waren niet alleen gericht op de directe klassenpraktijk, maar juist ook op onderwerpen als de schoolorganisatie, het taalbeleid en

de omgang met ouders van verschillende culturele achtergronden. Hierdoor werden leraren geïnspireerd om verder te kijken dan hun eigen klas en ontwikkelden zij een brede professionele oriëntatie. Deze studie benadrukt dan ook het belang van professionaliseringsprogramma's met een bredere focus dan alleen de eigen klassenpraktijk. Uit resultaten van eerder onderzoek naar effectieve professionalisering blijkt dat programma's met een focus op de dagelijkse lespraktijk (en in het bijzonder op vakken, vakdidactiek en het leren van leerlingen in een bepaald vakgebied) effectiever zijn dan programma's met een meer algemene focus (e.g., Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012). Deze studie laat juist het belang zien van een brede focus in professionaliseringprogramma's, maar daarbij moet de link met de dagelijkse lespraktijk niet uit het oog verloren worden.

Verder wordt in dit onderzoek het belang benadrukt van een goede ondersteuningscultuur voor beginnende leraren. Veel literatuur over effectieve begeleiding van beginnende leraren richt zich op de ondersteuningsstructuur, oftewel de ondersteuningsactiviteiten die scholen ondernemen om hun starters te begeleiden (Davis & Higdson, 2008; Howe, 2006; Smith & Ingersoll, 2004; Wang & Odell, 2002). Deze studie onderstreept ook het belang van een goede ondersteuningscultuur. Een ondersteuningscultuur die wordt gekenmerkt door spontane samenwerking tussen beginnende en ervaren collega's, het stimuleren van de professionele ontwikkeling van beginnende leraren en betrokken collega's die open staan om ervaringen te delen met starters, bleek bij te dragen aan een positief oordeel van leraren over de ondersteuningspraktijk op hun school.

Deze studie heeft dus verschillende elementen van professionalisering en inductie in kaart gebracht die waardevol zijn voor beginnende leraren in een grote stad. Op basis van dit onderzoek kunnen we geen uitspraken doen over de vraag of deze elementen voor deze specifieke groep leraren belangrijker zijn dan voor andere leraren. Het lijkt aannemelijk dat deze elementen ook waardevol zijn voor leraren buiten de grote stad. Dit onderzoek en ook eerdere studies (e.g., Hooge, 2008; Severiens, Wolff & Van Herpen, 2013; Smith & Smith, 2006; Van Tartwijk, Den Brok, Veldman & Wubbels, 2009) laten wel zien dat lesgeven in een grote stad uitdagend is voor beginnende leraren, aangezien ze geconfronteerd worden met specifieke grootstedelijke problemen, zoals de omgang met onveilige situaties in en rondom de school en de omgang met leerlingen en ouders met

cultureel diverse achtergronden. Daaraan voegden we in dit onderzoek nog specifieke uitdagingen toe die gerelateerd zijn aan het lesgeven in 'global cities', zoals de omgang met hoog opgeleide ouders en het toepassen van differentiatie voor zowel de betere als minder presterende leerlingen. Dit zijn complexe problemen die de muren van de eigen klas overstijgen. Daarom veronderstellen we dat het voor leraren in grote steden van groot belang is dat zij ondersteuning ontvangen met een bredere focus dan de eigen klas, de mogelijkheid hebben om ervaringen en expertise uit te wisselen in een netwerk van leraren die met dezelfde uitdagingen geconfronteerd worden, en dat zij een open cultuur in scholen ervaren waarin beginners gemakkelijk bij collega's naar binnen kunnen lopen om hulp te vragen bij hun problemen.

### **Beperkingen en vervolgonderzoek**

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Zo waren de interviewstudies kleinschalig. Hierdoor was het mogelijk om diepgaande informatie te verkrijgen en de ervaringen van de leraren en hun directeuren in detail te beschrijven. Echter, het is belangrijk om de uitkomsten van deze studies te verifiëren in een grootschaliger (kwantitatief) onderzoek.

