

Hoe leraren-in-opleiding leren

Leraren-in-opleiding verschillen in de manier waarop zij leren. Dat kwam naar voren gekomen in drie, door de auteurs verrichte onderzoeken. Vier manieren van leren onderwijzen konden worden onderscheiden, waarin een aantal aspecten van het leren samenhangen.

Het is aannemelijk dat de vier manieren van leren onderwijzen kwalitatief verschillende leerresultaten opleveren, in termen van kennisontwikkeling en doorgroeicompetentie. Wanneer opleiders kennis nemen van deze verschillen en leren deze te herkennen in individuele leraren-in-opleiding, kunnen zij hun activiteiten beter op hen afstemmen en kan de lerarenopleiding voor meer leraren-in-opleiding een effectieve interventie worden.

Individuele verschillen

Omdat wetenschappelijke aandacht voor individuele verschillen bij het leren onderwijzen recent is, is de kennisbasis op dit punt nog mager. Er zijn wel onderzoeken gedaan naar hoe aanstaande leraren leren, maar deze waren veelal kleinschalig van aard of betroffen slechts een deel van het leren onderwijzen. Zanting, et al. (1998) deden bijvoorbeeld onderzoek naar de opvattingen van aanstaande leraren over de rol van mentoren in hun leerproces. De rollen die leraren-in-opleiding weggelegd zagen voor mentoren bleken overeen te komen met die van de mentoren zelf. In een eerdere studie vroeg Johnston (1994) leraren-in-opleiding hoe zij de rol van praktijkervaring in hun leerproces zagen. Haar onderzoek wees uit dat 'leren onderwijzen' voor veel

leraren-in-opleiding een proces is waar dat 'wat er te leren valt' vanzelf - door les te geven - aan je 'geopenbaard' wordt. Andere onderzoekers hebben zich meer gericht op hoe leraren-in-opleiding feitelijk te werk gaan in de opleiding. Korthagen (1988) maakte een onderscheid tussen intern georiënteerde leraren-in-opleiding die leren door te reflecteren, en extern georiënteerde leraren-in-opleiding die meer de neiging hebben zich te richten op advies van anderen. Mansvelder-Longayroux, Verloop & Beijgaard (1999) concluderen op basis van hun recente studie naar reflectieprocessen dat verschillen in de reflectieve activiteiten van leraren-in-opleiding het best beschreven kunnen worden in termen van leeractiviteiten. Ook vonden zij in hun studie aanwijzingen voor een relatie tussen de aard van de leeractiviteiten en de leerinhouden waarmee de student bezig is. Verbanden tussen persoonlijkheidskenmerken, attitudekenmerken en onderwijsstijl zijn eveneens onderzocht. Een meer progressieve onderwijsstijl bleek in een aantal studies samen te hangen met bijvoorbeeld 'ondernemend zijn', 'risico's willen nemen' en 'emotionele rijpheid' (Kourilsky, Esfandiari & Wittrock, 1996; Robinson, Noyes & Chandler, 1989). Leat, McManus, Bramald & Baumfield (1995) vonden dat 'sterke' leraren-in-opleiding anders omgaan met negatieve leservaringen dan 'zwakke' leraren-in-opleiding. 'Sterke' leraren-in-opleiding hebben eerder de neiging negatieve emoties te erkennen en ook intern te attribueren en 'zwakke' leraren-in-opleiding hebben de neiging het tegenovergestelde te doen. Kubler-Laboskey (1993) was een van de eerste onderzoekers die meerdere aspecten van het leerproces van in één studie betrok. Haar bevindingen waren dat aanstaande leraren zich bevinden op een continuüm van 'common-sense thinkers' (bijna niet op leren gericht), via 'alert novices' (gericht op verbetering) naar 'pedagogical thinkers' (ook gericht op vernieuwing).

