

University of Groningen

Leren onderwijzen tijdens een duale lerarenopleiding

Buitink, J.

Published in:
Pedagogische Studiën

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2007

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):
Buitink, J. (2007). Leren onderwijzen tijdens een duale lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 84(1), 37-55.

Copyright

Other than for strictly personal use, 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), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Samenvatting

Dit onderzoek betreft het leren onderwijzen van aanstaande leraren tijdens een duale opleiding. Centraal in het onderzoek staan de werktheorieën van deze aanstaande leraren, de veranderingen die zich daarin voordeden en de wijze waarop de aanstaande leraren hun werktheorie veranderden. Hiertoe zijn acht aanstaande leraren gedurende hun opleiding intensief gevolgd. De data zijn verzameld met behulp van interviews, concept maps en leerverslagen. Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat de aanstaande leraren tijdens de opleiding brede werktheorieën ontwikkelden met aandacht voor het leerproces van de leerling en gekenmerkt door een duidelijke structuur. Hun leerproces daarentegen vertoonde grote individuele verschillen. Ze ontwikkelden ieder een eigen manier van leren onderwijzen. Op basis van deze resultaten zijn enkele vragen geformuleerd voor vervolgonderzoek betreffende de invloed van de leerstijl op het leerresultaat, de invloed van de leeromgeving, het leren op de werkplek en de eerste jaren van de beroepsuitoefening.

1 Inleiding

Binnen de lerarenopleidingen in Nederland is de laatste jaren een ontwikkeling zichtbaar naar het duale model, een opleiding voor leraren waarbij de aanstaande leerkracht een baan heeft als leraar (zie ook Ten Dam & Van Alebeek, 2005). Deze aanstaande leraar wordt in het vervolg leraar in opleiding (LIO) genoemd. Dit betaalde LIO-model betreft met name het vierde jaar van de opleiding van leraren in het primair onderwijs, het vierde jaar van de tweedegraads lerarenopleiding in het HBO en de opleiding van de eerstegraads leraren aan de universiteiten. Ook zien we dat in toenemende mate leraren via andere trajecten opgeleid worden, waarbij ze een baan in het onderwijs combineren met de opleiding (vgl. Brouwer, 2004).

Er is dus sprake van opleidingen waarbij de op te leiden leraar in-functie is en de praktijk een centrale plaats inneemt. De aanstaande leraar heeft vanaf het begin alle verantwoordelijkheden van een leerkracht. Het beroep wordt aldus in een 'in-functie opleiding' geleerd. Er zijn argumenten aan te voeren om het beroep op deze wijze te leren. Lesgeven is immers een complexe activiteit en complexe handelingen kunnen goed geleerd worden in een authentieke context (zie o.a. Buitink, 1994; Howey & Zimpher, 1994; Johnson, Ratsoy, Holdaway & Friesen, 1993). Ook positieve ervaringen van zowel opleiders als aanstaande leraren met zo'n opleiding (zie o.a. Van Streun, 1992) zouden een argument kunnen zijn om het beroep op deze manier te leren.

Er zijn ook redenen om bezorgd te zijn over deze ontwikkeling. Wat geleerd wordt zou veelal een alledaagse didactiek van 'showing and telling' zijn, zonder dat onderliggende principes geëxpliciteerd worden. Stones (1992) spreekt in dit verband over het aanleren van een 'middelmatige didactiek' die de traditionele onderwijscultuur weerspiegelt. Deze middelmatige didactiek wordt de LIO op school getoond in de praktijk van alledag, ze wordt door leerlingen op prijs gesteld en is ook deel van de praktijkkennis van ervaren docenten die bij nabesprekingen en andere begeleidingsgesprekken verwoord wordt. Onderliggende principes komen vaak niet aan bod en zijn, als ze al aan bod komen, niet altijd theoretisch onderbouwd. Dit gevaar wordt vergroot doordat op de werkplek het impliciet leren van het beroep een belangrijk deel uitmaakt van het leren lesgeven. Bij dit impliciete leerproces maakt de (a.s.) leraar zich didactisch handelen eigen zonder zich dat te realiseren, laat staan de manier waarop hij zich dat eigen maakt (vgl. Bolhuis & Simons, 2001; Van der Klink & Streumer, 2004). Koetsier, Farrow en Wubbels (1996) zijn van mening dat er sprake is van een opleiding waarbij het meester-gezel model centraal staat, met alle nadelen van dien.

De hier gesignaleerde zorg enerzijds en de positieve ervaring met in-functie opleidingen anderzijds is aanleiding geweest om het leerproces van aanstaande leraren in een in-functie opleiding te onderzoeken (Buitink, 1998). Het onderzoek is uitgevoerd onder LIO's van een eenjarige universitaire lerarenopleiding en richtte zich op de werktheorie van die LIO's. Gezien de hierboven beschreven discussie over het ontbreken van onderliggende principes en de confrontatie met de praktijkkennis van ervaren leraren, lijkt het immers belangrijk meer te weten over de eigen 'theorie' die een LIO ontwikkelt en die sturing geeft aan zijn handelen in de klas (Beijaard & Verloop, 1996). Onder werktheorie wordt in dit onderzoek verstaan: de theorie die in de praktijk gebruikt wordt en waarmee de LIO werkt, dus niet de 'beleden' theorie van de LIO. Argyris en Schön (1974) gebruiken hiervoor respectievelijk de begrippen 'theory-in-use' en 'espoused theory'. Een werktheorie bevat alle begrippen, noties, inzichten, opvattingen en overtuigingen die de LIO gebruikt bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs en bij het nadenken over onderwijs (vgl. Eraut, 1994). Werktheorie is gebaseerd op persoonlijke ervaringen (bijvoorbeeld als leerling) en professionele ervaringen als leraar (zie o.a. Calderhead, 1988; Johnston, 1992). Werktheorie is aldus een min of meer geïntegreerd geheel van ervaringskennis (als persoon en als leraar), wetenschappelijke of theoretische kennis en kennis verworven in interactie met anderen. Werktheorie wordt door sommige auteurs ook wel praktijkkennis genoemd (zie Beijaard & Verloop, 1996; De Vries, 2004; Eraut, 1994; Meijer, 1999).

Gezien de keuze om veranderingen bij LIO's te definiëren in termen van hun werktheorie luiden de onderzoeksvragen van deze studie als volgt: "Wat is de aard van de werktheorie van de LIO en welke veranderingen treden daarin op?" en "Wat zijn de kenmerken van de manier waarop de LIO zijn werktheorie verandert?". De eerste vraag heeft betrekking op de inhoud c.q. op wat geleerd wordt en welke veranderingen zich daarin voordoen na verloop van tijd. De tweede vraag betreft de manier waarop de LIO zich ontwikkelt, het proces van de professionele ontwikkeling van de LIO.

2 Onderbouwing en uitwerking van de onderzoeksvragen

2.1 Aard van een werktheorie

Zoals hierboven is aangegeven, is de mate waarin onderliggende principes van didactisch handelen deel uitmaken van de werktheorie van LIO's van belang. Anders geformuleerd vragen we ons af wat de inhoud van een werktheorie zijn, waar de werktheorie over gaat. Betreft de werktheorie van een LIO bijvoorbeeld alleen onderwerpen als klassenmanagement, alledaagse zaken als organisatie van de les en het eigen handelen van de LIO, of maken ook andere onderwerpen zoals leerlingen, leerprocessen en schoolcontext deel uit van de werktheorie? Belangrijk is voorts of een werktheorie verdere ontwikkeling van die werktheorie mogelijk maakt. Een doel van het opleiden van leraren is immers naast startbekwaamheid ook de doorgroeibekwaamheid van de aanstaande leraar.

Tegen deze achtergrond onderscheiden we drie kenmerken aan de hand waarvan uitspraken gedaan kunnen worden over de aard van een werktheorie. Het eerste kenmerk heeft betrekking op de inhoud van de werktheorie, gerelateerd aan de startbekwaamheid van de LIO. Een goed ontwikkelde werktheorie van een LIO beslaat aan het eind van de opleiding in ieder geval categorieën die horen bij de startbekwaamheid. In de Nederlandse situatie verwacht men van een beginnend leraar dat die voldoet aan de bekwaamheidseisen zoals geformuleerd in de wet *Beroepen in het onderwijs* en opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijzend personeel (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005). Niet elke bekwaamheid zal echter in dezelfde mate aanwezig zijn bij een LIO. Kijken we naar de inhoud van een werktheorie, dan kan men verwachten dat concerns van beginnende leraren meer aanwezig zijn dan concerns van ervaren leraren. Fuller en Bown (1975), Fessler en Christensen (1992), Vonk (1982) en Eraut (1995) stellen dat (aanstaande) leraren in hun professionele ontwikkeling in het begin vooral gericht zijn op zichzelf en het beheersen van de klassensituatie, op 'overleven'. Voor de genoemde

bekwaamheden betekent dit dat in de werktheorie van een aanstaande en beginnende leraar veel ruimte ingeruimd zal zijn voor interpersoonlijke en wellicht didactische bekwaamheden. De (aanstaande) leraar beschouwt het lesgeven vooral vanuit een eigen leerkrachtperspectief. Later besteedt men vooral aandacht aan wat een leerling kan leren en wat men zelf als leerkracht kan leren. Lesgeven wordt dan vooral benaderd vanuit het perspectief van het leerproces van leerlingen. Vanuit deze opvatting zou men dus kunnen verwachten dat in de werktheorie van een LIO het interpersoonlijke perspectief dominant is en dat aandacht voor klassenmanagement de overhand heeft. Mocht in de werktheorie echter ook ruime aandacht zijn voor de leerling en zijn leerproces, dus mocht het leerling-perspectief ook aanwezig zijn, dan zou men kunnen stellen dat die betreffende LIO over een goed ontwikkelde werktheorie beschikt. Als een kenmerk van een goed ontwikkelde werktheorie van een LIO die zijn opleiding heeft afgerond, geldt in het onderhavige onderzoek dan ook dat er sprake is van aandacht voor hoe leerlingen zich het schoolvak eigen maken, dus voor het leerproces van leerlingen.