Daarnaast waren er geen leraren van buiten de grote stad betrokken bij dit onderzoek. We weten daardoor niet of de problemen die in dit onderzoek beschreven worden specifieke 'grootstedelijke' problemen zijn of dat ze ook ervaren worden door leraren buiten de grote stad. Echter, de leraren die aan dit onderzoek deelnamen, relateerden hun problemen wel aan het lesgeven aan de grote stad. Het lijkt er dus op dat leraren wel degelijk grootstedelijke problemen ervaren, maar om een goede vergelijking mogelijk te maken, zou een vervolgstudie uitgevoerd moeten worden waarin zowel leraren van binnen als buiten de grote stad participeren.

Een andere beperking is dat de deelnemers aan het programma 'Meesterschap' leraren waren die voorafgaand aan de opleiding al heel gemotiveerd voor het onderwijs waren. Dit was ook het geval bij de leraren uit de controlegroep (die niet deelgenomen hebben aan het professionaliseringsprogramma). Het zou interessant zijn om in vervolgonderzoek te kijken wat de effecten van een dergelijk programma zijn op de kwaliteit en motivatie van minder gemotiveerde leraren.

Verder hebben we ons in dit onderzoek alleen gericht op de effecten van Meesterschap op de kwaliteit en motivatie van leraren, en niet op de effecten van het

programma op leerlingresultaten. Lesgeven in grote steden is erg complex en vereist leraren van goede kwaliteit die graag in het onderwijs werkzaam willen blijven. Onze eerste interesse was de vraag of ‘Meesterschap’ daadwerkelijk een bijdrage kon leveren aan de kwaliteit en motivatie van leraren in een grote stad. Nu we positieve effecten hebben gevonden, zou het interessant zijn om - als tweede stap - de impact van het programma op leerlingresultaten te bekijken.

Ondanks de beperkingen heeft deze studie enkele belangrijke problemen van beginnende leraren in kaart gebracht en heeft het licht geworpen op de effectieve elementen van een professionaliseringsprogramma en inductie voor beginnende leraren in de grote stad.

### **Praktische implicaties**

Als antwoord op de uitval van beginnende leraren en het besef dat deze leraren nog niet over alle competenties beschikken die nodig zijn voor een goede uitoefening van het beroep, wordt in Nederland op dit moment veel aandacht besteed aan de verbetering van de begeleiding van beginnende leraren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Er worden allerlei nieuwe begeleidingsarrangementen ontwikkeld en geïmplementeerd op scholen. Dit onderzoek benadrukt het belang van een goede ondersteuning voor beginnende leraren. De resultaten laten zien dat de complexiteit van het lesgeven, in dit geval het lesgeven in een grote stad, gereduceerd kan worden door een goede voorbereiding en begeleiding. De leraren die aan dit onderzoek deelnamen beschouwden de uitdagingen van de grote stad niet als problemen, maar juist als interessante uitdagingen, als zij daarbij goed werden voorbereid en begeleid. Door een goede voorbereiding en begeleiding kunnen de problemen die leraren in grote steden ervaren dus getransformeerd worden tot interessante uitdagingen.

In het onderzoek werden grootstedelijke uitdagingen in kaart gebracht die een plek verdienen binnen begeleidingsprogramma's voor beginnende leraren in grote steden. De resultaten laten zien dat leraren op scholen in grote steden tegen verschillende complexe problemen aanlopen die in grote mate samenhangen met de leerlingpopulatie van hun school. Aangezien de problemen van beginnende stadse leraren zo complex en divers zijn, kunnen lerarenopleidingen leraren niet volledig voorbereiden op het lesgeven in grote steden. Beginners moeten ook goed begeleid en ondersteund worden als ze

eenmaal op een school in de grote stad werkzaam zijn. De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in hoe deze begeleiding georganiseerd zou kunnen worden.

Een bevinding van dit onderzoek is dat netwerklere heel belangrijk is voor beginnende stadse leraren. Een interessant initiatief in dit opzicht is de ‘Vereniging van Meesterschappers’. Deze vereniging is opgezet door een aantal oud-deelnemers van ‘Meesterschap’ en heeft als doel de ‘professionalisering van het basisonderwijs vanuit de werkvloer, door gebruik te maken van elkaars ervaring en expertise en door nieuwe kennis en inspiratie op te doen’ (zie <http://www.meesterschappers.nl>). Vanuit dit onderzoek kan aanbevolen worden om in dergelijke initiatieven te (blijven) investeren.