De onderzoeken

Net als in het onderzoek van Kubler-LaBoskey werden in onze onderzoeken (Oosterheert, 2001) verschillende aspecten van individueel leren onderwijzen in samenhang in kaart gebracht: cognitieve aspecten (het denken), regulatieve aspecten (de sturing van het leren) en affectieve aspecten (het beleven en waarderen). Door deze aanpak werd het beschrijvende niveau overstegen; meer inzicht ontstond in de 'logica' van individueel leergedrag als geheel (Oosterheert, 2001; Oosterheert & Vermunt, 2001; Oosterheert & Vermunt & Denessen, 2002; Oosterheert, Vermunt &

AUTEUR(S)

Ida Oosterheert,
HAN, Educatieve Faculteit

Jan Vermunt,
Universiteit Maastricht

Veenstra, ingediend). Tevens hebben we geprobeerd de verschillen op grotere schaal te onderzoeken, zodat meer algemene conclusies gerechtvaardigd zijn. De onderzoeken vonden plaats in de periode 1995-2000 onder leraren-in-opleiding van initiële Nederlandse lerarenopleidingen. De opleidingen leken veel op elkaar qua uitgangspunten, intenties en doelen, met name wat betreft de prominente rol van praktijkervaring in het curriculum. De concrete uitwerking hiervan verschilde echter per instituut. Het eerste onderzoek betrof dertig interviews naar opvattingen van leraren-in-opleiding over 'leren onderwijzen als proces', naar hun denkactiviteiten, regulatiestrategieën, hun emotieregulatie, en hun 'concerns'. De daarop voortbouwende twee onderzoeken betroffen vragenlijsten onder respectievelijk 169 (pilot) en 382 leraren-in-opleiding (eindonderzoek). In het laatste onderzoek participeerden zowel pabo-studenten als studenten van de eerste- en tweedegraads lerarenopleiding. In deze bijdrage rapporteren we de resultaten van het laatste onderzoek. Om de resultaten te concretiseren hebben we enkele interviewfragmenten uit onderzoek 1 toegevoegd.

Resultaten

Uit de drie onderzoeken komen vier manieren van leren onderwijzen naar voren. Daarbinnen blijken bepaalde aspecten van het leren samen te hangen. We onderscheiden de volgende manieren van leren onderwijzen:

Overlevingsgericht/inactief

Hieronder vestaan we leraren-in-opleiding die benadrukken dat als je veel lesgeeft, je het vak vanzelf leert. In hun leergedrag staat dan ook het leren door doen centraal, zonder specifieke doelen na te streven. Ze hechten veel waarde aan wat ze automatisch geneigd zijn te doen.

Zolang ze zichzelf handhaven in de klas zijn ze niet gericht op het verbeteren van hun lesgeven. Stuurloosheid en ad hoc problemen oplossen kenmerkt hun leren. Informatie van anderen wordt gewaardeerd wanneer het een oplossing betreft voor een reeds door hen ervaren probleem. Het ontwikkelen van hun referentiekader (meer gaan zien en horen in de klas) heeft bij hen geen aandacht. Negatieve leservaringen worden zo snel mogelijk vergeten en leveren geen noemenswaardige zorgen op. Bij het terugkijken op hun lessen zijn ze van alle leraren-in-opleiding het minst leerlinggericht. Deze manier van leren onderwijzen komt niet voort uit een lage zelfwaardering of uit emotionele instabiliteit en hangt evenmin samen met extreme ordeproblemen.

Inactieve leraren-in-opleiding zijn eerder introvert dan extravert, scoren het laagst van alle leraren-in-opleiding op de drie 'concerns', in het bijzonder op het concern 'leren/motivatie van leerlingen'. Ze scoren middelmatig op affectief-emotionele kenmerken. Deze manier van leren lijkt vooral bepaald te worden door bovengenoemde opvatting over leren onderwijzen. Inactieve leraren-in-opleiding ervaren tijdens instituuftsbijskomsten niet dat ze gestimuleerd worden zelf na te denken. Evenmin zijn ze van mening

Leren onderwijzen: Overlevingsgericht / inactief

"(...) Ik heb wel eens, op een gegeven moment vond ik het zo druk... Ik zei op een gegeven moment van nou iedereen die geen zin meer heeft die gaat maar weg. Nou, er bleef nog een leerling of 8 over of zo (...)

(Hoe ervaar je dat, als je dat doet?)

Eigenlijk denk ik daar niet verder over na.

Ik weet gewoon het is zo en daarna kan ik normaal met die leerlingen die over zijn gelijk aan de slag. (Als je dan de les uitkomt, wat doe je dan? Denk je er nog over na?) Nee, dan ben ik blij dat ik naar huis kan of dat het pauze is om koffie te drinken of een peuk te roken. Nee, ik wil niet teveel stilstaan bij...ik vind dat ik er genoeg tijd aan kwijt ben en dat moet het maar zijn. Kijk soms hebben leerlingen een bepaalde bui dat ze gewoon echt niets doen en dat is heel moeilijk om daar iets... Wat ik overigens wel doe... die sommen die eh... het is niet de bedoeling dat het een tempovertraging oplevert qua volgende sommen. Er worden gewoon... de volgende lessen gewoon weer de volgende partij sommen die gedaan moeten worden en ik controleer zeker niet bij iedereen of nou alles is ingevuld of niet. Dan is het maar niet gemaakt, het zij zo."