In dit onderzoek wordt ervan uitgegaan dat een werktheorie beter is als deze kenmerken bevat die duiden op het makkelijker verder kunnen ontwikkelen van die werktheorie. Het betreft hier de twee andere kenmerken van de aard van de werktheorie, te weten de rijkheid en de structuur van die theorie. De term rijkheid verwijst naar de mate van spreiding van de werktheorie over de mogelijke inhoud. Een rijke werktheorie is voldoende gespreid over de verschillende mogelijke categorieën waaruit de inhoud van een werktheorie kan bestaan. In zijn artikel over verschillen tussen beginners en experts stelt Berliner (1995) dat mensen met een rijke en relatief complete theorie (hij noemt dit schema's) weinig ervaring nodig hebben om te leren. Bennett (1991) is van mening dat "teachers with more fully developed schemata have a better understanding of the classroom and are therefore more likely to be effective" (p. 120). Carter (1990) stelt dat leraren die een rijker begrip over onderwijzen bezitten, beter van niet succesvolle lessen

leren en van situaties waarin van alles misgaat dan leraren waarbij dat niet het geval is.

In verband met de structuur van een werktheorie stelt Novak (1977, in Beyerbach, 1988) dat betekenisvol leren optreedt als nieuwe informatie wordt opgenomen in een begrippenkader dat gerelateerd is aan andere begrippen. Ook Borko (1989) en Pintrich (1990) benadrukken het belang van een sterk gestructureerde werktheorie. Met andere woorden, naarmate de LIO zijn werktheorie duidelijker en overzichtelijker structureert, is zijn werktheorie ook meer ontwikkeld.

Samengevat wordt de eerste onderzoeksvraag "Wat is de aard van de werktheorie van de LIO en welke veranderingen treden daarin op?" geconcretiseerd in de volgende deelvragen:

- Wijzen veranderingen in de inhoud van de werktheorie erop dat de werktheorie meer is dan een afspiegeling van de alledaagse praktijk en dat de LIO's in hun ontwikkeling fasen van een beginnend leraar doorlopen?
- Is de werktheorie van de LIO's aan het eind van de opleiding een rijke werktheorie?
- Verandert de structuur die de LIO's in hun werktheorie aanbrengen in een meer duidelijke en overzichtelijke structuur?

2.2 Veranderingen van werktheorie: het leerproces

Willen we het leerproces van een LIO beschrijven, dan zijn de beleving van de LIO van de leeromgeving en de activiteiten die de LIO vervolgens onderneemt (zie onder andere Oosterheert, Vermunt & Veenstra, 2002), en de perceptie van de LIO van het proces waarop hij leert lesgeven en zich als leraar ontwikkelt van belang (zie ook Verloop, 2003). Daarom is besloten om de manier waarop de LIO zijn werktheorie verandert te beschrijven vanuit de optiek, respectievelijk de beleving van de LIO. Vanuit de optiek van de lerende LIO staan de volgende drie aspecten centraal: doelbeleving, het zelfconcept als lerende inclusief de (actieve) rol die de LIO zichzelf in zijn ontwikkelproces toedicht, en de wijze waarop hij tegen de leeromgeving aankijkt en daar al dan niet actief gebruik van maakt. Op deze drie aspecten

van het leerproces gaan we hieronder nader in. Ook komt een vierde aspect aan de orde, namelijk stadia in het leerproces.

Het eerste aspect betreft de *doelbeleving* (zie Kroll, 1988; Pintrich, 1990). Pintrich, Marx en Boyle (1993) stellen dat het doel dat de leerder aan het leerproces toekent een belangrijke invloed heeft op de conceptuele verandering bij de leerder.

Het tweede aspect betreft het *zelfconcept als lerende*. Het zelfconcept als lerende is binnen het proces van leren lesgeven een factor van betekenis. De rol die een LIO zich in het gehele leerproces toedicht, bepaalt mede het verloop van dat proces. Tevens is de wetenschap hoe het leren (van ervaringen) bijdraagt aan de ontwikkeling van het lesgeven voor de LIO belangrijk (Banaji & Prentice, 1994; Calderhead, 1988).

Het derde aspect heeft betrekking op het *gebruik en de structurering van de leeromgeving* door de LIO bij het leren lesgeven. Zo formuleert Lodewijks (1993) een aantal algemene eisen die aan een krachtige leeromgeving gesteld moeten worden (zie ook Mulder, 2004). Van doorslaggevend belang hierbij is de manier waarop de lerende die leeromgeving beleeft en er gebruik van maakt, zeker als het werk een onderdeel vormt van die leeromgeving (vgl. Onstenk, 2004).

Het vierde en laatste aspect betreft de *fasering* die in het proces van leren lesgeven optreedt. Hollingworth (1989) stelt dat verschillende soorten inhouden gefaseerd worden opgenomen in de werktheorie van de aanstaande leraar. Russell (1993) is van mening dat de fasering in het proces van leren lesgeven samenhangt met het vertrouwen dat de aanstaande leraar krijgt in zijn handelen in de klas. Ook Oppewal (1993) constateert een gefaseerde ontwikkeling van werktheorieën bij aanstaande leraren. In het algemeen wordt in onderzoek naar professionele ontwikkeling van beginnende leraren de fasegewijze ontwikkeling steeds weer benadrukt (vgl. Burden, 1990).

Samengevat wordt de tweede onderzoeksvraag “Wat zijn de kenmerken van de manier waarop de LIO zijn werktheorie verandert?” nader geconcretiseerd in de volgende deelvragen:

- Welke doelen beleven LIO's in hun oplei-

ding tot leraar en welke verschillen zijn daarbij tussen de LIO's te constateren?

- Hoe beleven de verschillende LIO's de wijze waarop ze leren lesgeven en met name de rol die zij zelf, volgens hen, in dat proces spelen?
- Welke bronnen gebruiken de LIO's in het bedoelde veranderingsproces, dus hoe gebruiken zij hun leeromgeving?
- Is er sprake van een fasering van de wijze waarop de LIO's veranderen en van welke fasen is dan sprake?

3 Methode

3.1 Context van het onderzoek

Het onderzoek richtte zich op LIO's wiskunde van de universitaire lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Groningen. De groep bestond uit alle wiskunde-LIO's die in september van dat jaar met de opleiding begonnen en eenzelfde traject volgden. Ze waren gedurende het hele schooljaar op school aangesteld als leraar. Ze hadden daarbij alle taken en verantwoordelijkheden van een leraar en werden betaald als leraar. De onderzochte LIO's zijn, afgezien van een korte oriëntatie op het beroep van leraar in de voorafgaande jaren, binnen de lerarenopleiding niet voorbereid op het werk als leraar. We zullen de opleidingsactiviteiten van de onderzochte LIO's tijdens het LIO-jaar kort karakteriseren. Tijdens werkcolleges en begeleidingsactiviteiten werden steeds de leerprocessen en de gewenste leeractiviteiten van leerlingen centraal gesteld. De LIO's moesten aan het eind van hun opleiding een educatief ontwerp maken en uitvoeren, gebaseerd op een leertheoretische verantwoording. De LIO's expliciteerden hun werktheorie in hun leerverslagen en via concept maps. Daarnaast kwamen delen van hun werktheorie aan de orde tijdens de colleges en de stagebegeleiding. Door middel van weekverslagen en driemaandelijkse leerverslagen werden de LIO's uitgedaagd te reflecteren op zowel hun praktijk als op hun leerproces. In deze reflectie speelt de zogenaamde videoanalyse een belangrijke rol waarbij de LIO een video-opname van zijn eigen les analyseert. Er was een intensieve afstemming tussen de oplei-

dingsactiviteiten van de instituutsdocenten en de begeleiding op school door de coaches. De vormgeving van de opleiding is goed te vergelijken met de vier dimensies van een ideale leeromgeving zoals De Corte (1992) die onderscheidt. Deze dimensies hebben betrekking op:

- de inhoud c.q. de leerstof, waarbij alle soorten kennis aan de orde moeten komen;
- de diversiteit en passendheid van 'teaching methods' (onderwijs- en leeractiviteiten);
- de volgorde van de leertaken, waarbij het onder meer gaat om een toename van de complexiteit en diversiteit van de taak en waarbij steeds meer metacognitieve en domeinspecifieke kennis en vaardigheden nodig zijn;
- de sociale context van het leren, waarbij de nadruk ligt op de representativiteit van de leertaak, het samenwerkend leren, intervisie, etc.

Zo komen wat betreft de dimensie *inhoud* het probleemoplossend karakter van de te leren inhoud (het onderwijzen) en leerstrategieën aan de orde. Coaching, contact met experts, het expliciteren van de eigen werktheorie en het vergelijken van de eigen aanpak met die van anderen zijn de verschillende soorten *onderwijs- en leeractiviteiten*. De *volgorde van leertaken* komt tot uiting in de opbouw van de ervaren complexiteit en van de diversiteit van taken. Wat betreft de *sociale context van het leren* kan tenslotte opgemerkt worden dat de leertaken representatief zijn voor het beroep van leraar (bijvoorbeeld de leertaak het maken en uitvoeren van een onderwijswerkplan) en dat samenwerkend leren een essentieel onderdeel van de opleiding is. Een voorbeeld van dit laatste is de begeleidde intervisie tijdens de opleiding.

