

De didactische cirkel doorbroken?

Een onderzoek naar enkele aspecten van het bevorderen van zelfgestuurd leren door leraren en lerarenopleiders

M. Lunenberg en F. A. J. Korthagen

Samenvatting

Hoewel er veel wordt gesproken en gepubliceerd over het belang van het bevorderen van zelfgestuurd leren, laat onderzoek zien dat het handelen van leraren niet altijd in overeenstemming is met dit belang. We veronderstellen dat nieuwe onderwijskundige praktijken, zoals zelfgestuurd leren, geïnitieerd moeten worden in de lerarenopleidingen, zodat de didactische cirkel van traditioneel opgeleide leraren die op een traditionele manier onderwijs geven, kan worden doorbroken.

In dit artikel vergelijken we de uitkomsten van 19 casestudies naar de mate waarin leraren in de beroeps- en volwasseneneducatie voldoen aan enkele indicatoren voor het bevorderen van zelfgestuurd leren in de beroeps- en volwasseneneducatie met de uitkomsten van 10 casestudies onder lerarenopleiders. We doen dit om te exploreren of in de lerarenopleidingen inderdaad het voortouw wordt genomen met betrekking tot het bevorderen van zelfgestuurd leren. De uitkomsten van ons onderzoek laten zien dat dit onvoldoende het geval lijkt te zijn. We concluderen dat de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders meer aandacht verdient teneinde de ontwikkeling van zelfgestuurd leren te bevorderen.

1 Inleiding

In onze snel veranderende samenleving is het onmogelijk om leerlingen en studenten de kennis en vaardigheden te leren die zij nodig hebben voor hun verdere leven. Volgens Gijsselaers (2000) vormt deze overtuiging de basis voor de introductie van op het constructivisme gebaseerd onderwijs. In de constructivistische benadering wordt leren beschouwd als een actief proces waarin de lerende, als resultaat van leerervaringen, een persoonlijk kennisbestand opbouwt. De nadruk in op het constructivisme gebaseerd onderwijs ligt dus

op de activiteiten van de lerende (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Zimmerman (1990) en Claxton (1996) gaan nog een stap verder en stellen dat het leerproces zo georganiseerd moet worden dat leerlingen en studenten daar zelf de verantwoordelijkheid voor kunnen nemen. Hiemstra (1996) sluit zich daarbij aan en betoogt dat zij alleen op deze manier worden voorbereid op 'life-long learning': "If they have learnt how to direct their own learning, they can continue learning after leaving school. For example, students should acquire the ability to construct knowledge that is related to their personal interests, to estimate their own level, and to plan and adjust their own learning processes accordingly." Richardson (1999) concludeert, evenals Cobb en Bowles (1999), dat de centrale plaats die zelfgestuurd leren in de onderwijskundige theorie heeft gekregen, belangrijke consequenties heeft voor de professie van de leraar.

Tussen 1995 en 1997 hebben we 19 casestudies gedaan naar de mate waarin de opvattingen en praktijken van leraren in de beroeps- en volwasseneneducatie zelfgestuurd leren bevorderen (zie Lunenberg & Volman, 1999). De uitkomsten waren, zoals we in dit artikel zullen laten zien, niet onverdeeld positief. Een mogelijke reden daarvoor zou kunnen zijn dat de bij het onderzoek betrokken leraren al jaren geleden de lerarenopleiding afronden. Zij zijn door hun lerarenopleiders docentgestuurd opgeleid. Stofflett en Stoddart (1994) stellen dat, om onderwijspraktijken te veranderen, het nodig is 'to break the circle' van traditioneel opgeleide leraren die vervolgens zelf op een traditionele manier onderwijs gaan geven. Het ligt daarom voor de hand te verwachten dat zelfgestuurd leren een beginpunt vindt in de lerarenopleidingen. Om na te gaan of deze verwachting klopt met de praktijk van de lerarenopleidingen, hebben we in de periode 1999-2001 10 casestudies uitgevoerd naar de mate waar-

in de opvattingen en praktijken van lerarenopleiders zelfgestuurd leren bevorderen (zie Lunenberg & Korthagen, 2003).

In dit artikel vatten we de uitkomsten samen van de casestudies naar leraren en hun studenten, en van de casestudies naar lerarenopleiders en hun studenten, en we vergelijken deze. Aan het eind van dit artikel bediscussieren we welke aanwijzingen deze vergelijking oplevert voor een antwoord op de vraag of lerarenopleiders het voortouw nemen om de voorwaarden te realiseren voor zelfgestuurd leren in het onderwijs.

2 Theoretisch kader

Knowles (1975, p. 18) formuleerde de waarschijnlijk meest geciteerde definitie van zelfgestuurd leren: "A process in which individuals take the initiative (...) in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes". Dit is de definitie waar wij in dit artikel ook van uitgaan.

In hun reviewstudie naar "Bridging instruction to learning" geven Oser en Baeriswyl (2001) aan dat wanneer zelfgestuurd leren als streefdoel voor het onderwijs wordt gekozen, het de taak van de leraar is om de leerling te gidsen en te corrigeren bij de keuze van zijn of haar leerstrategieën. Vermunt (1997) benadrukte eveneens dat, om zelfsturing te bevorderen, afstemming op de leerling of student moet plaatsvinden. Die afstemming moet congruent en/of constructief zijn: leraren moeten de mate van externe sturing aanbieden die hun studenten (nog) nodig hebben (congruent) en/of hen uitdagen tot een grotere mate van zelfsturing (constructief). Dat roept de vraag op in welke richting een eventuele constructieve sturing zou moeten gaan.

Onderzoeksresultaten van Klatter (1995), Roosendaal en Vermunt (1996), en Vermunt (1992) bieden aanknopingspunten voor het beantwoorden van die vraag. Allen onderzochten de verbanden tussen regulatiestrategieën (sturing) enerzijds en leeroriëntaties en mentale modellen van leren anderzijds.

Ten aanzien van *leeroriëntaties* is het onderscheid in vier typen van belang dat Klatter (1995), Roosendaal en Vermunt (1996), en Vermunt (1992) maakten in navolging van onder anderen Dweck (1989), Entwistle (1988), Marton (1990), en White en Frederiksen (1989):

- diplomagericht: studenten met deze leeroriëntatie beschouwen onderwijs primair als een middel om een diploma te behalen;
- beroepsgericht: studenten met deze leeroriëntatie zien onderwijs primair als een middel om vaardigheden voor een specifiek beroep te verwerven en een baan te vinden;
- gericht op persoonlijke interesse: studenten met deze leeroriëntatie worden gemotiveerd door hun belangstelling voor inhouden en hun eigen persoonlijke ontwikkeling;
- ambivalent: studenten met deze leeroriëntatie zijn aarzelend en hebben een onzekere houding ten aanzien van onderwijs; zij hebben weinig vertrouwen in hun eigen leermogelijkheden.

Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs (Klatter, 1995; Roosendaal & Vermunt, 1996) en bij universitaire studenten (Vermunt, 1992) bleek er een correlatie te bestaan tussen zelfgestuurd leren en een leeroriëntatie gericht op persoonlijke interesse in de leerstof. Bij universitaire studenten werd tevens een positieve correlatie gevonden tussen zelfgestuurd leren en een beroepsgerichte leeroriëntatie. Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs werd dit niet gevonden.

Ten aanzien van *mentale modellen van onderwijzen en leren* onderscheidde Klatter (1995), Roosendaal en Vermunt (1996), en Vermunt (1992):

- kennisopname: leren is het verwerven van feitelijke kennis zoals aangeboden door de leraar, het memoriseren en het kunnen reproduceren daarvan;
- kennisopbouw: leren is zoeken naar verbanden, het relateren van nieuwe inhouden aan eerder verworven inhouden;
- gebruik van kennis: leren is in staat zijn inhouden toe te passen;
- stimulerend onderwijs: leren betekent het uitvoeren van een breed scala aan leeractiviteiten, gestimuleerd door de leraar;

- samenwerking: leren gebeurt primair door samenwerking met anderen.

Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs (Klatter, 1995; Roosendaal & Vermunt, 1996) en bij universitaire studenten (Vermunt, 1992) bleek er een correlatie te bestaan tussen zelfgestuurd leren en opbouw van kennis als mentaal model van leren. Bij universitaire studenten werd tevens een positieve correlatie gevonden tussen zelfgestuurd leren en gebruik van kennis als mentaal model van leren. Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs werd dit laatste niet gevonden.

Dit artikel betreft zowel het bevorderen van zelfgestuurd leren van studenten in de leeftijdsgroep van het voortgezet onderwijs (de beroeps- en volwasseneneducatie kent studenten vanaf 16 jaar) als het bevorderen van zelfgestuurd leren van studenten in de leeftijdsgroep van het universitair onderwijs (de leraren-in-opleiding). We onderzoeken voor beide groepen of leraren/lerarenopleiders de mate van externe sturing aanbieden die hun studenten (nog) nodig hebben en/of hen uitdagen tot een grotere mate van zelfsturing. Omdat uit de boven beschreven onderzoeken blijkt dat voor beide groepen studenten zelfgestuurd leren positief correleert met de gerichtheid op de leeroriëntatie *persoonlijke interesse* en op het mentale model *opbouwen van kennis*, hebben we deze leeroriëntatie en dit mentale model als specifieke aandachtspunten voor het constructief sturen van zelfgestuurd leren gekozen (vergelijk ook Slaats, 1999).

Op basis van het voorgaande formuleren wij twee indicatoren die van belang lijken te zijn voor het bevorderen van zelfgestuurd leren. Deze indicatoren omvatten zowel de congruente als de constructieve afstemming tussen leraren en studenten:

- 1 Zelfgestuurd leren wordt bevorderd als de doceer- en leeroriëntaties van leraren en studenten overeenkomen en/of leraren studenten stimuleren hun leeroriëntaties te verbreden, met name in de richting van een oriëntatie op persoonlijke interesse.
- 2 Zelfgestuurd leren wordt bevorderd als de mentale modellen van onderwijzen en leren die leraren en studenten gebruiken, overeenkomen en/of leraren studenten stimuleren het gebruik van mentale mo-

dellen te verbreden, met name in de richting van kennisopbouw (vgl. ook Vermunt, 1997).

De en/of-formulering in deze indicatoren geeft aan dat steeds twee aspecten van belang zijn, maar dat ook ieder aspect afzonderlijk een positieve bijdrage kan leveren aan het bevorderen van zelfgestuurd leren.

Op grond van de premisse dat lerarenopleiders goede leraren met "iets extra's" zijn (zie onder meer Calderhead, 1987; Russell, 1997; Zeichner & Gore, 1990), hebben we deze twee indicatoren zowel gebruikt in de door ons uitgevoerde casestudies in de beroeps- en volwasseneneducatie als in de casestudies binnen de lerarenopleidingen. Daarnaast vroeg in het geval van lerarenopleiders het "iets extra's" de aandacht. We hebben dit geconcretiseerd in twee indicatoren.

Veel onderzoekers (o.a. Calderhead, 1987; Furlong & Maynard, 1995; Korthagen, 1992) wijzen op de aandacht voor *reflectie* die van lerarenopleiders wordt gevraagd. Zij stellen dat lerarenopleiders niet alleen moeten reflecteren op hun eigen onderwijspraktijk, maar tevens de reflectie van hun studenten op de schoolpraktijk moeten bevorderen. Zij moeten daartoe verschillende reflectiemethoden, zoals het schrijven van logboeken, het tekenen van onderwijssituaties en dergelijke, kennen en kunnen toepassen (vgl. ook Cliff, Houston, & Pugach, 1990).

Ten tweede moeten, zoals Zeichner en Gore (1990) stellen, lerarenopleiders, anders dan leraren, een verbinding maken tussen nieuwe theoretische inzichten over leren en onderwijzen, de realiteit van hun eigen opleidingspraktijk en de vaak traditionele concepten van studenten (zie ook Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar, & Placier, 1995; Kremer-Hayon & Zuzovsky, 1995). Lerarenopleiders onderwijzen niet alleen een onderwerp (bijvoorbeeld het onderwerp zelfgestuurd leren), maar fungeren tegelijkertijd zelf als rolmodel voor de wijze waarop dit onderwerp in de praktijk kan worden gebracht. Lerarenopleiders moeten daarom *congruent handelen*: 'teach as they preach' (Day, 1999; Korthagen, 2000) en hun voorbeeldgedrag expliciteren (Berry & Loughran, 2002; Russell, 1997). Wubbels, Korthagen en Broekman (1997) lieten zien dat als lerarenopleiders

hun pedagogische keuzes niet expliciet maken, een deel van de studenten zich niet bewust is van het voorbeeldgedrag, en een verandering in hun concepten van leren en onderwijzen achterwege blijft. Wood en Geddis (1999) noemen het expliciet maken van hun eigen gedrag door lerarenopleiders “metacommentaar geven”.

Op basis van het voorgaande formuleerden wij voor de lerarenopleiders de volgende twee “extra” indicatoren voor het bevorderen van zelfgestuurd leren:

- 3 Zelfgestuurd leren wordt bevorderd als opleiders reflectie bij hun studenten (toekomstige leraren) helpen ontwikkelen en dat op een gevarieerde wijze doen.
- 4 Zelfgestuurd leren wordt bevorderd als opleiders congruent handelen (teach as they preach) én de keuzes die zij daarbij maken expliciteren.

Bij de indicatoren 3 en 4 moet aangetekend worden dat deze veel in de literatuur genoemd worden, maar dat er nauwelijks empirisch onderzoek te vinden is dat de relatie tussen reflectie en congruent handelen enerzijds en zelfgestuurd leren anderzijds stevig onderbouwt. Toch veronderstellen wij, gegeven de huidige stand van de wetenschap, dat we hierboven vier belangrijke indicatoren voor het bevorderen van zelfgestuurd leren hebben besproken. Daarmee pretenderen we echter geenszins dat we alle relevante indicatoren in kaart hebben gebracht.

3 Onderzoeksmethode

De vragen waarop we in dit artikel een antwoord zoeken, zijn:

- 1 Bevorderen de opvattingen van leraren in de beroeps- en volwasseneneducatie in relatie tot die van hun studenten zelfgestuurd leren?
- 2 Bevorderen de opvattingen van lerarenopleiders in relatie tot die van hun studenten zelfgestuurd leren?
- 3 Bevordert het handelen van leraren in de beroeps- en volwasseneneducatie zelfgestuurd leren?
- 4 Bevordert het handelen van lerarenopleiders zelfgestuurd leren?

De in de vorige paragraaf geformuleerde in-

dicatoren dienen hierbij als criteria voor het trekken van conclusies over deze vragen. Om te onderzoeken in hoeverre leraren en lerarenopleiders voldoen aan de indicatoren, zijn in de periode 1996-2001 29 casestudies uitgevoerd: 19 in de beroeps- en volwasseneneducatie en 10 binnen de lerarenopleidingen. Het streven was iedere afzonderlijke casestudie binnen vier maanden af te ronden. Dat is op één uitzondering na ook gerealiseerd.

De keuze voor casestudies had twee redenen. In de eerste plaats zijn casestudies geschikt voor exploratief onderzoek, voor het verwerven van kennis over een nog weinig verkend thema: opvattingen en praktijken van leraren, lerarenopleiders en hun studenten met betrekking tot zelfgestuurd leren. Onze tweede reden was meer praktisch van aard. We veronderstelden dat het bespreken van de uitkomst van de casestudies met de betrokken leraren en lerarenopleiders hen kon helpen op de sterke en zwakke punten in hun eigen praktijk te reflecteren. We sluiten in dit artikel aan bij de eerstgenoemde reden. Elders hebben we verslag gedaan over de wijze waarop de leraren en lerarenopleiders die deelnamen aan het onderzoek reageerden op de resultaten van de casestudies (Bal, Lunenberg, Swennen, Tanja, & Wetsteijn, 2002).

