

A. Swennen, T. Jörg en F. Korthagen

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar minder bewuste aspecten van de cognities van aanstaande leraren die van invloed zijn op de wijze waarop aanstaande leraren de praktijk ervaren. Centraal staan de concerns van eerstejaars studenten van de PABO gerelateerd aan hun stage. Er zijn drie instrumenten gebruikt in dit onderzoek naar de concerns van aanstaande leraren: een instrument met 16 kaartjes die door de student zijn gesorteerd (gebaseerd op de teacher concern checklist van Fuller en Borich, 1988), tekeningen die studenten zelf hebben gemaakt en semi-gestructureerde interviews.

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat de studenten de meeste concerns hebben over zaken die de leerlingen en de taak van het lesgeven behelzen. Volgens de studenten gaat het hier om de kern van het onderwijzen. Studenten houden zich in mindere mate bezig met zaken die volgens hen niet tot de kern van het lesgeven behoren en die ze zich moeilijk concreet kunnen voorstellen, zoals 'de vraag of ik leerlingen eerlijk beoordeel'. Studenten hebben de minste concerns over zaken die ze volgens eigen zeggen niet kunnen beïnvloeden. Overeenkomstig ander onderzoek geven ook de resultaten van onze studie aan dat er geen verandering is in de concerns van deze groep studenten gedurende het eerste jaar van hun opleiding. Er is wel enige verandering te zien in de afzonderlijke items, zoals gegeven op de kaartjes, en in de afzonderlijke concerns die zichtbaar worden in de tekeningen. Er zijn ook aanwijzingen dat de opvattingen van de studenten over de praktijk realistischer worden. In de discussie worden de onderzoeksinstrumenten besproken, met name het gebruik van tekeningen. Uit het onderzoek blijkt dat tekeningen een redelijk betrouwbaar en valide middel zijn om concerns te achterhalen. Het gebruik van image-based research (Prosser, 1998) is echter tamelijk nieuw en er is meer onderzoek nodig om onderzoeks-

instrumenten zoals tekeningen te gebruiken op een wijze die zowel betrouwbaar en valide is als recht doet aan het complexe materiaal zelf.

Inleiding

Studenten komen de lerarenopleiding niet binnen als lege vaten die gevuld kunnen worden met ideeën over 'goed onderwijzen' (Cole & Knowles 1993; Kelchtermans, 1993; Raymond, Butt & Townsend, 1992). Ze hebben vele jaren ervaring met onderwijs als leerling en student. Ze hebben verhalen gehoord van en over leraren. Ook hebben ze films en televisieprogramma's gezien met al of niet stereotype voorbeelden van onderwijs (Weber & Mitchel, 1995). Veel studenten hebben relevante ervaringen opgedaan, bijvoorbeeld door het geven van sporttrainingen of het leiden van een kinderkamp. De invloed van deze en andere ervaringen op leraren is van belang voor hun professionele identiteit (Beijaard, 1995). Voortbouwend op Watzlawick (1978) stelt Wubbels (1992) dat de preconcepten over onderwijzen die aanstaande leraren al bezitten bij de start van de lerarenopleiding niet alleen rationeel van aard zijn, maar dat eveneens metaforische 'world images' invloed hebben. Ook andere onderzoekers gebruiken de term images en benadrukken dat die een belangrijke rol spelen in het ontstaan van gedrag (b.v. Connelly & Clandinin, 1984; Clandinin, 1985; Denis, 1991; Elbaz, 1983). Korthagen (1993) en Korthagen en Lagerwerf (1996) hebben een nadere uitwerking gegeven van de rol van mentale representaties die het handelen in de onderwijspraktijk sturen. Zij stellen dat in de relatie tussen de mentale representaties en het gedrag van (aanstaande) leraren in praktijksituaties niet alleen rationele aspecten en beelden, maar ook gevoelens, behoeften, concerns, waarden en gedragstendensen een rol spelen. Korthagen en Lagerwerf (1996) en Korthagen en Kessels (1999) gebruiken de term 'Gestalts' om het

ondeelbare geheel van zulke factoren die opgeroepen worden door bepaalde kenmerken van een praktijksituatie waarmee de leraar geconfronteerd wordt aan te duiden. Het gedrag van leraren wordt volgens Dolk (1997) in grote mate gestuurd door zulke Gestalts, met name in situaties waarin weinig reflectie plaatsvindt (zogenaamde 'onmiddellijke situaties'). Deze visie stemt overeen met recent neurofysiologisch onderzoek naar de rol die het impliciete, of niet-declaratieve, geheugen speelt bij de verwerking van parallelle zintuiglijke input (Dolk, Korthagen & Wubbels, 1998).