Verder laat deze studie zien dat professionaliseringsprogramma’s (zoals ‘Meesterschap’) relevant zijn voor beginnende leraren. Professionaliseringsprogramma’s kunnen leraren een context bieden waarin ze ervaringen en expertise kunnen uitwisselen met starters die met dezelfde uitdagingen geconfronteerd worden. Tevens kunnen dergelijke programma’s leraren beter toerusten voor hun complexe onderwijstaak, bijvoorbeeld door bij te dragen aan de ontwikkeling van relevante competenties voor het lesgeven, in dit geval voor het lesgeven in een grote stad.

Tot slot laat dit onderzoek zien dat goede begeleiding in scholen zelf van groot belang is voor beginnende leraren. Daarbij is het belangrijk om niet alleen te focussen op ondersteuningsactiviteiten, zoals de begeleiding van een maatje of coach, maar ook te investeren in een goede ondersteuningscultuur.

## **Algemene conclusie**

Dit onderzoek heeft theoretische en empirische kennis gegenereerd over de organisatie van waardevolle ondersteuningspraktijken voor beginnende leraren in een grootstedelijke omgeving. De focus lag in deze studie op de Europese onderwijscontext, waarin - anders dan in de VS - nog weinig onderzoek is gedaan naar het lesgeven in een grootstedelijke omgeving. De resultaten van deze studie kunnen bijdragen aan de kennis van lerarenopleiders, onderwijsadviesdiensten, schoolbesturen en onderzoekers over de organisatie van waardevolle ondersteuningspraktijken voor beginnende leraren in een grootstedelijke omgeving.







## About the author

---

Lisa Gaikhorst was born on August 5th, 1982, in Delfzijl, the Netherlands. After finishing secondary education in 2001, she attended the abbreviated teacher training at CHN University Groningen (now Stenden University of Applied Sciences). From 2006 to 2009, she worked as a primary school teacher in Amsterdam. Besides her teaching job, she studied Educational Sciences at the VU University and wrote her master thesis on the support for beginning teachers in different types of primary schools. In 2008, she graduated cum laude and started as a staff member at the Onderwijscentrum VU. After she received funding from OnderwijsBewijs for a research project on beginning urban teachers, she started working on this project in 2009 as a PhD candidate at the VU University. In 2010, she moved to the University of Amsterdam (together with her promotor Monique Volman) where she continued her project. Lisa is currently working as a researcher and lecturer at the department of Child Development and Education at the University of Amsterdam. Her research interests include: beginning teachers, induction, teacher professional development, professional learning communities and urban teaching.



## List of publications

---

### Peer-reviewed publications

- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H., & Volman, M.L.L. (2014). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*. doi: 10.1080/02619768.2014.902439
- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., Korstjens, I., & Beishuizen, J.J. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.

### Papers in progress

- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Roosenboom, B.H.W., & Volman, M.L.L. (submitted). The problems of beginning teachers in urban primary schools.
- Gaikhorst, L., Volman, M. L.L., Zijlstra, B.J.H., & Beishuizen, J.J. (submitted). The sustainability of teacher professional development.

### Conference contributions

- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., Zijlstra, B.J.H., & Beishuizen, J.J. (2014). *Duurzame professionalisering van leraren* [Sustainability of teacher professional development]. Paper presented at the Educational Research Days (ORD), Groningen, the Netherlands.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H., & Volman, M.L.L. (2013). *Professionalization of Urban Teachers*. Paper presented at the 15th Biennial Conference of the European Association of Research on Learning and Instruction (Earli) 2013, Munich, Germany.

- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., & Beishuizen, J.J. (2013). *Problemen en ondersteuningsbehoefte van beginnende docenten in een grootstedelijke omgeving* [Problems and support needs of beginning teachers in urban environments]. Paper presented at the Educational Research Days (ORD), Brussels, Belgium.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H., & Volman, M.L.L. (2013). *Effects of a Professional Development Programme to the Quality and Retention of Urban Teachers*. Paper presented at the AERA in San Francisco, California.
- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., Beishuizen, J.J., & Zijlstra, B.J.H. (2012). *The contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment*. Paper presented at the ICO Fall school in Girona, Spain.
- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., & Beishuizen, J.J. (2011). *De effecten van een professionaliseringsprogramma op de kwaliteit en het behoud van beginnende leraren in een grootstedelijke omgeving: een quasi-experimentele studie* [The effects of a professional development programme on the quality and retention of beginning teachers in an urban environment]. Poster presented at the Educational Research Days, Maastricht, the Netherlands.
- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., & Beishuizen, J.J. (2011). *The problems and support needs of beginning teachers in urban primary schools: An in-depth study with semi-structured interviews*. Roundtable presented at the ICO Toogdagen in Eindhoven, the Netherlands.

### **Other publications**

- Gaikhorst, L. (2014). Red de beginnende leraar. *Didactief*, 44(7), 40-41.





## Dankwoord

---

Eindelijk is het dan zover; ik kan mijn dankwoord schrijven! Dit leek me altijd het leukste gedeelte van mijn proefschrift, maar nu het echt zo ver is, valt het me toch wat zwaar. Want het betekent ook het einde van dit onderzoek en van een ontzettend leuke en leerzame periode waarin ik met veel inspirerende mensen mocht samenwerken.

Allereerst wil ik mijn promotoren, Monique Volman en Jos Beishuizen, bedanken. Monique, zonder jou had ik nooit aan dit onderzoek kunnen en willen beginnen. Je bent de beste promotor die ik me maar kon wensen. Je hebt dit project helemaal mijn eigen onderzoek laten worden, zonder dat ik me er ook maar een moment alleen voor heb voelen staan. Je hebt zoveel voor me betekend de afgelopen periode, en niet alleen op het gebied van werk. Dankjewel dat je er altijd was. Jos, bedankt dat je mijn tweede promotor wilde zijn. Jij hield altijd de grote lijn van het onderzoek in de gaten, dat was zo fijn! Ik heb erg genoten van onze inhoudelijke gesprekken.

Ik ben ook veel dank verschuldigd aan alle leerkrachten en directeuren die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Zonder jullie was dit proefschrift er niet geweest. Bedankt dat jullie inzicht hebben gegeven in wat het lesgeven in de grote stad zo uitdagend maakt, en welke begeleiding en ondersteuning daarbij nodig is. Extra dank ben ik verschuldigd aan de Meesterschappers die ik zo vaak heb gevraagd om vragenlijsten in te vullen en deel te nemen aan interviews. Ik was telkens blij verrast dat jullie met zoveel enthousiasme mee wilden blijven werken aan het onderzoek. Ik hoop dat jullie met veel plezier zullen blijven werken op de stadse scholen, jullie zijn precies de leerkrachten die nodig zijn in de complexe omgeving van de grote stad!

Dan het Meesterschapsteam; hartelijk dank dat ik onderzoek mocht doen naar jullie opleiding. Martin van der Harst en Leonieke de Wildt, projectmanagers, het was zo fijn om met jullie samen te werken! Martin, ik heb heel erg genoten van je bevlogenheid en van je mooie toespraken. Leonieke, jij hebt de afname van de vragenlijsten van me overgenomen toen ik met zwangerschapsverlof was. Daardoor kon het onderzoek gewoon doorgaan en was de respons uiteindelijk heel hoog. Bedankt dat je dit voor me wilde doen, ik wist dat het bij jou in goede handen was. Opleiders van Meesterschap, heel erg bedankt dat jullie vragen wilden bedenken voor de kennistoets en dat ik bij een aantal van jullie mee mocht kijken tijdens de bijeenkomsten.



De Algemene Onderwijsbond, en dan in het bijzonder Frans Brekelmans en Robert Sikkes, wil ik ook heel hartelijk danken voor alle medewerking aan dit onderzoek. Dankzij jullie was het mogelijk om zo'n grote groep beginnende stadse leerkrachten te ondervragen.