Binnen iedere casestudie gebruikten we interviews en observaties als onderzoeksinstrumenten. Met behulp van de interviews zochten we een antwoord op de onderzoeksvragen 1 en 2; met behulp van de observaties zochten we een antwoord op de onderzoeksvragen 3 en 4. Een overzicht van het aantal uitgevoerde casestudies, interviews en observaties staat in Tabel 1.

Om de interne validiteit te verhogen, hebben we de richtlijnen voor casestudieonderzoek, zoals geformuleerd door onder meer Merriam (1998); Miles en Huberman (1984), en Yin (1994) gevolgd. Dat betekent dat we verschillende vormen van triangulatie hebben toegepast:

- meerdere databronnen: leraren/lerarenopleiders, studenten, twee lesbijeenkomsten;
- meerdere onderzoekers: de casestudies zijn uitgevoerd door vijf onderzoekers. Bij iedere casestudie waren twee onderzoekers betrokken om bias te voorkomen.

Tabel 1

Overzicht van uitgevoerde casestudies, interviews en observaties

Sector	Onderzoek uitgevoerd in	Interviews met leraren/lerarenopleiders	Interviews met studenten	Observaties
Volwasseneneducatie	4 casestudies in 1995 5 casestudies in 1996	9	9 x 5= 45	9 x 2=18
Middelbaar beroepsonderwijs	10 casestudies in 1996	10	10 x 5= 50	10 x 2=20
Lerarenopleidingen	5 casestudies in 2000 5 casestudies in 2001	10	10 x 5=50	10 x 2=20
Totaal	29	29	145	58

3.1 De deelnemers aan het onderzoek

We hebben regionale opleidingscentra en lerarenopleidingen waarmee we reeds samenwerkten, gevraagd om te participeren. De werving van de leraren en lerarenopleiders vond vervolgens plaats via de sneeuwbal methode en op basis van vrijwilligheid. Geen van de participerende leraren uit het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie was opgeleid door de participerende lerarenopleiders. Aan de participerende leraren en lerarenopleiders is gevraagd ten behoeve van het onderzoek vijf studenten uit één van hun onderwijsgroepen te selecteren, die de betreffende groep goed representeerden. Daarbij is spreiding over sekse, leeftijd, etniciteit, prestatie en betrokkenheid als aandachtspunt voor de selectie meegegeven.

Aan het onderzoek onder *leraren* namen 14 vrouwen en 5 mannen deel uit de beroeps- en volwasseneneducatie. Allen waren tussen de 30 en 45 jaar oud. Van deze 19 leraren werkten 10 in het middelbaar beroepsonderwijs, in de sectoren dienstverlening en gezondheidszorg, en laboratoriumonderwijs. Hun studenten waren, zoals gebruikelijk in het middelbaar beroepsonderwijs, tussen de 16 en 21 jaar oud en hadden met succes een lagere beroepsopleiding, de mavo of een vergelijkbare opleiding afgerond. Alle 10 leraren hadden een onderwijsbevoegdheid. De overige negen leraren waren werkzaam in de volwasseneneducatie. Hun negen studentengroepen representeerden de volle breedte van de volwasseneneducatie. De leeftijd van de studenten was zeer divers, tussen 18 en 63 jaar. Zes leraren gaven onderwijs aan allochtone studenten die Nederlands moesten leren. Sommigen daarvan hadden in hun land van herkomst nauwelijks onderwijs gehad; ande-

ren waren wat beter opgeleid. De overige drie leraren gaven les aan gemêleerde studentengroepen die zowel 'drop-outs' uit het reguliere voortgezet onderwijs omvatten die alsnog een diploma voortgezet onderwijs wilden behalen, als oudere studenten die bijvoorbeeld een taal beter wilden leren beheersen. Van de negen leraren in de volwasseneneducatie hadden acht een onderwijsbevoegdheid.

De 10 lerarenopleiders in het onderzoek, vijf vrouwen en vijf mannen, waren tussen de 35 en 55 jaar oud. Van hen werkten vier op een pabo, twee op een tweedegraads lerarenopleiding en vier op een eerstegraads lerarenopleiding; 9 van de 10 hadden ervaring als leraar in het basis- en/of voortgezet onderwijs. De (eerstegraads) lerarenopleider die geen ervaring als leraar had, had een achtergrond als toetsontwikkelaar bij het Cito.

Drie pabo-opleiders gaven les aan studenten die rechtstreeks uit het voortgezet onderwijs kwamen, één aan studenten die al een andere hbo- of een universitaire opleiding hadden gevolgd. De beide tweedegraads opleiders gaven ook les aan studenten die rechtstreeks uit het voortgezet onderwijs kwamen. Eén van de universitaire lerarenopleiders werkte met studenten die net een universitaire opleiding hadden afgerond; de overige drie met studenten die een periode van werkloosheid achter de rug hadden of na een loopbaan elders (opnieuw) voor het onderwijs kozen.

3.2 Interviews

Om de opvattingen van leraren, lerarenopleiders en hun studenten in kaart te brengen, hebben we semi-structureerde interviews gebruikt. Daarmee hebben we vastgesteld in welke mate de leeroriëntaties en de mentale

modellen van onderwijzen en leren van leraren en lerarenopleiders enerzijds en hun studenten anderzijds, overeenkwamen en verschilden. In elke casestudie zijn de leraar of lerarenopleider en vijf van zijn of haar studenten geïnterviewd. Deze interviews bestonden uit drie delen.

- 1 In het eerste deel van het interview zijn vragen gesteld over de leer- en doceergeschiedenis van de geïnterviewde om enige achtergrondinformatie te verzamelen. Enkele hoofdpunten daarvan zijn hierboven gepresenteerd.
- 2 Het tweede deel van het interview was gericht op de doceer- en leeroriëntaties. In navolging van Vermunt (1992) zijn deze gemeten door leraren/lerarenopleiders en hun studenten middels een vierpuntsschaal te laten scoren op stellingen. Een representatief voorbeeld: “Het is belangrijk dat mijn studenten goede cijfers halen” voor de leraren/lerarenopleiders en “Ik vind het belangrijk goede cijfers te halen” voor de studenten. Het primaire doel van het gebruik van de stellingen was het inleiden en structureren van de interviews en niet het verzamelen van kwantitatieve data over de indicator. De nadruk in de interviews lag op het stellen van open vragen, die gericht waren op het toelichten, verlevendigen en concretiseren van de scores op de stellingen.
- 3 Het derde deel van het interview betrof de mentale modellen van onderwijzen en leren (zie Vermunt, 1992). Hierbij is eveneens gestart met het scoren op stellingen met behulp van een vierpuntsschaal. Een representatief voorbeeld was de stelling: “Mijn studenten moeten leerstof uit het hoofd leren” voor de leraren/lerarenopleiders en “Ik repeteer leerstof tot ik deze uit het hoofd ken” voor de studenten. De scores zijn ook hier gebruikt als een inleiding op meer open vragen.

In de interviews met de lerarenopleiders en hun studenten hebben we een vierde deel toegevoegd om vast te stellen in welke mate de opvattingen van lerarenopleiders en hun studenten ten aanzien van het bevorderen van reflectie overeenkwamen en verschilden (Van der Vaart & Lunenberg, 1996):

- 4 Ook in deel 4 van het interview met lerarenopleiders en hun studenten vroegen we hen een aantal stellingen te scoren op een driepuntsschaal. Een voorbeeld van een stelling voor de lerarenopleiders was: “Ik daag mijn studenten uit ten aanzien van hun ideeën over leerlingen”. In het interview met de studenten gingen we na of zij de benadering van hun lerarenopleider herkenden door hen te laten scoren op de corresponderende stelling: “Mijn lerarenopleider daagt mij uit ten aanzien van mijn ideeën over leerlingen”. Ook hier gebruikten we de scores op de stellingen als inleiding voor open vragen.