3.2 Aard van het onderzoek

Het uitgevoerde onderzoek is kleinschalig, beschrijvend en kwalitatief van aard. Acht LIO's zijn gedurende hun opleiding intensief gevolgd. In het onderzoek zijn deze acht cases onafhankelijk van elkaar en volgens een identieke en van theorie afgeleide systematiek beschreven (intracasestudies). Vervolgens zijn ze onderling volgens een

vastgestelde systematiek geanalyseerd (intercasestudy) om te komen tot patronen, verklaringen voor de gevonden patronen en tot overeenkomsten en verschillen (vgl. Miles & Huberman, 1994). De acht individuele cases zijn dus geanalyseerd in onderlinge samenhang, binnen een vastgesteld theoretisch kader. Om die reden is hier sprake van een meervoudige casestudy (zie ook Hutjes & Van Buuren, 1992).

3.3 Dataverzameling

De LIO's hebben ten behoeve van het onderzoek vier soorten activiteiten verricht, waarvan de eerste drie tevens activiteiten ten behoeve van de opleiding waren. De eerste activiteit was het maken van een concept map (zie o.a. Beyerbach, 1988; Meijer, 1999). Een concept map is een schematische weergave van begrippen en hun onderlinge (hiërarchische) samenhang, welke volgens de LIO's essentieel zijn voor het betreffende onderwerp. De LIO's maakten ten behoeve van de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag vijf maal een concept map van hun werktheorie over onderwijzen en ten behoeve van de tweede onderzoeksvraag tweemaal een concept map over hun notie van leren lesgeven.

De tweede activiteit was het maken van een leerverslag. De LIO's deden dit vier maal. Dit verslag had tot doel leerresultaten vast te leggen en bevatte een terugblik op de afgelopen periode van lesgeven en een vooruitblik op de komende periode. De LIO's gaven aan wat zij geleerd hadden in de afgelopen periode, wat belangrijk was, welke gebeurtenissen relevant waren en waar ze vooral aandacht voor hadden. Ook werd de LIO's gevraagd te reflecteren op hun werktheorie. Het leerverslag werd gebruikt om de inhoud van de werktheorie en de veranderingen daarbinnen te reconstrueren.

De derde activiteit bestond uit de planning- en evaluatieverslagen. De LIO's schreven vier keer een verslag over de planning van een les. Aangegeven werd om welke redenen de les zo gepland was en welke gebeurtenissen van vorige lessen de planning beïnvloedden. Nadat de les was gegeven, werd een verslag gemaakt over wat er van de planning terecht was gekomen. De planning- en evaluatieverslagen werden gebruikt om de

inhoud van de werktheorie en de veranderingen daarbinnen te reconstrueren.

De vierde activiteit bestond uit het geven van interviews. Er werden twee interviews afgenomen. Het eerste had betrekking op het proces van leren lesgeven, dus op de manier waarop de LIO's hun werktheorie veranderen en werd halverwege de opleiding afgenomen. Dit interview was halfgestructureerd en werd gehouden volgens de 'general interview guide approach' (Patton, 1990). Dat wil zeggen dat een lijst met onderwerpen werd opgesteld welke fungeerde als een leidraad tijdens het interview. De lijst was voor alle LIO's dezelfde. Binnen de onderwerpen was de onderzoeker vrij door te vragen om de LIO's hun antwoorden nader te laten preciseren. De onderwerpen hadden betrekking op de activiteiten van de LIO's bij de voorbereiding, uitvoering en terugblik op de gegeven lessen. Er werden vragen gesteld als 'Welke bronnen raadpleeg je bij je lesvoorbereiding?', 'Formuleer je wel eens actiepunten?', 'Stel je tijdens de les je lesplan bij?', 'Hoe blik je terug op je les?', 'Formuleer je wel eens vragen naar aanleiding van je les?'. Ook kwamen algemene onderwerpen aan de orde, zoals wat een goede manier is om leraar te worden en vragen over de leerbaarheid van het beroep.

Het tweede interview vond plaats ten behoeve van interne validering van de reconstructies van de onderzoeker. Hierbij werden zowel de reconstructies van de inhoud van de werktheorie en de veranderingen daarin als die van het leerproces van de LIO gevalideerd. Dit interview werd aan het eind van de opleiding afgenomen. Dit interview was een 'membercheck interview' (vgl. Van IJzendoorn & Miedema, 1986). Ook dit interview was halfgestructureerd en werd uitgevoerd volgens de 'general interview guide approach'.

Omdat de veranderingen in de werktheorie tijdens de opleiding moesten worden vastgesteld, zijn de data met een zekere regelmaat verzameld. De LIO's maakten de eerste concept map in de eerste week van de opleiding. Eind oktober leverden ze zowel het leerverslag als het verslag van de planning en evaluatie in. Tevens maakten ze in die periode hun tweede concept map. Dit herhaalde

zich vlak na de kerstvakantie en omstreeks de maand april. Aan het eind van de opleiding (medio juni) werd het laatste leerverslag ingeleverd alsmede de laatste concept map. Het 'membercheck interview' vond eind juni plaats, na afronding van de opleiding. Het interview over leren lesgeven werd in de maand februari afgenomen en eind mei stelden de LIO's hun concept map over leren lesgeven op.

3.4 Data-analyse

In het onderzoek zijn een aantal maatregelen genomen ten behoeve van de validiteit en betrouwbaarheid van gegenereerde data en de analyse ervan. Een maatregel is het gebruik maken van producten die de LIO's voor hun opleiding moesten maken. Hierdoor hoefden ze geen extra inspanning te verrichten ten behoeve van het onderzoek. Ook het duidelijk maken aan de LIO's dat hun zelfrapportages niet gebruikt werden voor beoordelingsdoel-einden verhoogde de betrouwbaarheid van de verslagen (De Groot, 1980). Een andere maatregel was het gedetailleerd beschrijven van de onderzoeksprocedure. De reconstructies zijn via een 'membercheck interview' (vgl. Van IJzendoorn en Miedema, 1986) besproken met de betrokken LIO's en methodentriangulatie is toegepast (vgl. Smaling, 1987). Tenslotte werden Cohen's kappa's voor de categorisering van de verslagen vastgesteld. Voor de leerverslagen was de Cohen's kappa 0,56, voor de planning- en evaluatieverslagen was deze 0,60 en voor de concept maps 0,75. De lage kappa's voor met name de verslagen zijn te verklaren uit het feit dat het zeer moeilijk is voor codeurs om met een uitgebreid categorieënsysteem grote en complexe data zoals de verslagen op een gelijke manier te coderen.

Voordat begonnen kon worden met de reconstructie van de cases werden eerst de ruwe data geordend. Het ordenen van deze data diende ertoe te leiden dat kwalitatieve analyse zowel binnen als over de cases mogelijk was. De data werden gecodeerd met behulp van twee categorieënsystemen om vergelijkingen mogelijk te maken: een systeem voor het in kaart brengen van de inhoud van de werktheorie en de veranderingen daarin en een systeem voor het beschrijven

van het proces van leren lesgeven. Met behulp van deze systemen zijn de verslagen, interviews en de begrippen in de concept maps gecodeerd. Daarnaast is de structuur van de concept maps geclassificeerd.

De verschillende data, afkomstig van de verschillende methoden en verkregen op verschillende tijdstippen, werden per case vergeleken. Daarna werden de cases met elkaar vergeleken.

Categorieënsysteem voor de inhoud en verandering van werktheorie

Dit categorieënsysteem is opgezet vanuit drie perspectieven, te weten: het instructieperspectief, het interactieperspectief en het omgevingsperspectief. Met behulp van deze drie perspectieven konden alle relevante data van LIO's in kaart worden gebracht.

Het instructieperspectief bevat categorieën die Boekaerts en Simons (1993) be-

Tabel 1
Categorieënsysteem voor het beschrijven van de inhoud van de werktheorie

| Perspectief | Categorieën | Subcategorieën |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| Instructieperspectief | Inhoud, leerstof | Sequentie, volgorde Structuur, samenhang |
| | Analyse beginsituatie | Kennis en kennisniveau Motivatie van leerlingen |
| | Leerdoelen | Feiten Procedures, werkwijzen Regels, concepten Principes |
| | Leeractiviteiten | Oriënteren Kennisnemen Integreren Toepassen Leren leren |
| | Werkvormen, structuur van de les | Huiswerk Doceervorm Gespreksvorm Opdrachtvorm Feedback tijdens leerproces Toetsing Media, hulpmiddelen |
| Interactieperspectief | Klassenmanagement | Opmerken van en omgaan met (wan-)gedrag Inspelen op context, improviseren Overgangen tussen werkvormen Tempo, ritme Het betrekken van leerlingen Het motiveren van leerlingen Verantwoordelijkheid van leerlingen |
| | Didactische vaardigheden | Afwisseling in de les Uitleggen Vragen stellen Zelf laten werken Feedback geven Toetsen |
| | Leerlingen | Mediagebruik, bordschrijven e.d. Feitelijkheden (leeftijd, naam, etc.) Achtergronden Ontwikkeling Leerlingengroep |
| | Docent, de persoon | Achtergronden, privé Docent in ontwikkeling Rolaanvaarding |
| Omgevingsperspectief | School | Organisatie Onderwijskundige inrichting Collega's Gebouw, lokaal Rooster, structureel Lessen van andere docenten Identiteit, denominatie |
| | Beleid | |

schrijven binnen de ‘planningsfase’ van het onderwijs. Met het oog op de subcategorieën zijn hun beschrijvingen echter niet in alle gevallen letterlijk overgenomen, omdat niet elk aspect zich leent voor het beschrijven van een werktheorie: de kloof tussen de termen van Boekaerts en Simons en de begrippen die de LIO’s gebruiken, is vrij groot. Daarom zijn binnen enkele categorieën andere subcategorieën gebruikt.