Een gedetailleerde analyse van de aard van beelden of Gestalts van leraren komt in de literatuur nauwelijks voor. Evenmin is veel bekend over de invloed van de lerarenopleiding op de verandering van beelden, concerns, waarden en dergelijke. Het hierna beschreven onderzoek is daarom exploratief van aard. Het onderzoek richt zich in de eerste plaats op de concerns van aanstaande leraren. Daarbij is gebruik gemaakt van het instrument 'de kaartjes' (zie paragraaf 2.2) en het instrument 'tekeningen' (zie paragraaf 2.3). In eerder onderzoek naar concerns werd gebruik gemaakt van vragelijsten (De Jong, 1980; Fuller & Borich, 1988). In het onderzoek wordt het instrument 'de kaartjes' gebruikt om, op een wijze die toegankelijk is voor docenten van de lerarenopleiding, de concerns van studenten op een meer cognitieve wijze te achterhalen. Het is echter de vraag of studenten zich altijd bewust zijn van hun eigen concerns. Het gebruik van tekeningen is een manier om beelden en de daarin vervatte meer onbewuste concerns, letterlijk en figuurlijk, zichtbaar te maken.

Het doel van het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, is meer zicht te krijgen op de niet-rationele aspecten van de concerns van eerstejaars PABO-studenten en om de verandering van die concerns te analyseren. Deze keuze werd bepaald door aanwijzingen in de onderzoeksliteratuur dat concerns en beelden belangrijke factoren zijn in de professionele ontwikkeling van leraren. Guillaume en Rudney (1993, p. 65) stellen bijvoorbeeld dat 'Through examination of student teachers' perceptions and concerns, insight can be gained about the problems teachers face and the knowledge they find of most worth.' Zij vervolgen: 'By attending to student teachers' con-

cerns we can further understand the processes students undergo to become teachers.' Omdat het hier gaat om een gebied waarop tot nu toe betrekkelijk weinig onderzoek heeft plaats gevonden, is een specifiek doel van het onderzoek de ontwikkeling van instrumenten waarmee betrouwbare en valide gegevens over de concerns van aanstaande leraren kunnen worden verkregen. Daarbij is gestreefd naar het ontwikkelen van instrumenten die ook door lerarenopleiders gebruikt kunnen worden, zowel om gegevens te verkrijgen over de concerns van aanstaande leraren als om de reflectie van deze aanstaande leraren te bevorderen. Kortom, een tweede doel van het onderzoek is om, zowel ten behoeve van toekomstig onderzoek als ten behoeve van de lerarenopleiding, instrumenten te ontwikkelen waarmee de impliciete elementen die het handelen van aanstaande leraren bepalen expliciet gemaakt kunnen worden.

1 Theoretisch kader

1.1 Concerns

Het denken over en het onderzoek naar concerns van (aanstaande) leraren is in belangrijke mate geïnspireerd door het werk van Francis Fuller (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). In 1975 publiceerden Fuller en Bown een artikel waarin zij de drie ontwikkelingsfasen van leraren en vier ontwikkelingsfasen van aanstaande leraren onderscheiden. Gedurende de eerste ontwikkelingsfase van aanstaande leraren zijn de 'preteaching concerns' dominant. Studenten die nog nooit voor de klas hebben gestaan, hebben concerns over de leerlingen. Zij identificeren zich met de leerlingen en slechts in fantasie met de leraren. Als studenten eenmaal stage lopen veranderen hun concerns. Zij krijgen concerns over hun eigen overleven. De centrale vraag is: Hoe red ik het voor de klas? Vervolgens ontwikkelen aanstaande leraren 'teaching situation concerns'. De studenten hebben concerns over methoden en materialen en gaan op zoek naar ideeën voor lessen. Ze hebben het gevoel dat ze de stof voldoende beheersen om een voldoende te halen voor hun tentamens, maar niet om die aan anderen uit te leggen. Dit zijn nog altijd concerns over hun

eigen onderwijsgedrag, niet over leerlingen en het leren door leerlingen. Zulke concerns over leerlingen vormen de vierde categorie. Fuller en Bown vatten hun bevindingen als volgt samen: 'Preservice teachers express deep concerns about pupils, about their learning, their social and emotional needs, and about relating to pupils as individuals. But they may be unable to act on these concerns. Flooded by feelings of inadequacy, by situational demands and conflicts, they may have to lay aside these concerns until they have learned to cope with more urgent tasks, such as being heard above the din' (Fuller & Bown, 1975, p. 39).

Ander onderzoek naar concerns van aanstaande leraren bevestigt de indeling in de concerns die Fuller en Bown noemen, hoewel 'pre-teaching concerns' zelden apart worden vermeld. Er is vrij algemene overeenstemming over drie hoofdcategorieën: concerns over zichzelf/overleven, concerns over de taak en concerns over de invloed van het eigen handelen op leerlingen. Echter, rapportages van verschillende onderzoeken geven aan dat er weinig evidentie lijkt te zijn voor het voorkomen van duidelijke stadia in de ontwikkeling van de concerns. De concerns die studenten uiten, kennen (volgens Janssens, 1989) onverwachte pieken en dalen, overlappen elkaar (Pigge & Marso, 1987) of de concerns over leerlingen nemen van meet af aan een dominante plaats in (De Jong, 1980; Smith & Sanche, 1992, 1993). Guillaume en Rudney (1993) geven twee mogelijke verklaringen voor deze verschillende resultaten. De eerste is dat concerns van studenten mede worden bepaald door veel verschillende elementen die de ervaringen van de studenten in de klas beïnvloeden. Een tweede verklaring is dat ook persoonlijke kenmerken, zoals geslacht en de cognitieve structuur van studenten, invloed hebben op de concerns. Het onderzoek naar concerns werd geleidelijk ingebed in het onderzoek naar de ontwikkeling van leraren (Burden, 1990; De Jong, 1980; Janssens, 1989; Pigge & Marso, 1987). De laatste jaren is het onderzoek naar concerns onderdeel geworden van het onderzoek naar wat genoemd wordt cognities van leraren (Guillaume & Rudney, 1993) of subjectieve theorieën van leraren (Corporaal, 1988; Houtveen, Hol & Booi, 1995; Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Het begrip 'concern' wordt in de bestu-