3.3 Observaties

We hebben tevens onderzocht in welke mate de oriëntaties en mentale modellen zichtbaar waren in de onderwijspraktijken van leraren en lerarenopleiders. Daartoe hebben we in alle casestudies de leraren en lerarenopleiders tweemaal geobserveerd terwijl zij les gaven aan de groep studenten waarvan de geïnterviewde studenten deel uitmaakten. In de casestudies in de lerarenopleidingen waren het bevorderen van reflectie en het congruent handelen toegevoegde punten van aandacht in de observaties.

De twee observaties zijn beschreven in termen van handelen van de leraar/lerarenopleider en de studenten. De observanten werkten met een ‘pre-tested’ lijst van aandachtspunten (concretisering van de vier indicatoren) en volgens een voorgeschreven format (zie bijlage).

3.4 Analyse

Onze analyse was een inhoudsanalyse. De indicatoren vormden de categorieën voor de analyse van elke afzonderlijke case. De eerste stap was het vergelijken van de uitkomsten van het interview met een leraar of lerarenopleider over *opvattingen* over oriëntaties en mentale modellen (en in de cases van de lerarenopleiders ook over reflectie) met de uitkomsten van de interviews van zijn of haar studenten en het in kaart brengen van overeenkomsten en fricties. De tweede stap was het vergelijken van de uitkomsten van de observaties van het *handelen* van de leraar of lerarenopleider ten aanzien van de oriëntaties

en mentale modellen (en in de cases van de lerarenopleiders ook ten aanzien van reflectie en congruent handelen) met de uitkomsten van de observaties van de studenten en het in kaart brengen van overeenkomsten en fricties. Als derde stap hebben we de uitkomsten voor de opvattingen enerzijds en die voor het handelen anderzijds met elkaar vergeleken en opnieuw overeenkomsten en fricties geanalyseerd. Vervolgens is voor elke casestudie een verslag gemaakt waarin de uitkomsten van deze drie stappen zijn beschreven en waaraan de uitkomsten van de observaties van congruentie zijn toegevoegd (stap 4).

De eerste versie van ieder casestudieverlag is besproken met de betrokken leraar of lerarenopleider ('member-check': zie Merriam, 1998). De leraar of lerarenopleider kon feitelijke fouten corrigeren, informatie toevoegen en, als hij of zij dat wenste, alternatieve interpretaties geven. Zorgvuldige reflectie hierop van de onderzoekers, die als 'critical friends' voor elkaar functioneerden, leidde tot het definitieve casestudieverlag, waarin de reactie van de betrokken leraar of lerarenopleider verwerkt was.

3.5 'Cross-site'-analyses

Na het voltooiën van de 29 casestudieverlagen, wilden we weten in hoeverre de in individuele casestudies gevonden patronen overeenkomsten vertoonden met elkaar. Daartoe hebben we drie cross-site-analyses uitgevoerd (Yin, 1994): voor de groep van 10 casestudies in het middelbaar beroepsonderwijs, voor de groep van negen casestudies in de volwasseneneducatie en voor de groep van 10 casestudies in de lerarenopleidingen. Ook hier betrof het inhoudsanalyses. Voor de vier indicatoren zijn van elk casestudieverlag de uitkomsten van stap 3 en 4 van de analyse samengevat. Op basis daarvan hebben we vervolgens gezocht naar algemene patronen binnen elke groep van casestudies ('pattern matching': zie Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994). Om tot een intersubjectief oordeel te komen, is deze stap uitgevoerd door twee onderzoekers. Ten slotte hebben we de uitkomsten van de cross-site-analyses van de twee groepen casestudies in de beroeps- en volwasseneneducatie vergeleken met de uitkom-

sten van de cross-site-analyse van de case-studies binnen de lerarenopleidingen. In de volgende paragraaf vatten we de uitkomsten van de cross-site-analyses samen en presenteren we de uitkomsten van de vergelijking tussen de drie groepen casestudies.

4 Onderzoeksresultaten

4.1 Doceer- en leeroriëntaties

De uitkomsten van de interviews en observaties leidden tot de resultaten voor de eerste indicator: doceer- en leeroriëntaties, zoals vermeld in Tabel 2.

We lichten de tabel nader toe: alle 10 *leraren in het middelbaar beroepsonderwijs en hun studenten* gaven aan dat zij diplomagerichtheid en beroepsgerichtheid belangrijke leeroriëntaties vonden. In 7 van de 10 cases konden diplomagerichtheid en beroepsgerichtheid bij leraren en studenten ook worden waargenomen in de lessen.

Van de 10 leraren gaven er 5 in de interviews aan dat ze gericht waren op de persoonlijke interesse van hun studenten en eveneens op ambivalentie. Slechts in de lessen van één van deze vijf werd de gerichtheid op persoonlijke interesse ook geobserveerd:

Saskia bereidt haar studenten voor op een stage in het sociaal-pedagogisch werk. Voor een van de geobserveerde lessen heeft ze een student uit een andere groep, die 'spina bifida' heeft, uitgenodigd. Dit meisje vertelt haar levensgeschiedenis en daarna kunnen de studenten haar praktische vragen stellen over haar leven en de verwachtingen die zij heeft van de steun van hulpverleners. De studenten proberen erachter te komen of het werken met gehandicapten iets is wat ze zouden willen doen. Aan het eind van de les bedankt Saskia de student die haar verhaal heeft verteld. Van de andere studenten krijgt ze spontaan een applaus.

De overige vijf leraren vonden dat het niet hun taak was om verbindingen te leggen met persoonlijke interesses van hun studenten of om hen te "leren leren". Desalniettemin besteedde één van hen in haar lessen wel aan-

dacht aan verbindingen van de lesstof met de persoonlijke interesse van studenten en aan mogelijke ambivalentie van haar studenten.

Uit de interviews met de studenten van deze 10 leraren kwam nauwelijks een gerichtheid op persoonlijke interesse en ambivalentie naar voren en evenmin kon een dergelijke gerichtheid waargenomen worden tijdens de observaties.

Uit de interviews met de negen *leraren in de volwasseneneducatie* bleek een prominente diplomagerichtheid. De observaties bevestigden deze gerichtheid. De gerichtheid van de *studenten* was wisselend. Sommigen bleken diplomagericht, voor anderen - met name oudere studenten in groepen op een laag niveau - bleek, zo kwam naar voren bij het doorvragen tijdens de interviews, het kunnen functioneren binnen de Nederlandse samenleving een belangrijkere oriëntatie te zijn dan het behalen van een diploma. Slechts één leraar gaf aan beroepsgericht te zijn en bracht dat ook in de praktijk:

Cynthia, leraar van een groep van acht Marokkaanse vrouwen, laat dia's zien van verschillende beroepen en stelt daarbij vragen. Een dia van een boer: "Heb je in Nederland een diploma nodig om boer te worden? En in Marokko?". Een dia van een badmeester: "Hebben jullie kinderen zwemles?". Bij elke dia ontstaan kleine gesprekjes.

Daarentegen bleek uit de interviews dat in zes van de negen cases ruim de helft van de studenten wel beroepsgericht was. Het betrof hier met name de jongere studenten. In de observaties kwam dit echter niet naar voren.

Zowel de negen leraren als de studenten in de volwasseneneducatie gaven in de interviews aan gericht te zijn op de persoonlijke interesse van de studenten. Uit de observaties bleek dat deze gerichtheid vooral in de zes groepen met allochtone studenten, en dan met name door de leraren, ook in de praktijk werd gebracht.

In de interviews bleken de negen leraren sterker gericht te zijn op een ambivalente leeroriëntatie van studenten dan de studenten zelf. De leraren vertelden dat zij het belangrijk vonden om het zelfvertrouwen van hun

studenten te vergroten en dat was ook zichtbaar in de lessen. De meeste studenten gaven aan, behoorlijk wat zelfvertrouwen te hebben. De observaties lieten zien dat de studenten minder zelfvertrouwen hadden dan de uitkomsten van de interviews met hen deden vermoeden. Een voorbeeld uit een les van Elly:

In één van de geobserveerde lessen wordt een deel van de studenten wanhopig tijdens een vertaling die zij moeten maken. Elly reageert: "Met een beetje hulp gaat het iedereen lukken".