Het interactieperspectief met bijbehorende categorieën is ontleend aan Kounin (1970). Enkele categorieën zoals Boekaerts en Simons (1993) die noemen zijn aan dit perspectief toegevoegd. Binnen het omgevingsperspectief stond de werkomgeving centraal, met als categorieën ‘de school’ en ‘het onderwijsbeleid’. De categorieën werden in subcategorieën onderverdeeld. Tabel 1 bevat een totaaloverzicht van de (sub)categorieën per perspectief.

Categorieënsysteem voor het proces van leren lesgeven

De beschikbare literatuur over het leerproces van aanstaande leraren bij het leren lesgeven in een context van werken en leren bood niet voldoende houvast om een voor dit onderzoek pasklaar categorieënsysteem te werken. Het was niet mogelijk met een bestaande theorie de data van de LIO’s in categorieën onder te brengen. Om toch tot een bruikbaar categorieënsysteem te komen, is een categorieënsysteem ontwikkeld vanuit de data. Dat wil zeggen dat op basis van relevante en sa-

menhangende delen van transcripten categorieën en subcategorieën zijn ontwikkeld. Dit categorieënsysteem is vervolgens toegepast op andere delen van transcripten. Na aanpassing van het categorieënsysteem is dit systeem gebruikt bij het ordenen, analyseren en beschrijven van het leren lesgeven. In Tabel 2 staat het categorieënsysteem voor het leerproces van de LIO’s beschreven.

Categorisering van de structuur van de conceptmaps

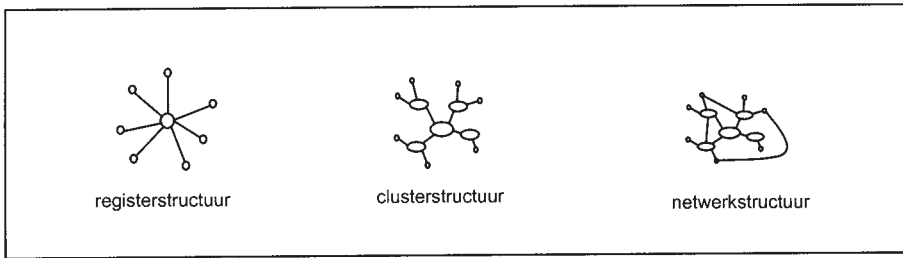
Van belang is hoe de LIO’s hun concept map structureren. Om de structuur van een concept map in categorieën onder te brengen, werd gebruik gemaakt van de volgende twee dimensies: de mate van clustering en de dwarsverbindingen in de concept map. We kunnen door combinatie van deze twee dimensies de volgende drie structuren onderscheiden (zie figuur 1):

- Een *registerstructuur*. Alle begrippen zijn willekeurig rond het centrale begrip gerangschikt. Een concept map met een registerstructuur is te vergelijken met een register in een boek: het is een opsomming van begrippen zonder een ordening van begrippen in omvattender begrippen.
- Een *clusterstructuur*. Er is duidelijk sprake van clusters van begrippen die gerelateerd zijn aan het kernbegrip en niet aan elkaar. Zo’n netwerk is te vergelijken met de inhoudsopgave van een boek: verschillende paragrafen zijn ondergebracht in hoofdstukken.

Tabel 2

Categorieënsysteem voor het beschrijven van de inhoud van de werktheorie

| Categorie | Omschrijving |
|--|---|
| Leeractiviteiten en gehanteerde systematiek | Die (systematiek van) activiteiten die ondernomen worden om veranderingen aan te brengen in het uitvoeren van en denken over onderwijzen. Voorbeelden van activiteiten zijn: uitproberen; evaluatie over korte en lange periodes; actiepunten op korte en lange termijn; zoeken van feedback; conclusies trekken. |
| Aanleidingen | Aanleidingen die genoemd worden om bepaalde leeractiviteiten te ondernemen, zoals ervaringen in de klas en eisen vanuit de opleiding. |
| Brongebruik | Informatiebronnen (boeken, personen, ervaringen, e.d.) waar de lerende gebruik van maakt tijdens zijn leerproces. |
| Beleving van leeromgeving | De wijze waarop de lerende de omgeving (de school, de opleiding) waarin hij leert, de bijdrage die de omgeving levert aan zijn leerproces, beleeft. |
| Fasering | Veranderingen in de manier waarop de LIO leert lesgeven tijdens de opleiding. |
| Karakterisering van het leerproces Leerbaarheid | Het idee dat de lerende heeft over de manier waarop hij leert. De mate waarin het beroep geleerd kan worden en de voorwaarden waaronder dit leren kan plaatsvinden. |



Figuur 1. Structuren van concept maps.

- Een *netwerkstructuur*. De clusters uit de clusterstructuur zijn (op verschillende manieren) met elkaar verbonden. Er is sprake van samenhang tussen de clusters.

Weergave en verwerking van de data

Van de data is in eerste instantie een ‘within-case display’ gemaakt (Miles & Huberman, 1994). Hiervoor is van elke case een tabel gemaakt waarin per subcategorie aangegeven staat of die subcategorie voorkomt, op welk moment in de opleiding de student over die subcategorie rapporteert, met welke frequentie en welk belang er aan die subcategorie gehecht wordt. Met behulp van deze matrix kunnen per case de verandering binnen de werktheorie gereconstrueerd worden. Tenslotte zijn de data verder samengevat en weergegeven in een ‘cross-case display’ waarin van alle cases, per case, de veranderingen aangegeven worden. Voor het leerproces zijn het protocol van het interview en de concept map gecodeerd en samengevat per case. In een ‘cross-case display’ zijn de samenvattingen met elkaar vergeleken.

4 Resultaten

4.1 De inhoud en verandering van de werktheorie van de LIO's

De eerste onderzoeksvraag naar de aard van de werktheorie van de LIO en de veranderingen die daarin optreden, is beantwoord door per categorie na te gaan wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen de aanstaande leraren. Drie kenmerken van de werktheorie (zie 2.1) werden bekeken, te weten de inhoud, de rijkheid en de structurering. Hieronder wordt eerst per perspectief (zie 3.4) aangegeven wat inhoudten waren van de

werktheorie van de LIO's. Daarbij wordt ter illustratie gebruik gemaakt van citaten uit leerverslagen van en interviews met de LIO's. Aan het eind van deze paragraaf wordt ingegaan op de ontwikkeling van de werktheorie gedurende het jaar. Een deel van een ‘time-ordered display’ van een LIO wordt weergegeven en een korte beschrijving wordt gegeven van de ontwikkeling van de werktheorie van diezelfde LIO. (De namen van de LIO's in dit artikel zijn fictief.)

Kijken we naar het interactieperspectief, dan zien we dat voor zeven LIO's interactie met leerlingen en het instructieperspectief met elkaar verbonden waren: een goed verloop van de les is van beide aspecten afhankelijk. Zo stelden twee LIO's: “Je moet zodanig lesgeven dat er door de leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig geleerd kan worden. Hiervoor moet er in eerste instantie een goede werksfeer zijn.” (Karel, leerverslag 3.) en “(...) het leren van leerlingen zal beter verlopen als het werkklimaat in de klas positief is”. En: “Een goede sfeer kan men volgens mij bereiken door in de eerste plaats interesse in je leerlingen te hebben. (...) Door een goede band met leerlingen op te bouwen, zullen leerlingen vertrouwen in een leraar krijgen. Het is daardoor mogelijk dat leerlingen eerder met bepaalde problemen, die het leerproces kunnen beïnvloeden, naar de leraar zullen komen.” (John, leerverslag 2.)

Na verloop van tijd bleek binnen het instructieproces, naast het organiseren van werkvormen, het leerproces van de leerlingen voor de LIO's belangrijk te worden. Soms nam dit de vorm aan van het bieden van houvast aan leerlingen. Gerrit bijvoorbeeld, noemde in het begin van de opleiding leerstof en aspecten van werkvormen en structuur van de les. Na een viertal maanden echter werd

vooral belangrijk hoe hij de stof zo over kon brengen dat hij de leerlingen houvast kon bieden bij het oplossen van opgaven, zoals blijkt uit het volgende citaat: “In de afgelopen periode ben ik meer tijd gaan steken in de vraag hoe ik de stof over moet brengen. In de eerste acht weken bekeek ik veel minder alternatieve methoden om de stof over te brengen. (...) Ik heb wel het idee dat leerlingen het prettig vinden als je aangeeft hoe ze opgaven moeten aanpakken.” (Gerrit, leerverslag 2.)