deerde literatuur niet helder gedefinieerd. Soms wordt helemaal geen omschrijving gegeven (Fuller & Bown, 1975; Guillaume & Rudney, 1993). Als er wel een omschrijving gegeven wordt, leidt die niet altijd tot een heldere definitie. Fuller omschrijft het begrip concern als 'perceived problems or worries' (Fuller, 1969). Pigge en Marso (1987) nemen de definitie van Fuller over. Smith en Sanche (1992) karakteriseren de term concern als 'anxiety or anxious sense of responsibility'. Het Engelse woord 'concern' kent geen equivalent in het Nederlands. Griffioen (1980) stelt 'pre-occupaties' voor, maar geeft ook aan dat het misschien beter is het begrip onvertaald te laten. Hij citeert verder Andriesen (1975) die spreekt over 'bekommernis'. Wij volgen de suggestie van Griffioen (1980) om het begrip concern onvertaald te laten en operationaliseren het begrip concern als 'datgene wat een student bezighoudt in het kader van de stage/praktijk'.

1.2 Beelden

Verskillende auteurs (b.v. Calderhead, 1989) beschouwen beelden als de centrale factor die de professionele ontwikkelingen van leraren verklaart. Studenten op de lerarenopleiding hebben als ze met de opleiding beginnen een beeld van het beroep van leraar en van hun eigen rol daarbinnen. Calderhead geeft de volgende beschrijving van 'image': 'The term image has been variously used to describe teachers' practical knowledge, though each usage emphasises the experiential basis of teachers' working knowledge, and the importance of large episodic, particularly visual, memory' (Calderhead, 1989, p. 47). Hij geeft een opsomming van verschillende soorten beelden die loopt van meer naar minder abstract. Op het hoogste niveau van abstractie is het beeld een krachtige metafoor met affectieve en morele associaties. Op een lager niveau van abstractie staan de beelden die studenten soms hebben van een leraar die model staat voor hun ideaal van een goede leraar. Dit is de invulling die Saunders en Morine-Dersheimer (1990) aan de term geven. Op een nog lager niveau bevinden zich volgens Calderhead de beelden die leraren hebben van bepaalde lessen, bijvoorbeeld een reken- of een natuurkundeles. Connelly en Clandinin (1984) gebruiken het begrip 'image' om te verklaren hoe leraren tot bepaal-

Tabel 1
Overzicht van het verloop van het onderzoek

Propedeuse →	periode 1 4 weken	periode 2 6 weken	periode 3 7 weken	stage 1 1 week	periode 4 5 weken	stage 2 1 week	periode 5 4 weken
Instrumenten							
Kaartjes			afname 1 (n=35)		afname 2 (n=28)		afname 3 (n=28)
Tekeningen			afname 1 (n=35)				afname 2 (n=28)
Interviews							afname 1 (n=6)

de handelingspatronen komen. Zij stellen dat een 'image' 'draws both the past and the future into a personally meaningful nexus of experience focussed on the immediate situation that called it forth' (Connelly & Clandinin, 1984, p. 147). Johnson (1987) gaat uitgebreid in op de rol die 'image schematic structures' spelen in de constructie van representaties van de werkelijkheid, daarmee stelling nemend ten opzichte van de eenzijdige nadruk in veel literatuur op de rol van taal bij betekenisverlening. Korthagen en Lagerwerf (1996) hebben deze visie verder uitgewerkt in een theorie over leren onderwijzen waarin beelden of 'Gestalts' een centrale rol spelen. In het onderhavige onderzoek wordt het concept 'beeld' vrij letterlijk opgevat en is gebruik gemaakt van tekeningen die aanstaande leraren basisonderwijs ten behoeve van het onderzoek maakten. De tekeningen zijn de zichtbare beelden en tegelijkertijd de representatie van beelden. Daarbij is voortgebouwd op eerder onderzoek waarin gebruik gemaakt wordt van tekeningen (Huibregtse, Korthagen & Wubbels, 1994; Weber & Mitchell, 1995, 1996). Deze methode van dataverzameling past in wat Prosser (1998) voorstelt als een nieuwe onderzoeksmethodologie, genaamd 'image-based research'.