De 10 lerarenopleiders en hun studenten, zo bleek uit de interviews, waren alle diploma- en beroepsgericht. In de observatieverslagen zijn regelmatig voorbeelden van diplomagerichtheid en vele voorbeelden van beroepsgerichtheid te vinden.

Ten aanzien van de gerichtheid op de persoonlijke interesse van studenten vonden we interessante verschillen tussen de lerarenopleiders en hun studenten. Terwijl de lerarenopleiders duidelijk hoger scoorden op beroepsgerichtheid dan op gerichtheid op persoonlijke interesse, bleek dat in 5 van de 10 cases studenten deze beide gerichtheden gelijk waardeerden. Een van de studenten lichtte in het interview toe: "Persoonlijke interesse en beroepsvoorbereiding zijn voor mij twee zijden van dezelfde medaille". In de observaties hebben we maar één duidelijk voorbeeld van een gerichtheid op persoonlijke interesse gevonden:

Ans begeleidt een les over sekseverschillen. Tijdens deze les bediscussiëren de studenten wat het man of vrouw zijn betekent voor hun ontwikkeling als leraar: Hoe kijken collega's naar mannelijke en vrouwelijke docenten? En hoe studenten?

Het verschil tussen lerarenopleiders en hun studenten ten aanzien van ambivalentie is eveneens opmerkelijk. Terwijl 6 van de 10 lerarenopleiders ons in de interviews vertelden dat zij veel tijd en energie stoppen in het leren van hun studenten en in het stimuleren van hun zelfvertrouwen - een oriëntatie waarop hun studenten niet hoog scoor-

den - waardeerden de studenten hun eigen zelfvertrouwen gemiddeld tot hoog. Eén van de studenten gaf de volgende toelichting: “Soms ben ik wel een beetje onzeker, maar ik weet dat ik uiteindelijk zal slagen”. Een andere student vertelde: “Ik ben geen twijfelbaar”. De observaties nuanceerden de scores en uitspraken van de studenten. De meerderheid van hen stelde in de lessen vragen over, en bracht problemen in die met name samenhangen met situaties waarmee ze tijdens hun stage te maken kregen en waarin ze niet goed wisten hoe te handelen.

4.2 Mentale modellen van onderwijzen en leren

De uitkomsten van de interviews en observaties leidden tot de resultaten voor de tweede indicator: de mentale modellen van onderwijzen en leren, zoals vermeld in Tabel 3.

We lichten deze uitkomsten nader toe: uit de interviews met de tien *leraren en studenten in het middelbaar beroepsonderwijs* bleek dat *kennisopname* en *kennisopbouw* belangrijke mentale modellen voor hen waren. Uit de observatieverslagen blijkt dat in alle cases voorbeelden van beide mentale modellen voorkwamen, hoewel kennisopbouw slechts zelden als lerend handelen van studenten werd beschreven. Altijd was het de

leraar die verbindingen legde met andere, vaak eerder besproken, onderwerpen:

Nicole traint haar studenten in het verplaatsen van mensen. Ze laat de studenten een babypop zien en vraagt: “Hoeveel weegt een baby?” De studenten antwoorden. “Dat lijkt niet veel, maar is het wel als je 10 baby’s twintig keer per dag verplaatst”. Vervolgens vraagt Nicole: “Wat staat er in je boek over het verplaatsen van baby’s?” De studenten geven antwoord. Vervolgens oefenen de studenten met de babypop. Dan gaat Nicole verder: “Wat is het verschil tussen het verplaatsen van baby’s en het verplaatsen van volwassenen?”

De interviews toonden aan dat de studenten het mentale model *gebruik van kennis* ook erg belangrijk vonden. Zij hadden voor het middelbaar beroepsonderwijs gekozen, en niet voor het algemeen voortgezet onderwijs, omdat ze zich wilden voorbereiden op een beroep. Slechts 3 van de 10 leraren waardeerden dit model. De andere zeven lichtten hun score toe met argumenten zoals: “Gebruik van kennis komt aan de orde in practica en stages” en “Ik geef les aan eerstejaars studenten, die weten nog niets van het be-

Tabel 2

Overeenkomst en constructieve frictie in opvattingen en handelen m.b.t. doceer- en leeroriëntaties

	Leraren en studenten middelbaar beroepsonderwijs	Leraren en studenten volwasseneneducatie	Lerarenopleiders en studenten
	Opvattingen		
Diplomagericht	Overeenkomstig	Overeenkomstig	Overeenkomstig
Beroepsgericht	Overeenkomstig	Niet overeenkomstig	Overeenkomstig
Gericht op persoonlijke interesse	Constructieve frictie	Overeenkomstig	Niet overeenkomstig
Ambivalentie	Constructieve frictie	Constructieve frictie	Constructieve frictie
	Handelen		
Diplomagericht	Overeenkomstig	Constructieve frictie	Overeenkomstig
Beroepsgericht	Overeenkomstig	Komt weinig voor	Overeenkomstig
Gericht op persoonlijke interesse	Komt weinig voor	Constructieve frictie	Komt weinig voor
Ambivalentie	Komt weinig voor	Constructieve frictie	Overeenkomstig

Noot. Overeenkomstig: in 5 of meer cases onderschrijven leraren(opleiders) en studenten het belang van deze leeroriëntatie, c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Constructieve frictie: in 5 of meer cases onderschrijven leraren(opleiders) het belang van deze leeroriëntatie, c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen en onderschrijven studenten het belang van deze leeroriëntatie *niet*, c.q. geven er geen blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Niet overeenkomstig: in 5 of meer cases onderschrijven studenten het belang van deze leeroriëntatie en onderschrijven leraren(opleiders) het belang van deze leeroriëntatie *niet*.

Komt weinig voor: in minder dan 5 cases geven leraren(opleiders) en studenten blijk van deze leeroriëntatie.

roep". In de praktijk bleek dit mentale model iets vaker voor te komen. In 5 van de 10 case-studies werd toepassing van kennis door leraren en studenten geobserveerd. In twee daarvan ging het om praktische vakken: sport en gezondheidszorg.

Stimulerend onderwijs bleek voor slechts twee leraren van belang. Ook de studenten hechtten weinig waarde aan dit mentale model. Bij de twee leraren die in de interviews aangaven aan stimulerend onderwijs aandacht te besteden, werd dit mentale model ook in de lessen geobserveerd.

Samenwerking, zo bleek uit de interviews, was voor 6 van de 10 leraren een belangrijk model. Een van de leraren zei hierover: "Ik denk dat het belangrijk is en experimenteer er sinds kort mee in mijn lessen". De studenten vonden *samenwerking* geen belangrijk mentaal model. In vier cases werd samenwerking geobserveerd. In enkele andere cases werd samenwerking tussen studenten niet georganiseerd, maar mochten studenten wel met hun buurman of -vrouw overleggen over opdrachten.

Vijf van de negen *leraren in de volwasseneneducatie* gaven aan dat kennisopname voor hen belangrijk was. Voor de *studenten* was op-

name van kennis eveneens een dominant model. Uit de observaties bleek dat dit mentale model in alle cases veelvuldig voorkwam.

Noch leraren, noch studenten, zo bleek uit de interviews, scoorden hoog op het mentale model *kennisopbouw*. In de enkele gevallen dat dit mentale model in de lessen werd geobserveerd, was het de leraar die kennis uit verschillende bronnen met elkaar verbond. In de gesprekken over de caserapportages gaven verschillende leraren aan dat ze dit graag zouden willen veranderen, maar niet wisten hoe ze dat moesten aanpakken.

Alle leraren en studenten vonden *gebruik van kennis* belangrijk. In alle cases werd dit mentale model ook geobserveerd.