Leren onderwijzen: Gesloten reproductiegericht

"Ik kan wel een redelijke indicatie geven: in het begin is het gewoon gigantisch dat je puur bezig bent met interactie. En je hebt een heleboel leuke ideeën, van zo zou je het kunnen doen, zo zou ik het kunnen doen, misschien ook wel een aantal dingen die vast heel goed zijn en een aantal ook niet, maar het is gewoon... omdat je nog niet weet hoe je moet reageren in bepaalde situaties, heb je gewoon heel veel problemen met de ideeën die jij hebt om die uitgewerkt te krijgen, zoals jij het ook wilt hebben en zoals je het voor je ziet. Dat is gewoon ervaring, een beetje grip op de klas hebben, sturen hoe het gaat. (...) Ik vind het heel moeilijk om echt iets nieuws aan te leren. Ik zeg het natuurlijk verkeerd maar... Op een moment dat je iets nieuws krijgt, dan zie het nut nog niet. Dat zie je pas achteraf, als je het toegepast hebt. Dan heb je zoiets van: ik heb wat geleerd. Dus ze kunnen een heel mooie nieuwe methode uitleggen en ik zeg van leuk, interessant en ik zou het vast en zeker wel eens kunnen doen en ik pas het een keer zelf toe en aanverwachten, en een paar weken later denk ik van: dat is toch best wel nuttig. Maar op het moment dat ik daar sta, voordat ik uitleg geef, kijk ik er altijd sceptisch tegenaan, maar dat heeft iedereen sowieso."

Leren onderwijzen: Gesloten betekenisgericht

“Nou, ik merk, we zijn met vier lio's bij ons op de locatie zeg maar, de school. Dan merk je zeg maar... in het begin wordt gevraagd: wat gaat er niet goed bij jou in de les en er waren twee mensen die telkens helemaal niks konden verzinnen en ja, misschien geven ze ook wel heel erg goed les, maar er zal altijd wel iets zijn wat beter kan en dat moet je wel van jezelf zien, en bij mij was dat ook zo, ik zag wel dingen vanaf het begin, maar goed ik ben dan gefocust op een paar punten en misschien zie ik zelf ook wel belangrijke dingen over het hoofd, dat is best moeilijk vind ik. (En die zou je dan van anderen moeten horen) Ja, ik vind het wel prettig als er af en toe eens iemand bij mij achterin de klas komt om mijn blinde vlekken zeg maar te tonen (...)

“Ik heb daar nu minder moeite mee zeg maar, dus dan verschijnt vanzelf weer iets nieuws, dat een beetje aandacht geeft en dat is voor mij het teken dat ik vooruit ga. Dat ik telkens andere aandachtspunten heb”.

Leren onderwijzen: Open betekenisgericht

“Dat je achteraf merkt dat een college zinvol is geweest dat gebeurt wel vaak. Soms ook wel dat het een paar weken later is, dat je weer terugdenkt aan een college en dat je denkt van hé dat klopt inderdaad, bijvoorbeeld bij onderwijskunde.”

“Nou, dat is meer, vaak is het zo dat je dan dingen herkent uit je eigen lessen. Dat je een koppeling kan maken tussen wat er in een college is gedaan en wat je uit eigen ervaringen hebt meegemaakt.

(Kun je daar een voorbeeld van geven?)

(...) En dan blijkt dat te kloppen inderdaad, dan krijg je een bevestiging of dat je juist iets leert en dat toepast en dat werkt dan ook bijvoorbeeld. Achteraf zou je kunnen zeggen is dat college dan geslaagd geweest. Dat weet je dan niet direct na afloop van het college. Dat weet je dan twee weken later.”

“Ja, als ik zelf het gevoel heb gehad dat ik er weer wat mee kan doen, de volgende keer en ik denk ook dat ik het... ja, belangrijk vind, dat ik het geslaagd vind en dat ik toch ook merk van nou ik wil er wat over gaan lezen, dat je echt denkt van dit was iets zo iets leuks, dat kan ik zelf ook invoeren, daar kan ik wat mee, dat is een beetje invullen naar een vervolg, dan denk ik van ja, op een algemene manier heb ik wat geleerd. (Waar je wat mee kan in je lessen). Ja, en ook dat jezelf ergens enthousiast voor maakt bent en dat je ook ziet hé, op die manier kun je het ook bekijken.”

dat opleiders de relatie tussen theorie en praktijk goed kunnen leggen.