Voor zeven van de acht LIO's ging het bij het leren van leerlingen niet alleen om kennisnemen of toepassen van kennis, maar ook om het integreren van het geleerde in de bestaande kennis. Dit integreren kreeg onder andere vorm door leerlingen te laten expliciteren. Zo stelde een LIO: “Als docent heb je dus naast het lesgeven (leidinggeven) ook de taak om het leren van de leerling in goede banen te leiden (...) Belangrijk bij het leiden van leerprocessen is dat je denkstappen duidelijk naar voren laat komen. (...) Ook vind ik het belangrijk dat je de leerlingen stimuleert om steeds voor zichzelf te zeggen wat ze doen.” (Karel, leerverslag 2.)

Vier LIO's hadden in hun werktheorie tevens plaats ingeruimd voor het proces van ‘leren leren’. Dit kwam onder andere tot uiting door de leerlingen te stimuleren om problemen systematisch aan te pakken, zoals blijkt uit het volgende citaat: “En ik heb ze dat aangeraden. Geef niet direct op. Ga eerst de opgave nog eens goed lezen. Wat voor gegevens kun je eruit halen? En wat wordt precies gevraagd? En welke gegevens heb je nodig voor de uitwerking?” (Kees, interview over proces van leren lesgeven.)

Wat betreft het omgevingsperspectief moet worden opgemerkt dat alle LIO's zich realiseerden dat hun handelen in de klas onderdeel was van dat wat in de school gebeurt en dat ze deel uitmaakten van de school en niet in een isolement van de klas opereerden. Een LIO zei in het interview hierover: “Dit geldt ook voor de docentenvergaderingen en de sectie. Kijk op het geheel. Kijk op mijn plaats in het geheel. Daar gaat stimulans van uit. Ik krijg daardoor zin om mee te denken over vragen uit andere klassen.” (Kees, leerverslag 2.)

Een andere LIO verwoordde de invloed

van de schoolcontext op zijn manier van lesgeven als volgt: “We hebben een project gehad en het ging over actief leren. En het ging over vragen stellen, hoe stel je vragen (...). Ja, en dan zie je toch dat die mensen van 50 jaar, die zeggen van hé, dat is een handige tip, en die hebben dus al jaren in het onderwijs gezeten. En invloed van collega's, die accepteren niet zonder meer de bestaande situatie. In een meer rigide school had ik waarschijnlijk meer die stijl overgenomen.” (Peter, interview over proces van leren lesgeven.)

Vijf LIO's betrokken hierbij niet alleen de organisatie en de collega's, maar zagen ook dat de onderwijskundige inrichting van de school relevant was voor hun eigen lesgeven.

Wat betreft de veranderingen van de werktheorie viel op dat alle acht LIO's reeds vrij vroeg in de opleiding het lesgeven benaderden als een samenspel van verschillende factoren, zoals het omgaan met wangedrag, de afwisseling in de les, de motivatie van leerlingen, het inspelen op de context, aandacht voor de ontwikkeling en de achtergronden van leerlingen, de rol van de LIO zelf als docent en de benodigde didactische vaardigheden. Het leerproces van leerlingen werd steeds belangrijker en daarbij was bij vier van de acht LIO's ook aandacht voor het ‘leren leren’. Ter illustratie van de veranderingen in de werktheorie wordt hieronder een beschrijving gegeven van de veranderingen bij Karel. Na een beschrijving van Karel wordt van hem een ‘time-ordered display’ weergegeven (zie Tabel 3).

Binnen de werktheorie van Karel kwamen in de loop van de opleiding alle aspecten aan de orde, waarbij hij het interactie- en het instructieperspectief aan elkaar relateerde.

Het interactieperspectief

Een grote verscheidenheid aan aspecten van het interactieperspectief kwam bij Karel aan de orde met de nadruk op werksfeer, rolaanvaarding en ook, als overkoepelend begrip, duidelijkheid van de docent ten aanzien van regels en uitleg.

Vanaf het begin stond het houden van orde centraal. Vanaf oktober werd orde gerelateerd aan werksfeer. Werksfeer was voor Karel een combinatie van een zekere vorm van orde, duidelijkheid van de docent ten aanzien van

regels en uitleg en de persoon van de docent. Ook de context van de les, het rooster e.d. werden voor hem steeds belangrijker. In het verloop van de opleiding stond de interactie steeds minder op zich, maar werd deze verbonden met het instructieperspectief.

Het instructieperspectief

In de loop van de opleiding kwamen alle aspecten van dit perspectief in Karels werktheorie aan de orde. In het begin van de opleiding was de aandacht gericht op werkvormen en op de lesopbouw en structuur van de les, die duidelijk en herkenbaar voor leerlin-

gen moest zijn. Later, vanaf januari, werd het leerproces van de leerlingen belangrijk en dit werd door Karel gerelateerd aan de lesopbouw en werkvormen. Zelfstandig werken speelde daarbij gaandeweg een belangrijke rol.

Hiernaast had vanaf het begin van de opleiding de inhoud van het onderwijs een plaats in Karels werktheorie. Indien nodig paste hij leerboek en methode zodanig aan dat leerlingen met de inhoud uit de voeten konden. In zijn werktheorie beschreef hij aspecten van het instructieperspectief, zoals ‘leerprocessen’ en ‘werkvormen’ in relatie tot

Tabel 3
'Time-ordered display' over veranderingen van de werktheorie van Karel

| Karel | Begin | Herfst | Kerst | Pasen | Eind |
|-------------------------------|---|---|--|--|--|
| Inhoud | Weinig frequent, niet gevarieerd. | Weinig frequent, niet gevarieerd. | Matig frequent, niet gevarieerd. | Weinig frequent, niet gevarieerd. | Weinig frequent, niet gevarieerd. |
| Doelen | | | Weinig frequent, niet gevarieerd. | Weinig frequent, matig gevarieerd. | |
| Beginsituatie | | | | Matig frequent, niet gevarieerd. | |
| Leren | | Matig frequent, matig gevarieerd. | Matig frequent, matig gevarieerd. | Matig frequent, zeer gevarieerd. | Weinig frequent, matig gevarieerd. |
| Opbouw van de les, werkvormen | Zeer frequent, centraal begrip, matig gevarieerd. | Zeer frequent, zeer gevarieerd, belangrijk. | Zeer frequent, matig gevarieerd. | Weinig frequent, matig gevarieerd. | Weinig frequent, niet gevarieerd. |
| Klassenmanagement | Weinig frequent, niet gevarieerd. | Zeer frequent, centraal, zeer gevarieerd, belangrijk. | Zeer frequent, centraal, zeer gevarieerd, belangrijk. | Zeer frequent, centraal, matig gevarieerd, belangrijk. | Zeer frequent, matig gevarieerd, belangrijk. |
| Didactische vaardigheden | | Weinig frequent, matig gevarieerd. | Weinig frequent. | Weinig frequent. | Weinig frequent. |
| Leerling | Weinig frequent. | Weinig frequent. | Weinig frequent. | Weinig frequent, matig gevarieerd belangrijk. | Weinig frequent. |
| Docent | Matig frequent, zeer gevarieerd. | Matig frequent, zeer gevarieerd belangrijk. | Weinig frequent, centraal, matig gevarieerd. | Weinig frequent, centraal, matig gevarieerd. | Zeer frequent, zeer gevarieerd. |
| School | Matig frequent, centraal, matig gevarieerd. | Weinig frequent, weinig gevarieerd. | Zeer frequent, centraal, matig gevarieerd, belangrijk. | Weinig frequent, matig gevarieerd. | Weinig frequent, weinig gevarieerd. |
| Beleid | | | | | |

aspecten van het interactieperspectief zoals ‘betrekken van leerlingen’ en ‘verantwoordelijkheid geven aan leerlingen’.

Het omgevingsperspectief

In het begin maakte Karel binnen het omgevingsperspectief gedetailleerd melding van veel aspecten van de school, zoals de inrichting van het lokaal en het gebouw en van de schoolregels. Medio januari was de school zeer belangrijk voor hem (organisatie en collega’s). Na die periode werd er minder uitgebreid en globaler door hem op de school als omgeving ingegaan. Onderwijsbeleid komt bij hem in het geheel niet ter sprake.

4.2 Leerproces van de LIO’s

De tweede onderzoeksvraag betreft de kenmerken van de manier waarop de LIO zijn werktheorie verandert. Veel meer dan bij de eerste onderzoeksvraag is er bij deze tweede vraag sprake van verschillen tussen de LIO’s. Hun leerprocessen vertoonden grote individuele verschillen betreffende de vier aspecten: de doelbeleving, de opstelling in het leerproces, de fasering van het leren lesgeven en de beleving van de leeromgeving. Bevindingen die hieronder staan beschreven worden geïllustreerd met uitspraken van LIO’s, alle afkomstig uit het interview over het proces van leren lesgeven.

De acht LIO’s hadden verschillende doelbelevingen: drie LIO’s hadden een extern georiënteerde doelbeleving, gericht op efficiëntie van het onderwijs. Ze veranderden niets meer aan hun onderwijs zolang er zich geen opvallende problemen voordeden, zoals te veel onvoldoendes of te grote ordeproblemen. Zo stelde Pim dat de problemen in de klas een aanleiding zijn om te leren: “Als iets lekker loopt verander je iets niet. (...) Misschien loopt het bij mij wel nooit lekker, dat ik daarom steeds dingen anders ga doen(...). Ja, misschien ook dan wel hoor, dat ik zou zeggen van hé, het gaat nu een tijdje op deze manier, laat ik het eens anders gaan doen. Maar ik probeer in elk geval tot nu er mee te spelen van hé dit loopt lekker, dit probeer ik een tijdje en als dit straks ook niet loopt, ja dan verzin ik iets anders, ik weet niet.” Een andere LIO, Gerrit, stelde in dit verband: “Dan denk ik van ach, het ging helemaal zo

slecht nog niet. Dan heb je jezelf weer gerustgesteld.”