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Onderzoeksvragen, respondenten en verloop van het onderzoek

De algemene onderzoeksvraag luidde: Wat zijn de concerns van eerstejaars studenten van de PABO en veranderen die concerns gedurende het eerste jaar? Naar aanleiding van deze algeme-

nere vraag werden de volgende specifieke vragen geformuleerd:

- 1 Wat zijn de concerns van de eerstejaars studenten aan het begin van het eerste jaar, voordat ze stage hebben gelopen?
- 2 Wat zijn hun concerns na de eerste stageperiode?
- 3 Wat zijn hun concerns aan het einde van het eerste jaar?
- 4 Veranderen de concerns van de studenten? Zo ja, welke betekenis is daaraan toe te kennen in termen van verandering?
- 5 Zijn tekeningen een valide en betrouwbaar instrument om concerns vast te stellen?

Het onderzoek is uitgevoerd bij 37 eerstejaars studenten van een PABO in een middelgrote Nederlandse stad. De groep bestond uit 33 vrouwen en 4 mannen. Het aantal studenten dat de kaartjes sorteerde en tekeningen maakte, verschilde per afname doordat enkele studenten om verschillende redenen, zoals ziekte en het inhalen van stage, niet aanwezig waren in de lessen waarin de kaartjes werden gesorteerd en de tekeningen werden gemaakt. Twee studenten die aanwezig waren tijdens de eerste afname hebben de opleiding vóór de tweede afname verlaten.

In tabel 1 wordt het verloop van het onderzoek weergegeven. De propedeuse van de betreffende PABO bestond in het jaar waarin het onderzoek werd uitgevoerd uit zes onderwijsperiodes van vier tot zeven weken op het opleidingsinstituut en twee stageperiodes van ieder een volle week na de derde en de vierde onderwijsperiode. De eerste afname van 'de kaartjes' en de tekeningen vond plaats in de

week vóór de eerste stageperiode. De tweede afname van 'de kaartjes' vond plaats in de week vóór de tweede stageperiode. De derde afname van 'de kaartjes' en de tweede afname van de tekeningen vonden plaats in de eerste lesweek na de tweede stageperiode.

2.2 Het instrument 'de kaartjes'

Het instrument 'de kaartjes' moest, naast de reguliere wetenschappelijke eisen, ook voldoen aan de eis dat het relatief gemakkelijk af te nemen is, zodat opleiders het kunnen gebruiken als hulpmiddel bij de begeleiding van studenten. Het instrument is gebaseerd op een vragenlijst van Fuller en Borich (1988). Smith en Sanche (1992) verwijzen naar een artikel van Fuller en Parsons van 1974 waarin positief over de betrouwbaarheid van deze 'teacher concerns checklist' wordt gerapporteerd. De vragenlijst van Fuller en Borich (1988) bestaat uit 50 items. De vragenlijst is in een aantal stappen bewerkt tot uiteindelijk 16 items overbleven. Het aantal van 16 is gekozen vanwege de hanteerbaarheid van het instrument.

De eerste stap was het vertalen van de vragenlijst van Fuller en Borich in het Nederlands en naar de Nederlandse situatie in het algemeen en die van het basisonderwijs in het bijzonder. De tweede stap in het ontwikkelen van het instrument was het verdelen van de items in categorieën. In het artikel dat bij de vragenlijst hoort, onderscheiden Fuller en Borich (1988) drie categorieën concerns: 'self concerns', 'instructional (task) concerns' en 'students' needs concerns'. Bij de verdeling van de items over de categorieën bleek dat de categorie 'instructional (task) concerns' veel items bevatte die meer met de school en het onderwijs als geheel te maken hadden. Van deze items is een vierde categorie gemaakt: 'onderwijs in het algemeen'. Hiermee wordt aangesloten bij de indeling van Griffioen (1980) die de vierde categorie 'concerns omtrent de mesosituatie' noemt. Samengevat zijn in dit onderzoek vier categorieën onderscheiden: zichzelf/overleven, de taak, de leerlingen en het onderwijs in het algemeen.

Alle items van de vragenlijst van Fuller en Borich zijn bij één van deze categorieën ondergebracht.

De derde stap was de keuze van 16 items. Van iedere categorie zijn vier items gekozen

die goed passen in de betreffende categorie, kenmerkend zijn voor de Nederlandse situatie en het Nederlandse basisonderwijs en van toepassing zijn op PABO-studenten (zie voor de items bijlage 1). Uiteindelijk werden de items op kaartjes gezet. Er werd een invulformulier ontworpen waarop de gekozen volgorde van de items kon worden ingevuld en waarop ruimte was voor toelichting door de studenten. Vóór de afname kregen de studenten mondeling en schriftelijk instructie. Aan de studenten werd gevraagd de kaartjes als volgt te rangschikken: van het item dat ze het meest naar het item dat ze het minst bezig hield in het kader van hun stage.

Na de afname werd het gemiddelde rangordnummer van ieder item uitgerekend per afname en de standaarddeviatie werd vastgesteld. Op basis hiervan werd de rangorde van de items voor de hele groep vastgesteld. De toelichting van alle respondenten werd geïnventariseerd, per item geordend en geanalyseerd, zodat inzicht werd verkregen in de interpretatie van de verschillende items door de studenten.