Gesloten reproductiegericht.

Leraren-in-opleiding die gesloten reproductief leren, zijn bezig hun lesgeven te verbeteren vanuit hun bestaande kennis (bijvoorbeeld beelden van zichzelf als leraar en ideale onderwijssituaties). Ze zijn er niet op gericht deze kennis verder te ontwikkelen. Zij zetten hun streefbeeld af tegen praktijkervaringen en lossen discrepanties daartussen op met praktische oplossingen. Hierin gaan zij weinig communicatief te werk. Deze leraren-in-opleiding leggen problemen niet snel voor aan anderen, maar benutten (praktische) informatie wanneer dat ‘langskomt’ en meteen aansluit op een behoefte. Deze leraren-in-opleiding hebben ernstige zorgen over negatieve leservaringen. Ze denken erover na en zoeken naar oplossingen. Ze scoren relatief laag op algemene zelfwaardering, emotionele stabiliteit en tolerantie voor dubbelzinnigheid (ambiguitestolerantie). Hun scores op alle concerns zijn matig, met een licht accent (iets hoger) op het concern “didactische toepassingen vinden”. Deze leraren-in-opleiding ervaren tijdens instituutsbijeenkomsten niet dat ze gestimuleerd worden zelf na te denken. Evenmin zijn ze van mening dat opleiders de relatie tussen theorie en praktijk goed kunnen leggen.

Gesloten betekenisgericht

Leraren-in-opleiding die gesloten betekenisgericht leren, zijn bezig hun lesgeven stap voor stap te verbeteren. Maar omdat ze ertoe neigen hun eigen waarneming en hun denken daarover niet te vertrouwen, zijn ze voor bewustwordingsprocessen sterk afhankelijk van anderen. Voor de betekenisgerichte dimensie in hun leren hebben zij dus externe sturing nodig, hetgeen zij ook erkennen en verwelkomen. Deze leraren-in-opleiding definiëren problemen in eerste instantie als handelingsproblemen, terwijl betekenisproblemen impliciet blijven tot ze (conceptuele) informatie tegenkomen die daaraan gerelateerd is. Ze ervaren dus wel betekenisproblemen, maar hebben moeite deze te expliciteren. Ze hebben in vergelijking tot andere leraren-in-opleiding ernstige zorgen over negatieve leservaringen en ze gaan ook het meest actief met dergelijke ervaringen om. Ze scoren relatief hoog op alle concerns. Gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding ervaren van alle leraren-in-opleiding het sterkst dat ze tijdens instituutsbijeenkomsten gestimuleerd worden zelf na te denken en dat opleiders de relatie tussen theorie en praktijk goed kunnen leggen.

Open betekenisgericht

Leraren-in-opleiding doe open betekenisgericht leren, zijn het meest onafhankelijk in hun leren. Ze proberen hun lesgeven te verbeteren door ook hun kennisbasis te ontwikkelen en maken daarbij gebruik van de informatiebronnen die in de opleiding en daarbuiten beschikbaar zijn. Ze relateren de informatie van deze bronnen zelf aan elkaar en ervaren daarbij dat het leerresultaat niet altijd in het ‘hier en

nu' tot stand kan komen. Ze beschikken over een positief zelfbeeld, zijn emotioneel stabiel en kunnen goed omgaan met dubbelzinnigheid. Problemen worden gedefinieerd als handelingsproblemen en als betekenisproblemen. Deze leraren-in-opleiding maken zich geen zorgen over negatieve leservaringen en vertonen een lichte neiging tot vermijden. Ze scoren relatief hoog op alle concerns, met een accent op het concern 'leren/motivatie van leerlingen'.

Open betekenisgerichte leraren-in-opleiding zijn positief over de mate waarin ze tijdens instituutsbijeenkomsten gestimuleerd worden zelf na te denken en over de relatie theorie/praktijk in hun opleiding. Toch zijn ze hierover minder positief dan gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding, wellicht omdat ze er minder van afhankelijk zijn.

Relaties met andere kenmerken

Zoals hierboven al bleek, is in het onderzoek nagegaan op welke wijze de vier manieren van leren onderwijzen samenhangen met persoons- en opleidingskenmerken. We zetten ze hier op een rij.