Uit de interviews bleek dat alle negen leraren *stimulerend onderwijs* belangrijk vonden, en de meeste van hun studenten ook. Uit de observaties bleek dat de leraren hun opvattingen ook in de praktijk brachten. Noch de leraren, noch de studenten waardeerden het mentale model *samenwerking* hoog en dit model kwam ook in de lessen nauwelijks voor, zo bleek uit de observaties.

De 10 *lerarenopleiders en hun studenten* vertelden in de interviews dat zij *kennisopname* het minst belangrijke mentale model

Tabel 3

Overeenkomst en constructieve frictie in opvattingen en handelen m.b.t. mentale modellen van onderwijzen en leren

	Leraren en studenten middelbaar beroepsonderwijs	Leraren en studenten volwasseneneducatie	Lerarenopleiders en studenten
Opvattingen			
Kennisopname	Overeenkomstig	Overeenkomstig	Weinig belangrijk
Kennisopbouw	Overeenkomstig	Weinig belangrijk	Overeenkomstig
Gebruik van kennis	Niet overeenkomstig	Overeenkomstig	Overeenkomstig
Stimulerend onderwijs	Weinig belangrijk	Overeenkomstig	Overeenkomstig
Samenwerking	Constructieve frictie	Weinig belangrijk	Overeenkomstig
Handelen			
Kennisopname	Overeenkomstig	Overeenkomstig	Komt weinig voor
Kennisopbouw	Constructieve frictie	Komt weinig voor	Constructieve frictie
Gebruik van kennis	Overeenkomstig	Overeenkomstig	Overeenkomstig
Stimulerend onderwijs	Komt weinig voor	Overeenkomstig	Komt weinig voor
Samenwerking	Komt weinig voor	Komt weinig voor	Overeenkomstig

Noot. Overeenkomstig: in 5 of meer casus onderschrijven leraren(opleiders) en studenten het belang van dit mentale model, c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Constructieve frictie: in 5 of meer casus onderschrijven leraren(opleiders) het belang van dit mentale model, c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen en onderschrijven studenten het belang van dit mentale model *niet*, c.q. geven er geen blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Niet overeenkomstig: in 5 of meer casus onderschrijven studenten het belang van dit mentale model en onderschrijven leraren(opleiders) het belang van dit mentale model *niet*.

Weinig belangrijk/Komt weinig voor: in minder dan 5 casus onderschrijven leraren(opleiders) en studenten dit mentale model c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

vonden. De observaties bevestigden deze opvattingen: kennisopname kwam in de geobserveerde lessen nauwelijks voor.

Het mentale model *kennisopbouw* werd door de tien lerarenopleiders iets hoger gewaardeerd dan door hun studenten, hoewel ook de studenten dit model van belang vonden. Voorbeelden van kennisopbouw konden in alle cases worden geobserveerd. Het was echter meestal de lerarenopleider die de verschillende kennisbronnen met elkaar in verbinding bracht. Bij de uitkomsten voor dit mentale model is echter wel een kanttekening te plaatsen. Systematische aandacht voor dit model leek, zowel bij lerarenopleiders als bij studenten, te ontbreken. Een van de lerarenopleiders vertelde bijvoorbeeld: “Het hangt af van wat aan de orde komt”. Een student lichtte zijn score als volgt toe: “Ik maak niet bewust verbindingen, maar soms zie ik ze vanzelf”.

De 10 lerarenopleiders en hun studenten vonden *gebruik van kennis* het belangrijkste mentale model van onderwijzen en leren, zo bleek uit de interviews. De observatieverslagen laten zien dat dit mentale model ook frequent voorkomt in de lessen. Een voorbeeld:

Margreet coacht een groep studenten die stage lopen op een basisschool. Ze hebben daar allemaal een filosofieles gegeven. Tijdens de bijeenkomst worden ervaringen uitgewisseld. Eén van de studenten geeft aan dat ze in tijdnood kwam, wat ze moeilijk vond. Er ontstaat een gesprek over omgaan met tijdsdruk.

De oordelen van lerarenopleiders en hun studenten over het mentale model *stimulerend*

onderwijs kwamen overeen; beide groepen hechtten waarde hieraan. De observaties lieten echter geen eenduidig patroon zien. Vier lerarenopleiders slaagden erin studenten verschillende leeractiviteiten te laten doen en hen na te laten denken over hun onderwijzen en leren; in de andere cases was het moeilijk voorbeelden van stimulerend onderwijs waar te nemen.

Ook de opvattingen van de 10 lerarenopleiders en hun studenten over het belang van het mentale model *samenwerking* kwamen overeen. Samenwerking bleek in alle geobserveerde lessen voor te komen.

4.3 Reflectie

Zoals eerder aangegeven, voegden we in ons onderzoek naar het bevorderen van zelfgestuurd leren door lerarenopleiders twee extra indicatoren toe: het bevorderen van reflectie en congruentie.

Lerarenopleiders en studenten waren het erover eens dat reflectie op opvattingen, handelen of ontwikkeling van studenten in bijna elke onderwijsbijeenkomst plaatsvond (zie Tabel 4). De lerarenopleiders vertelden ook dat zij regelmatige variatie in de reflectiemethoden van belang vonden en praktiseerden. De antwoorden van de studenten ten aanzien van dit punt waren minder eenduidig, mede omdat zij zich weinig voorstelling konden maken van verschillende reflectiemethoden.

In de lessen van 5 van de 10 lerarenopleiders werd het bevorderen van reflectie ook geobserveerd. In alle gevallen betrof het een door de lerarenopleider geïnitieerd gesprek tussen lerarenopleider en studenten. Een voorbeeld:

Tabel 4

Overeenkomst en constructieve frictie in opvattingen en handelen met betrekking tot reflectie bij lerarenopleiders en studenten

	Opvattingen	Handelen
Reflectie	Overeenkomstig	Constructieve frictie
Variatie in methoden	Constructieve frictie	Komt niet voor

Noot. Overeenkomstig: in 5 of meer casus onderschrijven lerarenopleiders en studenten het belang, c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Constructieve frictie: in 5 of meer casus onderschrijven lerarenopleiders het belang, c.q. geven er blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen en onderschrijven studenten het belang *niet*, c.q. geven er geen blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Komt niet voor: Lerarenopleiders en studenten geven er geen blijk van in het handelen in de geobserveerde lessen.

Als introductie op een les over differentiatie vraagt Rudolf aan zijn studenten om voorbeelden te geven van hun eigen ervaringen daarmee. De studenten reageren. Rudolf: “Dit zijn goede voorbeelden van differentiatie op basis van kennis, maar kunnen jullie ook andere vormen van differentiatie bedenken?”

Andere methoden van reflectie hebben we tijdens de observaties niet waargenomen.

4.4 Congruent handelen

Congruent handelen was geen thema in de interviews, maar in de analyse van de observatieverslagen waren de mate waarin lerarenopleiders functioneerden als *rolmodel* (teach as they preach) en de mate waarin zij hun *pedagogische en didactische keuzes toelichtten* belangrijke aandachtspunten.

In alle 10 casestudies vonden we meerdere voorbeelden van de lerarenopleider als rolmodel voor een leraar die zelfgestuurd leren bevorderde:

Ruud helpt zijn studenten eigen ervaringen te verbinden met hun toekomstige beroep. Hij geeft aan dat het onderwerp van de les differentiatie is en vraagt hen naar hun eigen ervaringen hiermee. De studenten geven voorbeelden, zoals: “De slimme kinderen mochten vooraan zitten”. Dan vraagt Ruud naar ervaringen met vormen van differentiatie die niet gelieerd zijn aan cognitie. De studenten komen met voorbeelden van differentiatie gebaseerd op sekse. Vervolgens krijgen de studenten de opdracht een lesmethode op verschillende vormen van differentiatie te analyseren.