2.3 De tekeningen

De vraag aan de eerstejaars studenten luidde: Maak een tekening over hoe je jezelf ziet in relatie tot je stage. Tijdens de eerste afname maakten 34 studenten een tekening en tijdens de laatste afname maakten 30 studenten een tekening. Uiteindelijk werden dus 64 tekeningen gemaakt. De studenten die deelnamen aan het onderzoek kregen tekenpapier en in het lokaal waren potloden, kleurpotloden, kleurkrijt en stiften aanwezig. De studenten waren vrij in de keuze van het tekenmateriaal. Teneinde door middel van dit onderzoek een bijdrage te kunnen leveren aan het vergroten van de kennis over de validiteit en betrouwbaarheid van dit instrument, werden specifieke maatregelen getroffen. De analyse van de tekeningen verliep in drie fasen.

Het doel van de eerste fase was het ontwikkelen van categorieën gebaseerd op de tekeningen. Om recht te doen aan het visuele aspect van de tekeningen werden van alle tekeningen de volgende elementen beschreven, voor zover ze aanwezig waren op de tekening: tekst van student, ruimte, meubilair, attributen, kleur en materiaal, student (rol, plaats, kleding, haar-

dracht, gezichtsuitdrukking, enzovoort), leerlingen (aantal, jongens of meisjes, leeftijd, kleding, gelaatsuitdrukking, enzovoort), mentor, anderen, zichtbare interactie (bijvoorbeeld door middel van 'spreekballonnen'), gebeurtenis. Op basis van deze aspecten werden overeenkomsten en verschillen tussen tekeningen vastgesteld en werden de tekeningen door de eerste auteur in acht categorieën ingedeeld. Uiteindelijk werden de categorieën benoemd in termen van concerns van studenten. De acht categorieën bleken vruchtbaar voor een meer gedetailleerde analyse van de beelden die tot uitdrukking kwamen in de tekeningen en tegelijkertijd globaal genoeg om overzicht te behouden over de rijkdom aan materiaal zoals gerepresenteerd in die tekeningen. Deze acht categorieën vormden de basis voor de verdere procedure. Het doel van de tweede fase was het verhelderen van de acht concern-categorieën en te komen tot eenzelfde conceptualisering bij de drie beoordelaars (de drie auteurs). Er werd een proefscore georganiseerd met tekeningen van andere eerstejaars studenten dan de studenten die deelnamen aan het onderzoek. Het betrof eveneens tekeningen die werden gemaakt aan het begin en het einde van het eerste jaar. Bij de proefscore werden dezelfde vragen gesteld als in fase drie. Na de proefscore werden de acht categorieën verhelderd en verfijnd. Het doel van de derde fase was om antwoord te krijgen op de volgende vragen:

- Zijn de concern-categorieën zichtbaar in de tekeningen?
- Zo ja, in welke mate (intensiteit) komt iedere aanwezige categorie voor op een schaal van 1 tot en met 4? (1 = in enige mate zichtbaar, 2 = in redelijke mate zichtbaar, 3 = in sterke mate zichtbaar, 4 = in zeer sterke mate zichtbaar)
- Treden er veranderingen op in de concerns van de studenten? Zo ja, welke veranderingen zijn dat?

Echter, voordat deze vragen konden worden beantwoord is vastgesteld of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was. Er werden drie, willekeurig gekozen, tekeningen van de groep studenten die deelnamen aan het onderzoek door de drie beoordelaars gescoord.

Om de betrouwbaarheid van het scoren van het voorkomen van de categorieën vast te stel-

len werd Cohens Kappa bepaald. Met behulp van Pearsons correlatiecoëfficiënt werd van de voorkomende categorieën vastgesteld in welke mate de concerns voorkomen op een schaal van 1 tot en met 4, met andere woorden de intensiteit van de voorkomende categorieën werd vastgesteld. Daarna werd met de scores van beoordelaar 1 en 2 de antwoorden op de bovengenoemde vragen gegeven.

2.4 Interviews

Uit de totale groep van 37 studenten zijn zes studenten geselecteerd waarmee semi-gestructureerde interviews zijn gehouden. Van deze zes studenten hadden drie studenten de kaartjes gelegd op een wijze die overeenkwam met die van het gemiddelde van de totale groep. Op deze manier werd informatie verkregen over de motieven van de studenten als groep om voor een bepaalde volgorde te kiezen. Er werden drie studenten gekozen die afweken van de volgorde van de groep. Door deze studenten te interviewen, was het mogelijk om zicht te krijgen op motieven die niet konden worden achterhaald als slechts werd gekeken naar de toelichting van de studenten die pasten bij de groep in z'n algemeenheid. De volgende vragen werden gesteld naar aanleiding van de tekeningen en 'de kaartjes':

Bespreken van de ordening van de kaartjes door de student

- Wat valt op aan de manier waarop je de kaartjes de eerste keer gelegd hebt?
- Wat valt op aan de manier waarop je de kaartjes de tweede keer gelegd hebt?
- Hoe verklaar je de verschillen en overeenkomsten tussen de twee afnamen?