Natuurlijk wil ik ook al mijn collega's van de VU en UvA bedanken voor de fijne tijd die ik heb gehad. Een extra woord van dank wil ik richten tot Bonne Zijlstra, Janneke van de Pol, Sandra de Koster, Ineke Schaveling, Lenie Kneppers, Ralph Rusconi, Helma Koomen, Maren Thomsen en Lisette Hornstra. Bonne, heel erg bedankt voor alle methodologische ondersteuning bij dit project. Het was erg prettig om van jou altijd zo'n helder antwoord op mijn vragen te krijgen. Janneke en Sandra, wat was het fijn om met jullie op een kamer te zitten! Ook al was het in de kelder, we wisten er toch iets heel gezelligs van te maken. Ineke, jij hebt me geholpen om respondenten te vinden voor mijn onderzoek. Het was zo fijn om via jou een ingang te hebben bij de scholen. Ik verheug me erg op onze samenwerking bij de UPvA. Ralph, jij hebt me geholpen om gegevens te verzamelen over het Amsterdamse onderwijs. In hele overzichtelijke bestanden kreeg ik alle gegevens aangeleverd, mijn verhaal is er echt rijker door geworden, dankjewel! Lenie, wat heb je een mooie foto gemaakt voor de voorkant van dit proefschrift, ik ben er ontzettend blij mee. Helma, de gesprekken die ik met jou heb gevoerd, zijn voor mij zo waardevol. Bedankt voor je openheid, oprechtheid en betrokkenheid. Maren, bedankt voor al je gezelligheid en interesse tijdens dit project. Het was zo fijn om tegenover jou te zitten! Gelukkig ben je tijdens mijn verdediging ook heel dichtbij. Dankjewel dat je mijn paranimf wilt zijn. Lisette, ik vind het zo fijn om jou als collega te hebben. Ik denk met heel veel plezier terug aan onze vele koffiemomentjes, aan onze gezamenlijke congressen, en aan onze inhoudelijke, maar vooral ook niet-inhoudelijke gesprekken. Ik wil je extra bedanken voor het ontwerpen van de omslag van mijn proefschrift, dankzij jou ziet mijn boekje er nu zo mooi en professioneel uit! Ik ben heel blij dat je me terzijde wilt staan tijdens mijn verdediging.

Mijn laatste woorden van dank wil ik richten tot mijn vrienden en familie. Lieve Mieke, Alie, Evelien, en Marjolein, dankzij jullie blijf ik nauw bij de onderwijspraktijk betrokken. Ik geniet iedere keer van jullie verhalen over het lesgeven, en natuurlijk van al jullie gezelligheid. Miek, jou wil ik extra bedanken voor de zelfportretten die je met jouw leerlingen hebt gemaakt voor de voorkant van dit proefschrift. Ze zijn zo mooi

geworden! Saskia, Dirkje, Marijn, en Olga, ik vind het heel leuk dat we ook na onze studententijd vriendinnen zijn gebleven. Ik vind het altijd heel fijn om met jullie te sparren over werk, privé en vooral over het vinden van de balans daartussen. Margriet, jij maakt het leven in Bussum heel gezellig. Onze vele lunches, etentjes, en fietstochtjes gaven de broodnodige afleiding tussendoor. Esther, we kennen elkaar al heel lang en hebben lief en leed met elkaar gedeeld. Dankjewel dat je zo'n lieverd bent.

Mijn (schoon)familie, jullie wil ik bedanken voor alle betrokkenheid, interesse en steun. In het bijzonder wil ik mijn zus, oom en tante en schoonouders bedanken. Manon, ik heb het enorm getroffen met zo'n zus! Jij bent heel belangrijk voor me. Het geeft me ontzettend veel rust, vertrouwen en vreugde dat ik weet dat jij er altijd bent. Paul en Simone, bedankt dat jullie altijd zoveel belangstelling tonen in mij en in mijn gezin. Bart en Gea, het is heel fijn om te weten dat jullie altijd achter ons staan. Jullie zijn zo liefdevol, naar ons, maar ook naar onze kinderen. Heel erg bedankt dat jullie er altijd voor ons zijn.

Lieve Robert Jan, ook nu is weer gebleken dat het met jou samen altijd weer goed komt. Dankjewel dat je me de dingen laat doen die me echt gelukkig maken. Ik ben zo blij met jou en apetrots op alles wat we samen hebben!