Drie andere LIO’s waren in hun leerproces gericht op het verbeteren van de effectiviteit van het onderwijs, dat wil zeggen dat ze naast ‘efficiëntiecriteria’ criteria hanteerden die meer intrinsiek van aard zijn en gericht op effectief lesgeven. Ze hanteerden een standaard voor goed lesgeven die verder gaat dan het voorkomen van problemen. Daarbij werden ze wel beïnvloed door hun omgeving. Zo stelden twee LIO’s: “(...) of als ik zelf gewoon niet echt tevreden ben, dan denk je van nee, dat komt toch niet helemaal over (...)” (John). En: “Ja ja, dat is begonnen na de kerst zo’n beetje. Hé, actief leren. Ik dacht laat ik daar ook eens een keertje mee beginnen, ik moet ook eens een keertje meedoen, een beetje trendy worden” (Peter).

De overige twee LIO’s waren in hun doelbeleving gericht op het verder construeren of uitbouwen van hun werktheorie. Een van deze LIO’s, Kees, had hierbij het volgende gezegd als leidraad: “De enige blijvende grond van verandering is de onveranderlijkheid der verandering zelf”. Hun leren werd niet alleen bepaald door wat in de klas plaatsvindt, maar ook door hun eigen nieuwsgierigheid.

Beschouwen we de opstelling van LIO’s in hun leerproces, dan constateren we dat drie LIO’s zich passief opstelden in hun leerproces. Ze ondernamen geen bewuste leeractiviteiten, maakten zich al doende die kennis en vaardigheden eigen die voldoende zijn voor hun functioneren als leraar op dat moment. Zo vergeleek Paul dit proces met het leren schaatsen: “(...) ja het komt wel overeen met schaatsen leren waarschijnlijk, in het begin leer je dat ook met vallen en opstaan, daarna is het een routine handeling en dan gaat het onbewust, dan denk je er niet meer over na.”

Deze LIO’s formuleerden ook geen actiepunten op lange termijn. Ze planden hun leerproces niet en evalueerden niet systematisch op korte noch op lange termijn. Ze waren geïnteresseerd in het verloop van de dagelijkse lessen en formuleerden actiepunten op korte termijn, van les tot les. In hun leerproces speelden directe feedback en ervaringen ‘van dat moment’ een grote rol. Het leek alsof ze hun leerproces beleefden als een

proces dat alleen door externe factoren bepaald wordt.

De vijf andere LIO's stelden zich actief op in hun leerproces. Ze stelden zichzelf doelen op langere termijn, waren actief op zoek naar feedback en evalueerden hun leerproces.

Zo stelden twee LIO's: "Tja door veel te doen en goed naar jezelf te kijken en met veel mensen erover praten, ik denk dat dat heel belangrijk is" (Karel) en "Ik heb heel sterk het gevoel gehad, vooral in het begin, ze kunnen het wel allemaal tegen me zeggen hoe ik het moet doen, maar dat moet je toch zelf ondervinden. Daarnaast is juist dat observeren en geobserveerd worden een heel belangrijk punt voor het leren lesgeven. Daar is eigenlijk niets aan veranderd". "Je kan wel zo vaak zeggen van in theorie is het zo, maar pas wanneer je het ervaren hebt, ja dan kun je er pas wat mee doen." (Ed). Deze vijf LIO's stonden positief tegenover de leeromgeving. Opmerkelijk is dat twee van deze vijf LIO's gedurende de opleiding hun passieve houding die ze in het begin hadden, veranderden in een actieve opstelling.

Bij de fasering van het leerproces leek sprake te zijn van een startfase waarin rolaanvaarding en de daarmee verbonden verwerving van controle over de klas en het opbouwen van een passend mentaal model over het leraarsberoep centraal stond. Over deze fasering zei Karel: "Je hebt nu toch wel meer ervaring, je durft wat meer, je was in het begin af en toe misschien wat slap in je doen en laten, ja je bent nu zekerder van jezelf. Maar dat heeft ook te maken met het feit dat je je in het begin meer bij de leerlingen dan bij de docent vond passen. Dat vind ik de belangrijkste verandering." En Kees stelde: "(...) ik overzag het gewoon lang niet allemaal. Er is zoveel te beleven in die eerste lessen, het is best spannend. Je concentratie is dan ook op. Je energie gaat dan op aan het overleven. En zo langzamerhand heb je die energie niet meer nodig voor het overleven, je overleeft gewoon wel, en dan kun je je energie ergens anders aan besteden."

Alle aanstaande leraren hebben deze fase doorlopen en bevonden zich in een volgende fase. In deze tweede fase veranderden de LIO's hun werktheorie en waren ze meer gericht op het inrichten van het onderwijs en

het leerproces van de leerlingen. Tenslotte bleek dat de leeromgeving invloedrijk was. Zo vonden ze het schrijven van producten, leerverslagen, als onderdeel van de opleiding zinvol: "Meestal bij de verslagen. Lesgeven 1 en lesgeven 2 dat soort dingen. Ja ik vind het heel leuk om die verslagen door te lezen. Die verslagen, dan ga je inderdaad voor jezelf na, van hé, wat doe ik eigenlijk en waarom. En anders, ach dan is de les afgelopen en het ging wel en de volgende keer zie je wel weer. (...) Dat is wel lekker. Van te voren denk je: o, wat moet ik schrijven, maar daardoor ga je juist ontzettend veel nadenken van ja, waarom doe ik het eigenlijk zo, (..) dat is zeker heel leerzaam." (Pim)

Maar ook activiteiten als het analyseren van eigen lessen met behulp van video-opnamen vond men zinvol. "Het bleek heel duidelijk op de video. Bij de videoanalyse. Toen kon ik het zelf heel goed zien, zo van o zo doe ik dat dus." (Kees)

4.3 Interpretatie van bevindingen

De geconstateerde veranderingen in de inhoud van werktheorie van de LIO's zijn, gezien de fase van professionele ontwikkeling waarin de LIO's zich bevonden, opvallend te noemen. Als we de resultaten van dit onderzoek over de ontwikkeling van de werktheorie vergelijken met theorieën over fasegewijze professionalisering (Eraut, 1994; Fessler & Christensen, 1992; Fuller & Bown, 1975; Kagan, 1992), dan kunnen we stellen dat de LIO's een belangrijke stap in hun professionalisering gezet hebben, omdat ze in hun werktheorie plaats hebben ingeruimd voor het leerproces van leerlingen als factor in het geven van onderwijs. In de zojuist aangehaalde literatuur komt naar voren dat de gerichtheid op het leren van leerlingen veelal later plaatsvindt, meestal pas na de eerste jaren van de beroepsuitoefening.

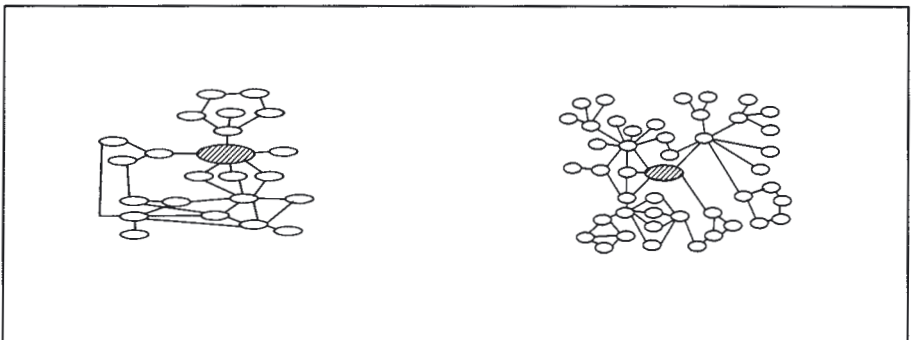
Met betrekking tot het tweede aspect van de aard van de werktheorie, de rijkheid van de werktheorie, blijkt dat bij alle LIO's in hun werktheorie vrijwel alle subcategorieën van het gehanteerde categorieënsysteem voorkwamen. Dat wil zeggen dat de LIO's aan het eind van hun opleiding een werktheorie hadden ontwikkeld waarin plaats was voor zowel het instructieperspectief, het in-

teractieperspectief als het omgevingsperspectief. We kunnen dan ook concluderen dat alle aanstaande leraren een rijke werktheorie ontwikkelden.

Ten aanzien van het derde aspect, de structuur van de werktheorie, blijkt dat de LIO's hun werktheorie aan het eind van de opleiding structureerden volgens een netwerkstructuur. Ze ordenden begrippen in clusters. Deze clusters staan op hun beurt weer met elkaar in verbinding (zie figuur 2 voor voorbeelden van dergelijke concept maps). Er was sprake van overzichtelijke structuren. Zoals hierboven (zie 2.1) is aangegeven, duidt het hanteren van een overzichtelijke structuur op een goed ontwikkelde werktheorie.