Bespreken van de tekeningen van de student

- Wat valt op aan de eerste tekening?
- Wat valt op aan de tweede tekening?
- Hoe verklaar je de verschillen/overeenkomsten tussen de tekeningen?

Deze bespreking had tot doel na te gaan wat de beelden in de tekeningen van de studenten voor henzelf betekenden. Hierdoor werd een indruk gekregen van de relatie tussen de beelden in de tekeningen en de concerns.

3 Resultaten

3.1 Instrument 'de kaartjes'

In tabel 2 worden de resultaten gegeven van de drie keer dat de studenten de kaartjes hebben gesorteerd. De studenten legden de kaartjes in de volgorde van meer naar minder belangrijk. Dat betekende dat het item dat het belangrijkste werd gevonden 1 punt kreeg en het item dat het minst belangrijk werd gevonden 16 punten kreeg. Zo kon voor de hele groep de mate van belangrijkheid van ieder item worden uitgerekend. In de tabel staan het gemiddelde en de standaarddeviatie van ieder item vermeld. Tevens is de rangorde weergegeven. Daardoor wordt in tabel 2 ook duidelijk welke verschuivingen er plaats vinden in de wijze waarop de items per afname door de gehele groep studenten zijn gesorteerd. De analyse van deze resultaten is tevens het antwoord op de eerste drie onderzoeksvragen (zie 2.1). De opmerkingen zoals die zijn gemaakt door de zes geselecteerde studenten op de afnameformulieren en in de interviews worden in eerste instantie besproken. Indien hun opmerkingen niet representatief zijn voor het geheel van de opmerkingen die op de afnameformulieren zijn gemaakt

worden ook de opmerkingen van andere studenten gegeven.

Welke concerns hebben de studenten gebaseerd op de resultaten van 'de kaartjes'? Als de vier concerns die in paragraaf 2.2 zijn omschreven als uitgangspunt worden genomen, dan scoort het concern over de leerlingen het hoogst. Er is een tamelijk groot verschil tussen de hoogte van de score van de items die behoren tot het concern om de leerlingen en de hoogte van de score van de items die behoren tot de concerns over de 'taak', hoewel deze laatste categorie in zijn geheel op de tweede plaats staat. De categorie zelf/overleven is niet hoog geëindigd. Hoewel de studenten hoog scoren bij de eerste afname op het item 'De vraag of ik een goede leraar word' eindigen alle items over zelf/overleven in de middencategorie. De vierde categorie 'onderwijs in het algemeen' scoort, met uitzondering van 'De samenwerking in het team' het laagst.

De items die tijdens alle drie de afnamen stabiel hoog eindigen zijn:

- De vraag of ik inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geef;
- De vraag of ik leerlingen kan motiveren;

Tabel 2
Resultaat van de drie afnamen van het instrument 'de kaartjes'

Items	1 ^{ste} afname (n=35)			2 ^{de} afname (n=28)			3 ^{de} afname (n=28)		
	rang	gem	sd	rang	gem	sd	rang	gem	sd
1 het signaleren van leerlingen met leerproblemen	1	4.6	2.6	7	7.9	3.7	6	7.1	3.9
2 de vraag of ik inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geef	2	5.2	4.0	1	4.1	3.8	2	4.8	4.1
3 de vraag of ik leerlingen kan motiveren	3	5.3	3.5	2	4.4	2.6	1	3.9	2.7
4 hoe ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften van leerlingen	4	5.4	3.1	3	4.8	2.9	3	5.5	4.1
5 de vraag of ik een goede leraar word	5	5.6	4.8	4	4.9	4.5	7	7.5	5.6
6 de samenwerking in het team	6	7.6	3.9	5	6.9	2.9	4	6.6	2.9
7 de beste manier om met methoden en materialen om te gaan	7	8.2	4.0	9	8.5	3.3	5	7.0	3.1
8 de vraag of leerlingen mij aardig vinden	8	8.5	4.0	10	8.9	4.0	11	9.1	3.4
9 de vraag of ik de leerlingen eerlijk beoordeel	9	8.8	4.5	8	8.3	4.3	10	8.5	4.0
10 het oordeel van mijn mentor over mijn onderwijs	10	8.9	3.1	6	7.2	3.9	8	7.9	3.5
11 het pedagogisch klimaat op school	11	9.0	4.3	12	9.9	3.8	12	9.9	4.5
12 leerlingen die de orde verstoren	12	9.7	3.8	11	9.1	3.4	9	8.3	3.8
13 het toenemende aantal eisen dat aan leraren gesteld wordt	13	11.1	3.9	14	11.9	3.0	14	11.0	3.9
14 het grote aantal leerlingen in de groep	14	11.3	4.1	13	10.5	3.9	13	10.3	3.2
15 de beperkte mogelijkheden in het onderwijs om vernieuwingen door te voeren	15	12.5	3.6	15	13.9	2.3	15	13.7	2.8
16 de relatief lage salarissen van leraren	16	14.1	2.4	16	15.0	1.6	16	15.0	1.9

- De vraag of ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften van de leerlingen.