En dan natuurlijk mijn lieve Suze en Isis, dank jullie wel dat jullie de liefste, leukste, mooiste en grappigste dochters van de hele wereld zijn! Jullie maken mij heel gelukkig.



## ICO dissertation series

---

ICO (Interuniversity Centre for Educational Sciences) dissertations 2013.

- 258. Noroozi, O. (11-01-2013) *Fostering Argumentation-Based Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education Wageningen: Wageningen University*
- 259. Bijker, M.M. (22-03-2013) *Understanding the gap between business school and the workplace: Overconfidence, maximizing benefits, and the curriculum Heerlen: Open University of the Netherlands*
- 260. Belo, N.A.H. (27-03-2013) *Engaging students in the study of physics Leiden: Leiden University*
- 261. Jong, R.J. de (11-04-2013) *Student teachers' practical knowledge, discipline strategies, and the teacher-class relationship Leiden: Leiden University*
- 262. Verberg, C.P.M. (18-04-2013) *The characteristics of a negotiated assessment procedure to promote teacher learning Leiden: Leiden University*
- 263. Dekker-Groen, A. (19-04-2013) *Teacher competences for supporting students' reflection. Standards, training, and practice Utrecht: Utrecht University*
- 264. M.H. Knol (19-04-2013) *Improving university lectures with feedback and consultation. Amsterdam: University of Amsterdam*
- 265. Diggelen, M.R. van (21-05-2013) *Effects of a self-assessment procedure on VET teachers' competencies in coaching students' reflection skills Eindhoven: Eindhoven University of Technology*
- 266. Azkiyah, S.N. (23-5-2013) *The effects of Two Interventions - on Teaching Quality and Student Outcome Groningen: University of Groningen*
- 267. Taminiau, E.M.C. (24-05-2013) *Advisory Models for On-Demand Learning Heerlen: Open University of the Netherlands*
- 268. Milliano, I.I.C.M. de (24-05-2013) *Literacy development of low-achieving adolescents. The role of engagement in academic reading and writing Amsterdam: University of Amsterdam*
- 269. Vandyck, I.J.J. (17-06-2013) *Fostering Community Development in School University Partnerships. Amsterdam: VU Universtiy Amsterdam*

270. Hornstra, T.E. (17-06-2013) Motivational developments in primary school. Group-specific differences in varying learning contexts Amsterdam: University of Amsterdam
271. Keuvelaar-Van den Bergh, L. (26-06-2013) Teacher Feedback during Active Learning: The Development and Evaluation of a Professional Development Programme. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
272. Meeuwen, L.W. van (06-09-13) Visual Problem Solving and Self-regulation in Training Air Traffic Control Heerlen: Open University of the Netherlands
273. Pillen, M.T. (12-09-2013) Professional identity tensions of beginning teachers Eindhoven: Eindhoven University of Technology
274. Kleijn, R.A.M. de, (27-09-2013) Master's thesis supervision. Feedback, interpersonal relationships and adaptivity Utrecht: Utrecht University
275. Bezdán, E. ( 04-10-2013) Graphical Overviews in Hypertext Learning Environments: When One Size Does Not Fit All Heerlen: Open University of the Netherlands
276. Bronkhorst, L.H. (4-10-2013) Research-based teacher education: Interactions between research and teaching Utrecht: Utrecht University
277. Popov, V. (8-10-2013) Scripting Intercultural Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education Wageningen: Wageningen University
278. Dolfing, R. (23-10-2013) Teachers' Professional Development in Context-based Chemistry Education. Strategies to Support Teachers in Developing Domain-specific Expertise. Utrecht: Utrecht University
279. Lucero, M.L. (21-11-2013) Considering teacher cognitions in teacher professional development: Studies involving Ecuadorian primary school teachers Ghent: Ghent University
280. Kamp, R.J.A. (28-11-2013) Peer feedback to enhance learning in problem-based tutorial groups Maastricht: Maastricht University
281. Cviko, A. (19-12-2013) Teacher Roles and Pupil Outcomes. In technology-rich early literacy learning Enschede: University of Twente