Opleidingstype. De vier manieren van leren komen onder beide typen hbo-studenten (2^e graads en pabo) nagenoeg in gelijke mate voor. Alleen onder pabo-studenten komt open betekenisgerichtheid iets meer voor. Onder universitaire studenten komt gesloten betekenisgerichtheid meer voor, terwijl overlevingsgerichtheid en open betekenisgerichtheid onder hen minder voorkomt.

Persoonsgebonden variabelen. Behalve met betrekking tot de persoonlijkheidsvariabelen 'nauwgezetheid' en 'vriendelijkheid' verschillen de vier manieren van leren onderwijzen significant op alle persoonsgebonden variabelen (overige Big Five-dimensies, algemene zelfwaardering, ambiguïteit-tolerantie). Goede voorspellers voor zelfgestuurde kennisontwikkeling bij het leren onderwijzen zijn extravertie, emotionele stabiliteit, algemene zelfwaardering, en ambiguïteittolerantie.

Met betrekking tot de kenmerken sekse, leeftijd, vak, aantal lessen per week, onderwijs/trainingservaring buiten de opleiding etc. werden geen verschillen gevonden. Vooropleiding maakt echter wel een verschil uit: een traditioneel academisch getinte vooropleiding is eerder geassocieerd met een gesloten betekenisgerichte oriëntatie.

Gepercipieerde context. Zoals verwacht ervaren betekenisgerichte studenten de leeromgeving als meer constructief (= zelf actief kennis construeren) dan niet-betekenisgerichte studenten. Gesloten betekenisgerichte studenten doen dit echter meer dan open betekenisgerichte studenten, wellicht omdat zij meer dan open betekenisgerichte studenten afhankelijk zijn van constructieve opleidingsactiviteiten.

Concerns. Het concern 'orde houden/klassemanagement' blijkt het minst indicatief voor een bepaalde oriëntatie. Dit betekent dat dit concern in ongeveer gelijke mate actueel is voor de vier groepen leraren-in-opleiding. Het ongerichte leren van de inactieve/overlevingsgerichte leraren-in-opleiding lijkt ook niet

voort te komen uit extreme ordeproblemen. Deze oriëntatie blijkt namelijk in gelijke mate geassocieerd te zijn met de drie onderscheiden concerns. De concerns 'methodieken/didactiek' en 'het leren/de motivatie van leerlingen' maken wel een verschil uit. Open en gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding zijn het meest bezig met deze aspecten van lesgeven en de inactieve leraren-in-opleiding het minst. Open betekenisgerichte leraren-in-opleiding zijn met alle concerns in ongeveer gelijke mate bezig.

De ervaren moeilijkheid en helderheid van het instrument. De studenten hebben aangegeven hoe moeilijk ze de items vonden en ook hoe helder de items voor hen waren. De conclusie is dat het instrument op deze punten gelijk werd beoordeeld door de vier groepen; het instrument heeft dus geen bias naar een bepaalde manier van leren onderwijzen.

Alleen onder pabo-studenten komt open betekenisgerichtheid iets meer voor. Onder universitaire studenten komt gesloten betekenisgerichtheid meer voor.

Betekenis van de gevonden verschillen voor de opleidingspraktijk

Welke manier van leren onderwijzen is 'goed'?

De relatie tussen manieren van leren onderwijzen en de kwaliteit van het lesgeven of prestaties van leerlingen is hier niet onderzocht. Toch kan ons inziens reeds iets gezegd worden over meer dan wel minder wenselijke manieren van leren onderwijzen. Een inactief/overlevingsgerichte manier van leren onderwijzen is zo weinig gericht op "meer gaan zien en horen in de klas" dat doorgroei -zonder sterke externe druk- vrijwel uitgesloten is. In een gesloten reproductieve manier van leren onderwijzen zit een leerplafond ingebouwd, dat op den duur evenmin stand kan houden. Vanuit de algemene opleidingsdoelen 'kenniscgroei' en 'de ontwikkeling van doorgroeibekwaamheid' lijkt het daarom ons inziens wenselijk veranderingen na te streven in de richting van meer betekenisgerichtheid. Ook gesloten betekenisgerichte studenten zijn ons inziens gebaat bij begeleiding in de richting van meer open betekenisgericht leren, omdat zij dan de interne fricties die zij ervaren los kunnen laten en met meer zelfvertrouwen zichzelf verder kunnen ontwikkelen.