Uit de observaties bleek dat er maar twee lerarenopleiders waren die, een enkele keer, metacommentaar gaven op hun eigen handelen en hun pedagogische en didactische keuzes toelichtten, maar zelfs in deze gevallen was het de vraag of de lerarenopleiders dit deden met de expliciete bedoeling het leren van hun studenten te bevorderen. Een voorbeeld:

Wim (bij de afronding van een les): “Ik ben over deze les meer tevreden dan over

de vorige, omdat iedereen erbij betrokken was. Er zijn veel creatieve ideeën ontwikkeld. Toch wil ik de volgende keer nog meer aandacht schenken aan de specifieke behoeften van leerlingen in de basisschool.”

Voorbeelden van lerarenopleiders die aan studenten vragen stelden over hun eigen handelen hebben we niet gevonden, evenmin als voorbeelden van studenten die hun lerarenopleider bevroegen over zijn of haar handelen.

5 Conclusies en discussie

5.1 Conclusies

Ten aanzien van onze eerste onderzoeksvraag (Bevorderen de opvattingen van leraren in de beroeps- en volwasseneneducatie in relatie tot die van hun studenten zelfgestuurd leren?) kunnen we concluderen dat de opvattingen van de onderzochte leraren in het beroeps- en volwassenenonderwijs zelfgestuurd leren deels bevorderen, deels ook niet. De doceren leeroriëntaties en mentale modellen van de leraren komen deels overeen met die van hun studenten, deels ook niet. In het middelbaar beroepsonderwijs stimuleren leraren hun studenten tot verbreding van enkele leeroriëntaties en mentale modellen, waaronder de volgens onze indicatoren belangrijke oriëntatie op persoonlijke interesse. Daarentegen valt op dat in de volwasseneneducatie (het mentale model) kennisopbouw, dat volgens onze indicatoren kenmerkend is voor zelfgestuurd leren, door zowel leraren als studenten weinig belangrijk wordt gevonden.

In antwoord op onze tweede onderzoeksvraag (Bevorderen de opvattingen van lerarenopleiders in relatie tot die van hun studenten zelfgestuurd leren?) kunnen we concluderen dat de opvattingen van de onderzochte lerarenopleiders eveneens zelfgestuurd leren deels stimuleren en deels niet. Een ernstige lacune betreft de (doceer- en leeroriëntatie) gerichtheid op persoonlijke interesse van studenten, omdat gerichtheid op persoonlijke interesse van studenten een indicator is voor zelfgestuurd leren. Daarnaast wijzen we erop dat (het mentale model) kennisopbouw, eveneens

kenmerkend voor zelfgestuurd leren, in onze casestudies wel voorkwam, maar dat lerarenopleiders aangaven er geen systematische aandacht voor te hebben. Ten aanzien van reflectie blijkt dat de opvattingen van de onderzochte lerarenopleiders het zelfgestuurd leren van hun studenten bevorderen. Lerarenopleiders en studenten vinden beiden regelmatige reflectie van groot belang, maar lerarenopleiders vinden variatie in reflectiemethoden belangrijker dan hun studenten.

Ten aanzien van de derde onderzoeksvraag (Bevordert het handelen van leraren in de beroeps- en volwasseneneducatie zelfgestuurd leren?) kunnen we concluderen dat het handelen van de onderzochte leraren in het beroeps- en volwassenenonderwijs zelfgestuurd leren deels bevordert, deels ook niet. Ook in het handelen blijkt dat de doceer- en leeroriëntaties en mentale modellen van de leraren deels overeenkomen met die van hun studenten, deels ook niet. In het middelbaar beroepsonderwijs stimuleren leraren hun studenten weinig tot verbreding van leeroriëntaties en mentale modellen. Onder andere lijkt meer aandacht gewenst voor de (doceer- en leeroriëntatie) gerichtheid op persoonlijke interesse van studenten. Ten aanzien van deze doceer- en leeroriëntatie brengen de leraren in het middelbaar beroepsonderwijs hun opvattingen dus niet in de praktijk. In de volwasseneneducatie bevordert het handelen van de leraren wel een verbreding in de richting van een oriëntatie op persoonlijke interesse. Ook hier is sprake van een verschil tussen opvattingen en handelen. Aan (het mentale model) kennisopbouw blijken leraren in het middelbaar beroepsonderwijs in de praktijk meer aandacht te geven dan uit hun opvattingen naar voren komt. In hun handelen is voor kennisopbouw sprake van een constructieve frictie. In de volwasseneneducatie vraagt (het mentale model) kennisopbouw bij studenten meer aandacht van de onderzochte leraren. De onderzoeksresultaten voor het handelen sluiten hier aan bij de onderzoeksresultaten voor de opvattingen.

Ten aanzien van de vierde onderzoeksvraag (Bevordert het handelen van lerarenopleiders zelfgestuurd leren?) kunnen we concluderen dat het handelen van de onderzochte lerarenopleiders zelfgestuurd leren eveneens

deels stimuleert. Een lacune betreft hier onder andere de (doceer- en leeroriëntatie) gerichtheid op persoonlijke interesse. Dat is, zoals we bij de beantwoording van vraag 2 al stelden, een ernstige lacune. Uit het handelen van de onderzochte lerarenopleiders blijkt aandacht voor reflectie, en blijkt tevens dat zij fungeren als rolmodel voor hun studenten. Echter, waar uit het onderzoek naar de opvattingen van lerarenopleiders bleek dat zij variatie in reflectiemethoden van belang achten, blijkt dat dit in hun handelen niet zichtbaar wordt. Ook het expliciteren en toelichten van voorbeeldgedrag van de lerarenopleiders blijken om meer aandacht te vragen.

5.2 Discussie

In dit artikel zijn we ingegaan op enkele indicatoren voor het bevorderen van zelfgestuurd leren. Daarmee hebben we slechts enkele aspecten van het stimuleren van zelfgestuurd leren belicht. Andere aspecten die zelfgestuurd leren kunnen bevorderen, zoals bijvoorbeeld de mate waarin het beeld dat leraren hebben van studenten aansluit bij het zelfbeeld van studenten (Ten Dam, 1989, 1995) zijn in dit artikel buiten beschouwing gebleven. Elders hebben we aangetoond dat ook onderzoek naar dit aspect interessante informatie oplevert en uitnodigt tot verder onderzoek (Lunenburg & Korthagen, 2003).

De onderzoeksdata die in dit artikel zijn gepresenteerd, zijn verzameld in specifieke situaties. Hoewel casestudies 'a wealth of information' (Merriam, 1998) bieden, is terughoudendheid ten aanzien van de generalisatie van onze conclusies geboden. Desalniettemin durven we op basis van onze bevindingen de stelling te formuleren dat veel lerarenopleiders bekwaamheden missen die nodig zijn om de didactische cirkel te doorbreken van docentgestuurd opgeleide leraren, die op hun beurt op een docentgestuurde manier onderwijzen. Het enige dat lerarenopleiders beter lijken te doen dan de *beide* groepen leraren die bij ons onderzoek waren betrokken, is het in de praktijk brengen van het mentale model samenwerking tussen studenten. Gezien de actuele aandacht voor het belang van studentenleerlinggestuurd onderwijs, lijkt dit een situatie die serieus moet worden genomen, zowel in de praktijk van de lerarenopleidin-

gen als in het onderwijskundig onderzoek, want, zoals Cochran-Smith (2003) stelt: "Obviously if we are to have teachers who are change agents, we must also have teacher educators who are prepared to be the same" (p. 25). Wil de didactische cirkel doorbroken worden, dan moeten lerarenopleiders hun bekwaamheden uitbreiden én zich een andere houding aanmeten: het lijkt ons op grond van ons onderzoek dat zij zich meer bewust zouden moeten worden van hun medeverantwoordelijkheid voor het tot stand brengen van een omslag in het denken over leren en onderwijzen. Ons onderzoek reikt enkele aandachtspunten aan voor een verdere professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, alsmede voor nader onderzoek. We willen op grond van dit artikel met name op drie punten wijzen:

- 1 het gebrek aan aandacht voor een persoonlijke oriëntatie van studenten;
- 2 het missen van de bekwaamheid om aan het bevorderen van reflectie op een gevarieerde manier vorm te geven;
- 3 het missen van de bekwaamheid om pedagogische en didactische keuzes te bespreken met studenten.