Uit de toelichting op de door de studenten ingevulde formulieren blijkt dat ze deze items vaak als vanzelfsprekend belangrijk vinden. Ze behoren tot de kern van het beroep van leraar. Zoals bijvoorbeeld blijkt uit de toelichting van Loredana: 'Ik vind dat toch wel belangrijk dat als je leerkracht wordt, je inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geeft. Ik bedoel, je moet de kinderen een toekomst geven en dat begint op de basisschool. Als jij dan niet goed les geeft...' Volgens de studenten is motiveren van leerlingen een voorwaarde voor leren door de leerlingen en ook een voorwaarde om les te kunnen geven. Voor Alien en Leonie is er een relatie tussen 'De vraag of ik de leerlingen kan motiveren' en het houden van orde: 'Als leerlingen echt gemotiveerd zijn dan heb je geen ordeproblemen' (Leonie). Voor Alien is het zelfs zo dat 'andere' dingen dan ook beter gaan, zoals het eerlijk beoordelen van leerlingen. De betekenis van het item 'De vraag of ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften van de leerlingen' is door studenten verschillend geïnterpreteerd. Uit de toelichting blijkt dat een deel van de studenten dit item opvat als aansluiten bij het niveau van leerlingen en dat een andere groep het vooral betreft op het 'leuk' maken van de les, 'want dan leren ze beter/meer'.

Er zijn veel items die eindigen in wat hier de middencategorie wordt genoemd:

- Het signaleren van leerlingen met problemen;
- De vraag of ik een goede leraar word;
- De samenwerking in het team;
- De beste manier om met methoden en materialen om te gaan;
- De vraag of de leerlingen mij aardig vinden;
- De vraag of ik de leerlingen eerlijk beoordeel;
- Het oordeel van de mentor;
- Het pedagogisch klimaat;
- Leerlingen die de orde verstoren.

Studenten plaatsen items in de middencategorie die volgens hen niet tot de kern van de onderwijsstaak behoren. Uit de toelichting bij de kaartjes en de interviews blijkt dat studenten

de items uit de middencategorie wel belangrijk vinden. Het gaat dan om items als 'De vraag of de leerlingen mij aardig vinden', 'De vraag of ik leerlingen eerlijk beoordeel' en 'Leerlingen die de orde verstoren'. Er zijn ook items in de middencategorie te vinden waarvan de studenten zeggen dat ze die belangrijk vinden, maar waarvan ze zich geen duidelijk beeld kunnen vormen, bijvoorbeeld door gebrek aan ervaring. Het gaat om items als 'De vraag of ik leerlingen eerlijk beoordeel' en 'Het pedagogisch klimaat op school'.

Op twee items uit de middencategorie wordt hier nader ingegaan, omdat hun plaats in deze categorie opvallend is: 'De vraag of ik een goede leraar word' en 'Leerlingen die de orde verstoren'. 'De vraag of ik een goede leraar word' is het enige item uit de categorie zelf/overleven dat een relatief hoge notering heeft gekregen. Er is geen ander item dat zo vaak op de eerste plaats geëindigd is (11 maal), maar dit item heeft ook een standaarddeviatie van respectievelijk 4.8, 4.9 en 5.6. Uit de toelichting bij dit item en uit de interviews blijkt dat het voor veel studenten vanzelfsprekend is dat het item belangrijk is. 'Het valt me op dat ik elke keer 'De vraag of ik een goede leraar word' bovenaan heb gezet. Het is niet zo dat ik daaraan twijfel, maar ik vind het gewoon het belangrijkste punt. Gewoon, dat is nodig, tenminste dat vind ik dan.'

Er zijn ook studenten die dit item laag geplaatst hebben. Loredana geeft de volgende verklaring voor haar lage score van 'De vraag of ik een goede leraar word': 'Ik denk dat ik na de stage toch wat positiever tegenover het beroep sta. (...) De vraag of ik een goede leraar word, is wat gedaald, dus daar ben ik al wat zekerder over geworden door de stage.' Opvallend is de relatief lage score op 'Leerlingen die de orde verstoren'. Wat betreft hun opvatting over dit item verschillen de eerstejaars studenten van beginnende leraren in het basisonderwijs die zich volgens de literatuur intensief bezig houden met problemen rond orde (Veenman, 1982). Het is interessant om te kijken welke toelichting de studenten gaven bij dit item: 'In iedere groep kom je dat probleem tegen; het hoort er gewoon bij' (Jolanda); 'Vervelend' (Alien); 'Dat is van latere zorg' (Leonie). In het interview zeiden Leonie en Alien dat het item 'Leerlingen die de orde verstoren'

relatief laag staat, omdat ze zich daar, voordat ze stage hadden gelopen, niets bij konden voorstellen. Leonie zei tijdens het interview over het item dat zij het bij de eerste afname op de 15de plaats heeft gezet: 'Ik wist nog helemaal niet wat je daar precies bij moest voorstellen. Ik weet wel wat orde is maar niet hoe je dat zelf moet houden.'