Onderzoek naar kenmerken van 'expert' leraren (bijvoorbeeld Berliner, 1986; Rollett, 2001) ondersteunt ons normatieve perspectief: net als de betekenisgerichte studenten in ons onderzoek kenmerken expert leraren zich door een sterke betrokkenheid op leerlingen, door ontwikkelingsgerichtheid (zichzelf en leerlingen) en door het gebruikmaken van een veelheid aan externe bronnen. Ook zijn zij bereid 'emotioneel te investeren'; ze gaan sterke gevoelens, die inherent zijn aan ontwikkeling, niet uit de weg.

Eén opleidingsmodel voor allen?

Dat leraren-in-opleiding verschillen in hun manier van leren is een belangrijke bevinding. Het is namelijk aannemelijk dat de ene manier van leren op zowel de korte als de langere termijn meer oplevert dan de andere manier (Oosterheert, 2001, hoofdstuk 6; zie ook Vermunt, 1992). Gezien de huidige doelen van lerarenopleidingen zullen veel leraren-in-opleiding daarom niet alleen begeleiding nodig hebben bij het leren onderwijzen, maar ook bij het leren leren onderwijzen. Dit wordt nog onderstreept door onze bevinding dat 'hoeveelheid ervaring met zelfstandig lesgeven' niet gerelateerd is aan een bepaalde manier van leren: het is derhalve niet waarschijnlijk dat manieren van leren tijdens de opleiding spontaan veranderen.

Tot nu toe worden leraren-in-opleiding in de meeste opleidingen volgens een uniform opleidingsmodel opgeleid; dus zonder dat rekening gehouden wordt met hun verschillende startpositie als lerende. Gezien het voorgaande is het ons inziens wenselijk dat in de opleiding meer vanuit die startpositie gewerkt wordt. Opleiders die rekening houden met hoe leraren-in-opleiding op het moment van hun interventie (intervisie, stagebezoek, opdracht) leren, en daarbij uitgaan van mogelijke groei in het leerproces, zullen effectiever zijn dan lerarenopleiders die dat niet doen. De bevindingen die hier zijn beschreven kunnen in die zin functioneren als een stap voorwaarts naar een groter bewustzijn van de realiteit van het leren onderwijzen. Gegeven de huidige trend het opleidingsonderwijs te flexibiliseren en te individualiseren worden de mogelijkheden uitgebreid om ook in de lerarenopleiding te werken aan de kwaliteit van het leerproces van individuele leraren-in-opleiding. Voorwaarde is dan dat lerarenopleiders kennis hebben van leren onderwijzen als proces, van de manieren waarop leraren-in-opleiding dat proces verschillend aangaan en dat ze de manieren van leren onderwijzen in hun studenten leren herkennen (zie ook hieronder).

Letten op brongebruik en sturing van leraren-in-opleiding

Leraren-in-opleiding verschillen het meest met betrekking tot hoe zij hun leren sturen. Ze raadplegen en benutten verschillende (soorten) informatiebronnen en ze verschillen in de mate waarin zijzelf de informatie van deze bronnen aan elkaar relateren. Het lijkt voor kennisconstructie in de lerarenopleiding dan ook minder van belang te letten op welke 'kale' cognitieve activiteiten leraren-in-opleiding uitvoeren, dan wel met het oog op welk doel en met gebruikmaking van welke soorten informatie deze worden uitgevoerd. Bij het terugkijken op de eigen onderwijservaringen is het dan met name van belang dat leeractiviteiten ook *in functie staan* van het doel 'kennisontwikkeling' en niet alleen in functie van het doel 'een praktische oplossing vinden'. In het eerste geval vindt er een bewustwordingsproces plaats resulterend in een beter inzicht in de onderwijs/leersituatie, welke de basis kan vormen voor het vinden van (betere) oplossingen. In het tweede geval blijft de basis van waaruit oplossingen worden gezocht de-

zelfde. Of, om met een metafoer te spreken: in het tweede geval wordt iets gekozen uit een bestaande gereedschapskist en in het eerste geval wordt ook gewerkt aan de kwaliteit van het gereedschap.

Meer of juist minder externe sturing?