Bij de beantwoording van de vraag over het proces van leren lesgeven van de betrokken LIO's zijn verschillen geconstateerd in de doelbeleving van de LIO's. Drie doelbelevingen zijn aangetroffen. Zetten we de doelbelevingen uit het onderzoek naast de doelbelevingen, leeroriëntaties en doeloriëntaties zoals beschreven in de literatuur (Pintich et al., 1993; Shuell, 1990; Vermunt, 1992), dan is de efficiëntiebeleving te vergelijken met 'gericht zijn op het concrete handelen', met 'certificaat- en testgericht' en met 'performance'. Effectiviteit als doelbeleving laat zich vergelijken met 'toepassen van inzichten in andere contexten', 'beroepsgerichte oriëntatie' en 'gericht zijn op het beheersen van iets'. De doelbeleving gericht op 'constructie', tenslotte, vertoont overeenkomsten met 'begripsvorming', 'persoonlijke geïnteresseerdheid' en 'gericht zijn op kennis als object'. De aangetroffen soorten doelbe-

levingen komen dus overeen met in de literatuur genoemde doelbelevingen. Datzelfde kan gezegd worden over de opstelling van de LIO's in hun leerproces. De actieve en passieve opstelling in het leerproces vertoont overeenkomsten met wat Iran-Nejad (1990) respectievelijk 'actieve en dynamische regulatie van het leerproces' noemt. Combineren we deze twee aspecten van het leren lesgeven dan kunnen we in de onderzochte populatie drie groepen LIO's onderscheiden. De eerste groep bestaat uit LIO's die streefden naar doelen die gericht zijn op efficiëntie van het onderwijs. Ze hanteerden een wijze van leren waarbij ze zich ten opzichte van dat leerproces passief opstelden. Tevens stonden ze neutraal ten opzichte van de opleidingscontext. Ze deden kennis en kunde op, ze 'absorbeerden' uit hun leeromgeving dat wat hen goed uitkwam. Deze manier van leren lesgeven benoemen we hier als een 'aanpassende stijl' van leren. De tweede groep LIO's streefde naar doelen die zich kenmerken door 'meer te willen weten'. Ze streefden inzicht na in het verschijnsel onderwijzen. Hierbij stelden ze zich in het leerproces actief op en stonden positief ten opzichte van de opleidingscontext. De wijze waarop deze groep LIO's zich professionaliseerden wordt hier de 'onderzoekende stijl' genoemd. De derde groep LIO's, tenslotte, stelde zich doelen gericht op het realiseren van effectief onderwijs. Ze vernieuwden hun onderwijzen regelmatig. Ze richtten zich daarbij op de toepassing van nieuwe inzichten. Ze stelden zich na enige tijd actief op en ondergingen een verandering in de manier waarop ze hun leerproces beleefden. Ook stonden zij positief ten opzich-



Figuur 2. Voorbeelden van concept maps.

te van de opleidingscontext. De stijl van deze groep zou de 'vernieuwende stijl' genoemd kunnen worden.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

De belangrijkste aanleiding voor dit onderzoek was de zorg om de kwaliteit van een infunctie lerarenopleiding. Deze zorg betrof met name de inhoud van de werktheorie die de LIO zou ontwikkelen en de manier waarop de LIO zou leren lesgeven. Door de 'onderdompeling' in de praktijk bestond de vrees dat de LIO voornamelijk geconfronteerd zou worden met een 'middelmatige didactiek van alledag', met de didactiek van 'showing and telling', waarbij onderliggende principes van het onderwijs en het onderwijzen niet aan bod zouden komen.

Deze zorg blijkt voor de in dit onderzoek onderzochte LIO's niet gegrond. De LIO's ontwikkelden hun werktheorie tot een breed, rijk, evenwichtig en voor henzelf overzichtelijk begrippenapparaat. De vraag hoe leerlingen het schoolvak leren, neemt een duidelijke plaats in in hun werktheorie. De aanpassing aan de praktijk is in de onderzochte groep beperkt. Veel meer dan het geval was bij de inhoud van de werktheorie, vertoonde het leerproces van de LIO's grote individuele verschillen. De aanstaande leraren ontwikkelden een eigen stijl van leren lesgeven. Drie stijlen konden worden onderscheiden. Doordat bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag geen grote verschillen tussen de LIO's is geconstateerd, lijkt het alsof de verschillen tussen de LIO's in termen van de drie aangetroffen stijlen los staan van het leerresultaat. Als verklaring hiervoor wordt verondersteld dat de leeromgeving van de onderzochte opleiding van doorslaggevend belang lijkt. Leerresultaten zouden dan in eerste instantie bepaald worden door de inrichting van de leeromgeving en niet door de wijze van leren onderwijzen. Pas als die inrichting weinig invloed op de lerende uitoefent, zou de manier waarop de LIO's zich het beroep van leraar eigen maken van doorslaggevend belang kunnen zijn. De vooronderstelling van deze conclusie is dat de opleidingscontext

belangrijk is geweest voor de inhoud van de ontwikkelende werktheorie. Dit zou betekenen dat de resultaten van het onderzoek wat betreft de eerste onderzoeksvraag, de ontwikkeling van de aard van de werktheorie, alleen opgaan voor LIO's die in het onderhavige LIO-model worden opgeleid waarbij tevens van de vermelde leeromgeving (zie 3.1) sprake is. Het hoeft dus niet zo te zijn dat hetzelfde leerresultaat te constateren zou zijn bij LIO's die, weliswaar binnen een LIO-model, in een andere leeromgeving hun opleiding volgen. De resultaten betreffende belangrijke elementen in het proces van leren lesgeven, zoals doelbeleving, opstellingen in het leerproces, invloed van de leeromgeving en fasering van het leerproces sluiten aan bij ander onderzoek over leerprocessen van leraren in opleiding (zie onder andere Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2002; Oosterheert et al., 2002).

5.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Het onderhavige onderzoek geeft antwoorden op een aantal belangrijke vragen betreffende het leereffect en het leerproces bij het leren lesgeven, maar roept ook vragen op. De eerste vraag betreft de invloed van een leerstijl op het leerresultaat. Het lijkt alsof in de betreffende leeromgeving de invloed van de leerstijl op het leerresultaat klein is. Men kan zich dus afvragen of de invloed van een leerstijl contextgebonden is. Het antwoord op deze vraag heeft zowel gevolgen voor de inrichting van de opleiding zelf, als voor de vormgeving van de begeleiding van beginnende leraren in de eerste jaren van de beroepsuitoefening.

Een tweede vraag betreft de inrichting van de leeromgeving. De leeromgeving van de onderzochte opleiding was blijkbaar zo (rijk) ingericht dat LIO's in een duale opleiding een werktheorie ontwikkelden die breed en voor henzelf overzichtelijk was en waarvan de inhoud niet alleen gericht was op overleven, maar ook op het vormgeven van het leerproces van de leerlingen. De vraag die nu gesteld kan worden, betreft de cruciale elementen in die leeromgeving: uit welke componenten dient de leeromgeving in een duale opleiding in ieder geval te bestaan, wil-

len LIO's een brede en kwalitatief goede werktheorie ontwikkelen?

De derde vraag betreft het leren op de school. Binnen het onderzoek is het leerproces op de werkplek immers niet onderzocht. Het onderzoek heeft zich gericht op het intentionele en formele leren binnen de opleiding en liet het (impliciete en informele) leerproces op de werkplek buiten beschouwing (zie ook Bolhuis & Simons 2001; Van der Klink & Streumer 2004). Onderzoek naar de bijdrage van diverse leeractiviteiten op de werkplek en van de bijdrage van het werk zelf aan het leereffect zou een logische volgende stap zijn om inzicht te krijgen in in-functie leren (vgl. Hoekstra, Beijaard, Brekelmans & Korthagen, 2004).

Een vierde vraag, tenslotte, betreft de eerste jaren van de beroepsuitoefening. Hoe ontwikkelt de werktheorie zich verder? Past een beginnende leraar zijn werktheorie en zijn handelen aan aan de praktijk van dat moment of is de invloed van de context van het werk minder groot? Er zijn aanwijzingen om te veronderstellen dat het laatste het geval is. Brouwer en Korthagen (2005) komen tot de conclusie dat in sommige situaties het geleerde van de opleiding wel doorwerkt in het handelen van de beginnende leraar, maar dan vooral na een periode waarin klassenmanagement zo belangrijk is dat de beginnende leraar in die periode terugvalt op werkvormen waar de docent in plaats van de leerling centraal staat. We kunnen ons afvragen of een leraar, opgeleid binnen het hier onderzocht opleidingsmodel, zo'n terugval ook meemaakt.

Literatuur

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banaji, M.R., & Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.
- Bennett, C. (1991). The teacher as decision maker program: An alternative for career-

change preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(2) 119-130.