Manuscript aanvaard: 8 juli 2003

Literatuur

Bal, E., Lunenberg, M., Swennen, A., Tanja, W., & Wetsteijn, T. (2002). Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 27-34.

Berry, A., & Loughran, J. (2002). Developing an understanding of learning to teach in teacher education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving Teacher Education Practices Through Self-study* (pp. 13-29). London/New York: Routledge Falmer.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Calderhead, J. (1987). The duality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3), 269-278.

Claxton, G. (Ed.) (1996). *Liberating the learner*. New York: Routledge.

Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. C. (1990). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York/London: Teachers' College Press.

Cobb, P., & Bowles, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28, 4-15.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Dam, G. ten (1989). *Vrouwen verschillen in de volwasseneneducatie*. Amersfoort/Leuven: Acco.

Dam, G. ten (1995). Dropout from adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 14(1), 51-63.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Ducharme, E. R. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87-136). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London & New York: Routledge.

Guilfoyle, K., Hamilton, M., Pinnegar, S., & Placier, M. (1995). Becoming teacher of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 35-55). London/Washington D.C.: Falmer Press.

Gijselaers, W. (2000). *Studeren voor Nieuwe Geleerden: Over de kunst van het organiseren*. Maastricht: University of Maastricht.

Hiemstra, R. (1996). Self-directed adult learning. In E. de Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 771-777). Oxford/New York: Pergamon.

Klatter, E. (1995). Leerstijlen in de brugklas - onderzoek naar een vakspecifieke leerstijl. In H. C. Schouten & J. T. Groenewoud (Reds.),

- Studievaardigheden en leerstijlen* (pp. 169-191). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2000). Naar een kennisbasis voor professioneel opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21(1), 6-13.
- Kremer-Hayon, L., & Zuzovsky, R. (1995). Themes, process and trends in the professional development of teacher educators. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 155-171). London/Washington D.C.: Falmer Press.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44.
- Lunenberg, M., & Volman, M. (1999). Active learning: Views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 431-446.
- Marton, F. (1990). The phenomenography of learning - a qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In H. Mandl, E. de Corte, S. N. Bennett, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context* (Volume 2.1, pp. 601-616). Oxford: Pergamon Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Learning Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, D.C.: AERA.
- Richardson, V. (1999). Teacher Education and the Construction of Meaning. In G. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers* (pp. 145-166). Chicago: The University of Chicago Press.
- Roosendaal, A., & Vermunt, J. (1996). Leerstijlen en zelfstandig leren in het voorportaal van het studiehuis. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(4), 336-347.
- Russell, T. (1997). Teaching Teachers: How I Teach is the Message. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching* (pp. 32-47). London/Washington, D.C.: Falmer Press.
- Slaats, J. A. M. H. (1999). *Reproduceren & Construeren. Leerstijlen van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs*. Proefschrift. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Stofflett, R. T., & Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 31-51.
- Vaart, W. van der, & Lunenberg, M. (1996). *Kwalificaties van mentoren en docenten*. Amsterdam: IDO/VU.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. (1997). Leeractiviteiten van studenten. In G. ten Dam, H. van Hout, C. Terlouw, & J. Willems (Eds.), *Onderwijskunde Hoger Onderwijs* (pp. 30-45). Assen: Van Gorcum.
- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1989). *Designing articulate micro-worlds that facilitate learning: Understanding, and problem solving in science education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Wood, E., & Geddis, A.N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 107-119.
- Wubbels, T., Korthagen, F., & Broekman, H. (1997). Preparing teachers for realistic mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 1-28.
- Yin, R. K. (1994). *Case Learning Research: Design and methods*. London: Sage.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 329-348). New York: MacMillan.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 25, 3-17.

Auteurs

Mieke Lunenberg is senior-onderzoeker bij het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit.

Fred Korthagen is bijzonder hoogleraar bij het IVLOS van de Universiteit Utrecht en is als adviseur verbonden aan het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit.

Correspondentieadres: M. Lunenberg, Onderwijscentrum VU, De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam, e-mail: m.lunenberg@ond.vu.nl

Abstract

Breaking the didactic circle? A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators

Although there is a fair amount of discussion and publications on the issue of promoting student-directed learning, research indicates that teachers are not always able to put that knowledge into practice. It stands to reason that new educational practices, such as student-directed learning, should start in teacher education. After all, this makes it possible to break the didactic circle of traditionally trained teachers, who take the traditional approach to teaching.

In this article, we have compared the outcomes of 19 case studies in secondary education with the outcomes of 10 case studies in teacher education by the level teachers i.c. teacher educators come up to four indicators for student-directed learning. This way we have explored whether teacher educators take the lead with respect to the promotion of student-direct learning. As our findings show, this is not the case. We have concluded that achieving this goal is a task that will involve devoting more attention to the professional development of teacher educators.

Appendix

Aandachtspunten en format voor observaties

1 Voor het observeren van de *leer- en doceeroriëntaties* waren de aandachtspunten:

- interacties gericht op tentamens of diploma;
- interacties gericht op het toekomstig beroep;
- interacties gericht op persoonlijke interesse van studenten;
- interacties gericht op leren leren (versterken van leermogelijkheden van studenten, teneinde ambivalentie te verminderen).

Voor dergelijke “kenmerkende” interacties moest volgens het format worden aangegeven:

- wie de interactie initieerde (studenten, leraar/opleider);
- of erop in werd gegaan en door wie (studenten, leraar/opleider).

De kenmerkende interacties werden bovendien zo letterlijk mogelijk beschreven in twee kolommen.

In de eerste kolom werd aangegeven wat de leraar/lerarenopleider zei of deed; in de tweede kolom wat de studenten zeiden of deden.

2 Voor het observeren van de *mentale modellen* waren de aandachtspunten:

- interacties gericht op opname van kennis;
- interacties gericht op opbouw van kennis;
- interacties gericht op gebruik van kennis;
- interacties gericht op stimulerend onderwijs;
- interacties gericht op samenwerking tussen studenten.

Voor dergelijke “kenmerkende” interacties moest volgens het format worden aangegeven:

- wie de interactie initieerde (studenten, leraar/opleider);
- of erop in werd gegaan en door wie (studenten, leraar/opleider).

Ook deze kenmerkende interacties werden zo letterlijk mogelijk beschreven in twee kolommen. In de eerste kolom werd ook hier aangegeven wat de leraar/lerarenopleider zei of deed; in de tweede kolom wat de studenten zeiden of deden.

3 Voor het observeren van het bevorderen van *reflectie* waren de aandachtspunten:

- reflectiemomenten in de les;
- de gebruikte reflectiemethoden.

Voor dergelijke “kenmerkende” situaties moest volgens het format worden aangegeven:

- wie het initiatief nam (studenten, opleider);
- of erop in werd gegaan en door wie (studenten, opleider).

De kenmerkende situaties werden door de observanten zo letterlijk mogelijk beschreven in twee kolommen. In de eerste kolom werd aangegeven wat de lerarenopleider zei of deed; in de tweede kolom wat de studenten zeiden of deden.

4 Voor het observeren van *congruentie* waren de aandachtspunten:

- voorbeelden van “goed” leraarsgedrag door lerarenopleiders;
- expliciet maken van het eigen handelen door de lerarenopleider;
- vragen van de lerarenopleider over het eigen handelen;
- vragen van studenten over het handelen van de opleider.

Voor de “kenmerkende” situaties, beschreven in de eerste drie aandachtspunten, moest volgens het format worden aangegeven:

- of erop in werd gegaan door de studenten.

En voor het laatste aandachtspunt:

- of erop in werd gegaan door de opleider.

Ook hier werden de kenmerkende situaties door de observanten zo letterlijk mogelijk beschreven in twee kolommen. In de eerste kolom werd aangegeven wat de lerarenopleider zei of deed; in de tweede kolom wat de studenten zeiden of deden.