Leraren-in-opleiding verwachten en waarderen externe sturing op gebieden die vallen binnen hun eigen doelen en verwachtingen en deze zijn niet altijd conform de officiële opleidingsdoelen. Naarmate leraren-in-opleiding meer gericht zijn op het ontwikkelen van hun inzicht in onderwijssituaties (kennisontwikkeling), gebruiken zij de informatie van externe bronnen (mentoren, literatuur, instituutsbijeenkomsten, collega's) intensiever en ook meer op eigen initiatief. De conclusie is dat sommige leraren-in-opleiding op bepaalde punten meer externe regulatie nodig hebben, terwijl ze daar in eerste instantie niet op zitten te wachten. Hier ligt dus een dilemma. Andere leraren-in-opleiding hebben niet zozeer externe sturing nodig, ook niet op het terrein van leren reflecteren, maar wel de beschikking over een variëteit aan externe informatiebronnen, communicatiemogelijkheden en keuzevrijheid. Weer andere studenten zitten als het ware te wachten op externe sturing, maar kunnen hun vragen of problemen moeilijk expliciteren.

Tot nu toe worden leraren-in-opleiding in de meeste opleidingen volgens een uniform opleidingsmodel opgeleid; dus zonder dat rekening gehouden wordt met hun verschillende startpositie als lerende.

Concerns

Het concern 'orde houden/klasse-management' blijkt het minst indicatief voor een bepaalde oriëntatie. Dit betekent dat dit concern in ongeveer gelijke mate actueel is voor de vier groepen leraren-in-opleiding. Dit geldt niet voor de overige concerns; open en gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding zijn meer dan andere studenten bezig met 'het leren/de motivatie van leerlingen' en gesloten reproductieve studenten met "methoden/didactiek". Vanwege de gedeeltelijke cumulatie in concerns over manieren van leren onderwijzen heen, is het waarschijnlijk eerder zo dat manieren van leren het vóórkomen van bepaalde concerns bepalen dan andersom. Het lijkt er dus op dat de inhoud van de mentale activiteiten van leraren-in-opleiding alleen verruimd kan worden wanneer hun manier van leren verandert. Overleven is dan een fundamenteel concern dat voorkomt binnen alle manieren van leren, terwijl voor een concern als 'het leren van leerlingen' alleen ruimte is binnen een specifieke manier van leren. Deze veronderstelling heeft belangrijke implicaties voor de opleidingspraktijk. Wanneer het zo is dat het bezig gaan met bepaalde aspecten van het onderwijzen een bepaalde manier van leren vraagt, dan zijn bij sommige leraren-in-opleiding veranderingen in het leergedrag

nodig om inhoudelijke accentverschuivingen in het leren op gang te brengen (Oosterheert & Vermunt, ingediend). Het is ook denkbaar dat leraren-in-opleiding hun leren flexibel aanpassen aan het onderwerp waarmee ze op dat moment bezig zijn. Maar ook een dergelijke flexibiliteit kan samenhangen met een bepaalde manier van leren.

Emotieregulatie

Op het gebied van emotieregulatie onderscheiden vooral overlevingsgerichte leraren-in-opleiding zich van de overige leraren-in-opleiding door hun extreme neiging tot vermijden. De beide gesloten typen leraren-in-opleiding neigen naar een hoge mate van preoccupatie met slechte leservaringen, hetgeen wellicht verklaard kan worden vanuit hun relatief lage algemene zelfwaardering, emotionele stabiliteit en ambiguïteittolerantie. Bij deze studenten is het wellicht effectiever in te steken op het affectief functioneren (omgaan met gevoelens, bouwen aan zelfvertrouwen, durven denken) dan op het cognitief functioneren (het trainen van denkvaardigheden).

Verschillende maatregelen voor verschillende leraren-in-opleiding

Hieronder geven we een eerste aanzet voor de studentspecifieke maatregelen die voort zouden kunnen vloeien uit de onderzoeksresultaten. Voor een meer gedetailleerde uitwerking hiervan verwijzen we naar het proefschrift (hoofdstuk 6). Vanwege hun stuurloosheid zijn *inactieve/overlevingsgerichte* leraren-in-opleiding gebaat bij een leeromgeving die hen steeds met kleine opdrachten en directe feedback tot leren aanzet. Daarbij dient succes te worden ingebouwd. Belangrijk is ook het prikkelen van hun opvatting over leren onderwijzen. Intervisie zonder observatie in de klas is ineffectief omdat het communiceren over minder positieve ervaringen door deze leraren-in-opleiding wordt vermeden.