- Berliner, D.C. (1995). The nature of expertise in teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. (pp. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beyerbach, B.A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching & Teacher Education*, 4(4), 339-347.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie; de psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Decker & Van der Vegt.
- Bolhuis, S.M., & Simons, P.R. (2001). *Leren en werken*. Alphen aan den Rijn: Samsom
- Borko, H. (1989). Research on learning to teach: Implications for graduate teacher preparation. In A.E. Woolfolk (Ed), *Research perspectives on the graduate preparation for teachers*. (pp. 69-87). Englewood Cliffs, NJ: University Press.
- Brouwer, C.N. (2004). Leraren opleiden in Nederland. Stand van zaken na 'Educatief Partnerschap'. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders* 25(4), 5-18.
- Brouwer, C.N. & Korthagen, F.A.J. (2005). Can Teacher Education Make A Difference?. *American Educational Research Journal* 42(1), 153-224.
- Buitink, J. (1994). Achtergronden en mogelijkheden van een in-service opleiding. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 15 (2), 4-11.
- Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren*. Groningen: UCLO. Dissertatie
- Burden, P.R. (1990). Teacher development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York: MacMillan.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51-64). London: Falmer Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- De Corte, E. (1992). Design and evaluation of powerful learning environments. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation*

- of educational Effectiveness. Groningen: ICO.
- De Groot, A.D. (1980). Learner reports as a tool in the evaluation of psychotherapy. In W. de Moor & H.R. Wijngaarden (Eds.), *Psychotherapy, research and training* (pp.177-182). Amsterdam: Elsevier/North Holland Biomedical Press.
- De Vries, Y. (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Dissertatie. Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). *What is entailed in learning to be a professional? A theoretical perspective with practical implications*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Bath, Engeland.
- Fessler, R., & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle. Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuller, F.F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education (74th Yearbook of the International Society for the Study of Education)* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., Korthagen, F. (2004). Informele leeractiviteiten van docenten in de beroepspraktijk. In I. Bakkers, A. Hoekstra, J. Meirink & R. Zwart. *Leren van docenten in de beroepspraktijk Papers ORD 2004*, Utrecht
- Hollingworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160-189.
- Howey, K.R., & Zimpher, N.L. (1994). Nontraditional contexts for learning to teach. *The Educational Forum*, 58, 155-161.
- Hutjes, J.M., & van Buuren, J.A. (1992). *De gevalsstudie: strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom/Open Universiteit.
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and dynamic self-regulation of learning processes. *Review of Educational Research*, 60 (4), 573-602.
- Johnson, N.A., Ratsoy, E.W., Holdaway, E.A., & Friesen, D. (1993). The induction of teachers: A major internship program. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 296304.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teachers and Teacher Education*, 8, 123-136.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Interferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-170.
- Koetsier, C.P., Farrow, S., & Wubbels, Th. (1996). Initiële lerarenopleiding in het Verenigd Koninkrijk: de school als opleidingscentrum. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 17 (2), 51-57.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kroll, M.D. (1988). Motivational orientations, views about the purpose of education, and intellectual styles. *Psychology in Schools*, 25, 338-343.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen. Over arrangement en engagement bij het leren*. Oratie. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Mansvelde-Longayroux, D., Beijaard, D., Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79(4), 269-286.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie. Leiden: ICLON.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Besluit 460, 23 augustus 2005. Den Haag: Staatsblad.
- Mulder, G.H. (2004). Design and evaluation of complex learning environments in secondary vocational education. In R.H. Mulder & F.E. Sloane. *New approaches to vocational education in Europe* (pp. 171-182) Oxford: Symposium Books.
- Onstenk, J. (2004) Leren leren tijdens het werk. In J. Streumer M. van der Klink. *Leren op de werkplek* (pp. 33-50). 's-Gravenhage: Reed Business Information BV.
- Oosterheert, I, Vermunt, J., Veenstra, R. (2002) Manieren van leren onderwijzen en relaties met persoonsgebonden en contextuele varia-

- belen. *Pedagogische Studiën*, 79 (4), 251-268.
- Oppewal, T.J. (1993). Preservice teachers' thinking about classroom events. *Teaching & Teacher Education*, 9(2), 127-136.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pintrich, P.R. (1990). Implications of the psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In R. Houston (Ed.), *The handbook of research on teacher education* (pp. 826-857). New York: Macmillan
- Pintrich P. R., Marx, W.W., & Boyle, A.B. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Russell, T. (1993). Teachers' professional knowledge and the future of teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 19(4-5), 205-215.
- Shuell, T.J. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of educational research*, 60(4), 531-547.
- Smaling, A. (1987). Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stones, E. (1992). *Quality teaching: a sample of cases*. London and New York: Routledge.
- Ten Dam, G. & Van Alebeek, F. (2005), In spin, de bocht gaat in. Uit spuit, de bocht gaat uit. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(3), 4-14.
- Van der Klink, M. & Streumer, J. (2004). De werkplek als leersituatie. In J. Streumer & M. van der Klink. *Leren op de werkplek*. (pp. 11-32) 's-Gravenhage: Reed Business Information BV.
- Van Streun, A., (1992). Opleiding wiskundeleraar heeft in-service variant. *Didaktief*, 22 (10), 26-27.
- Van IJzendoorn, M.H., & Miedema, S. (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 63, 498-505.
- Verloop, N. (2003). De Leraar. In N. Verloop & J. Lowyck. *Onderwijskunde* (pp. 194-249). Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en het sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Dissertatie. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vonk, J.H.C. (1982). *Opleiding en praktijk*. Dissertatie. Amsterdam: V.U.-uitgeverij.
- Wester, F. (1991). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muidenberg: Coutinho.

Manuscript aanvaard: 27 november 2006.

Auteur

Jaap Buitink is hoofd van het UOCC (Universitair Onderwijs Centrum Groningen).

Correspondentieadres: Jaap Buitink, Rijksuniversiteit Groningen, Postbus 800, 9700 AV Groningen. E-mail: j.buitink@rug.nl.

Abstract

This study concerns the way in which student teachers learn to teach during their initial school based teacher education. The development of their theory-in-use and the way they changed their theory-in-use has been explored. Eight student teachers were followed intensively during their training period. The materials used include interviews, concept maps and learner reports. Several measures have been taken to ensure validity and reliability. It appears from the results of the research that the theories-in-use of all the student-teachers covered a broad spectrum of issues concerning the teaching profession. Attention has been paid to the learning process of the pupils. Furthermore the theories-in-use had clear structures. The student teachers differ much more with respect to their learning processes. They develop their own ways of learning to teach. Some questions for further research are formulated concerning the relation between learning style and learning outcome, the influence of the learning environment, the process of work based learning, and the learning process during the first years of the teaching profession.

Effecten van video-interactiebegeleiding

R.G. Fukkink en L.W.C. Tavecchio

Samenvatting

Een experimentele evaluatie van video-interactiebegeleiding (VIB) laat positieve resultaten zien op de interactievaardigheden van leidsters in kinderdagverblijven. Getrainde leidsters bleken meer stimulerend in hun opvoedingsgedrag, waren sensitiever en verbaal stimulerender dan de controlegroep. Deze trainingsresultaten waren bovendien nog steeds zichtbaar drie maanden na afloop van de training. De training resulteerde niet in een significante afname van autoritair opvoedingsgedrag. Bezien vanuit een zogenaamde *microanalyse* van leidstergedrag, die kenmerkend is voor de VIB-aanpak, bleken getrainde leidsters de kinderen meer aan te kijken, contactinitiatieven vaker verbaal te ontvangen en de kinderen vaker de beurt te geven dan de leidsters uit de controlegroep. De training resulteerde niet in een algemeen effect op de arbeidssatisfactie van leidsters.

1 Inleiding

In brede kring wordt benadrukt dat de leidster een spilfiguur is in de kinderopvang. Kinderen hebben de meeste interacties met de leidster en de kwaliteit van de ervaringen van kinderen wordt dan ook in belangrijke mate bepaald door de interactievaardigheden van leidsters. Riksen-Walraven (2004) onderscheidt op grond van ontwikkelingspsychologisch onderzoek een zestal pedagogische interactievaardigheden die een leidster in haar interactie met kinderen moet laten zien. Een goede leidster moet allereerst sensitief-responsief zijn in haar omgang met de kinderen. De sensitieve responsiviteit – die ook wel wordt aangeduid met ‘warmte’ of ‘stimulerende opvoeding’ – heeft betrekking op de mate waarin een leidster de signalen van de kinderen oppikt, deze juist interpreteert en hierop adequaat reageert. Daarnaast moet een leidster haar interacties verbaal begeleiden door regelmatig te praten en uitleg te geven.

Een goede leidster respecteert daarnaast de autonomie van de kinderen, biedt structuur, stimuleert de ontwikkeling van de kinderen en begeleidt ten slotte de interacties tussen de kinderen. Correlatieel onderzoek laat zien dat de interactievaardigheden bijdragen aan het welbevinden van kinderen en hun sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Brant, 2000; Clarke-Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCarteny, 2002; NICHD, 1999, 2002). Training van de interactievaardigheden van leidsters vormt een sleutelfactor – zij het niet de enige – voor de verbetering van de pedagogische kwaliteit van kinderdagverblijven.

Amerikaans correlatieel onderzoek laat zien dat een betere opleiding van leidsters samenhangt met een hogere kinderopvangkwaliteit. Beter opgeleide leidsters zijn sensitiever, stimulerender en meer betrokken in hun omgang met kinderen. Kinderen die kinderdagverblijven bezoeken met beter opgeleide leidsters en een betere proceskwaliteit, hebben een grotere sociale competentie, minder gedragsproblemen en een grotere taalvaardigheid. Deze positieve relatie tussen opleiding van leidsters en de kinderlijke ontwikkeling blijft bovendien bestaan na correctie voor groepsgrootte en de leidster-kind-ratio (Burchinal, Cryer, & Clifford, 2002a; Clarke-Stewart e.a., 2002; NICHD, 1999, 2002). Opleiding blijkt bovendien een betere voorspeller dan ervaring (Burchinal e.a., 2002a; Clarke-Stewart e.a., 2002; Honig & Hirallal, 1998; Howes, Whitebook, & Phillips, 1992; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997; Snider & Fu, 1990), leeftijd of de geestelijke gesteldheid van leidsters (Clarke-Stewart e.a., 2002). Training bleek in de studie van Burchinal e.a. (2002b) en het groot-schalige NICHD-onderzoek (NICHD, 2002) ook een betere en meer robuuste voorspeller van de kwaliteit van kinderopvang dan de twee andere klassieke variabelen uit de zogenaamde ijzeren driehoek van het empirische kinderopvangonderzoek, namelijk de leidster-