Gesloten reproductieve leraren-in-opleiding hebben ondersteuning nodig bij het leren kritischer en twijfelachtiger te staan ten opzichte van de eigen waarneming en het denken daarover. Dit is niet gemakkelijk, vanwege hun relatief lage scores op zelfwaardering, emotionele stabiliteit en tolerantie voor dubbelzinnigheid. Deze leraren-in-opleiding zijn gebaat bij een acceptatie van de gevoelens van onzekerheid en controleverlies die soms door het leren kunnen worden opgewekt, en bij positieve bekrachtiging.

Gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding hebben er vooral veel aan wanneer opleiders hen tijdens intervisie helpen bij het verhelderen van hun problemen en de situaties waarin deze zijn ontstaan en hen leren op hun eigen denken te vertrouwen en te koersen. Vanwege hun lage zelfwaardering hebben ook zij positieve bekrachtiging nodig en een expliciete acceptatie van de gevoelens van onzekerheid en controleverlies die soms door het leren kunnen worden opgewekt.

Open betekenisgerichte leraren-in-opleiding hebben een flexibele leeromgeving nodig, waarin veel gecommuniceerd en lesgegeven kan worden en waarin ruimte is voor interessegestuurd leren. Leren reflecteren hoeven deze leraren-in-opleiding niet meer. Wellicht dat sommige van deze leraren-in-opleiding moeten weten dat ze niet vanaf het begin tegelijkertijd kunnen werken aan al hun concerns.

Tenslotte denken we dat het belangrijk is te vermelden dat we in onze onderzoeken gezocht hebben naar groepen leraren-in-opleiding die qua manier van leren *op elkaar lijken*. Omdat de hiervoor gebruikte technieken daarop gericht waren en de ruis dus min of meer uifilteren, zijn de vier manieren van leren onderwijzen *prototypisch*; het is onwaarschijnlijk dat een student precies 'past' in een van de vier patronen. Ook het feit dat de samenhang tussen de verschillende aspecten van leren binnen personen theoretisch goed te duiden is, betekent niet dat minder coherente patronen niet zouden voorkomen. Integendeel; leraren-in-opleiding bevinden zich in een nieuwe leeromgeving waarin sommigen hun weg nog moeten vinden. Dit verhoogt de kans op incoherentie in individueel leergedrag. Individuele leraren-in-opleiding kunnen bijvoorbeeld opvattingen over leren onderwijzen hebben die niet overeenkomen met hun leergedrag.

Literatuur

- Berliner, D. (2000). 'Teacher expertise'. In: Banks, F. & Mayes, A.S. (Eds.) *Early professional development for teachers* (pp. 20-26). Open University Press, United Kingdom.
- Johnston, S. (1994). 'Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach'. *Journal of Teacher Education*, 45, 199-208.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. (pp. 35-50) Philadelphia: Falmer.
- Kourilsky, M., Esfandiari, M., & Wittrock, M. C. (1996). 'Generative teaching and personality characteristics of student teachers'. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 355-363.
- Kubler-LaBoskey, V. (1993). 'A conceptual framework for reflection in preservice teacher education'. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London, Falmer Press.
- Leat, D., McManus, L., Bramald, R., & Baumfield, V. (1995). *Learning from classroom experience: Some attributes of successful student teachers*. Paper presented at the ECER-conference, Bath, England.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999, August). *Student teachers' reflections on their learning process: a phenomenographic analysis*. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Learning and Instruction (EARLI), Göteborg, Sweden.
- Oosterheert, I. E. (2001). *How student teachers learn – A psychological perspective on knowledge construction in learning*.

ning to teach. Academisch proefschrift (met Nederlandse samenvatting). Rijksuniversiteit Groningen.

- Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). 'Individual differences in learning to teach - relating cognition, regulation, and affect'. *Learning and Instruction*, 11, (2), 133-156.
- Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D. & Denessen, E. (2002). 'Assessing orientations to learning to teach'. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 41-64.
- Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D. & Veenstra D. R. (ingediend). *Orientations towards learning to teach and relations to personal and contextual variables*. Manuscript ingediend voor publicatie.
- Robinson, W. P., Noyes, P., & Chandler, P. (1989). 'Motivational and attitudinal predictors of judged quality of novice primary teachers'. *Teaching and Teacher Education*, 5 (3), 179-187.
- Rollett, B. (2001). 'How do expert teachers view themselves?' In: Banks, F. & Mayes, A.S. (Eds) *Early professional development for teachers* (pp.27-40). Open University Press, United Kingdom.
- Vermunt, J. D. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs - naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., & Van Driel, J.H. (1998). 'Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles'. *European Journal of Teacher Education*, 21, 9-26.