De studenten houden zich het minst bezig met:

- Het toenemende aantal eisen dat aan leraren gesteld wordt;
- Het grote aantal leerlingen in de groep;
- De beperkte mogelijkheden in het onderwijs om vernieuwingen door te voeren;
- De relatief lage salarissen.

Bij deze items zit één item uit de categorie 'taak'. De overige items zijn afkomstig uit de categorie 'onderwijs in het algemeen'. Uit de toelichting bij de kaartjes en de interviews blijkt dat de studenten deze items onbelangrijk vinden. Het zijn aspecten van het beroep die later wellicht een rol gaan spelen, maar nu nog niet. Over bijvoorbeeld 'Het grote aantal leerlingen in de groep' zeiden de studenten dat dat een gegeven is waar iedere leraar mee moet leren omgaan en dat het er nu eenmaal bijhoort.

Met behulp van de Friedman-test is onderzocht of er significante verschillen zijn tussen de drie afnamen (onderzoeksvraag 4, zie 2.1). De Chi-kwadraat is 0,66 met een overschrijdingskans van 0,72. Dat betekent dat de rangordening van de concerns bij de drie afnamen niet significant verschilt. Ook de toelichting van de studenten op de afnameformulieren verandert inhoudelijk niet. Wel werden er tijdens de tweede afname beduidend minder opmerkingen gemaakt. Op itemniveau blijkt dat slechts bij één item een significante verschuiving ten opzichte van de eerste afname zichtbaar is, namelijk bij 'Het signaleren van leerlingen met problemen'. 'Het signaleren van leerlingen met problemen' zakt bij de tweede afname van de eerste plaats (gemiddelde 4.6) naar de zevende plaats (gemiddelde 7.9). Alien zei daarover in het interview: 'Het is wel heel belangrijk, maar op een gegeven moment wist ik een beetje wat bij sommige leerlingen de problemen waren, alleen de leerproblemen, verder wist ik niet zo. En als je dat weet geef je daar ook aandacht aan, maar dat gaat eigenlijk vanzelf.' Leonie

zei over de verschuiving van 'Het signaleren van problemen': 'Het hoort niet rechtstreeks bij het lesgeven.' 'Het signaleren van leerlingen met problemen' is het item dat na de eerste stageperiode het meeste daalt en laag blijft. Dit item lijkt typisch voor de 'preteaching' periode. Het minder belangrijk worden van dit item lijkt in overeenstemming te zijn met de theorie van Fuller en Bown, die stellen dat de studenten realistischer worden nadat ze zelf voor de klas hebben gestaan (vgl. Muller-Fohrbrod, Cloetta & Dann, 1978). De items die door de studenten bovenaan zijn geplaatst worden gezien als de kern van het onderwijs. Het helpen van leerlingen met problemen (zoals dit item werd opgevat) behoort na de eerste ervaringen niet meer tot die kern.

3.2 Tekeningen

Deze paragraaf handelt over de resultaten van de analyse van de tekeningen. Eerst worden de concern-categorieën gepresenteerd die werden ontwikkeld gedurende de eerste fase en tweede fase van de procedure die is beschreven in paragraaf 2.3. Daarna worden de resultaten van fase drie van de procedure besproken: de analyse van de scores van het al of niet voorkomen van de concern-categorieën en de intensiteit waarin ze voorkomen. Tot slot wordt ingegaan op de (geringe) verandering van concerns die uit de tekeningen is waar te nemen.

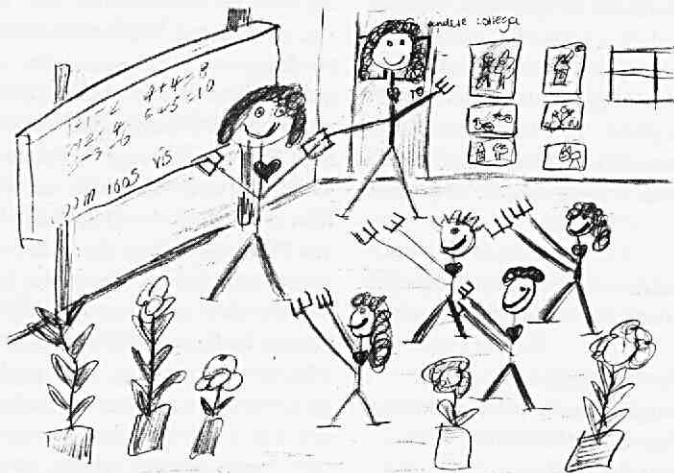
De volgende concern-categorieën en bijbehorende omschrijvingen zijn op basis van de eerste en tweede fase van de analyse van de tekeningen ontwikkeld.

Concerns over gezelligheid

Studenten tekenen zichzelf als iemand die voor de klas staat of tussen de leerlingen staat of zit. Er wordt gezongen, gedanst, voorgelezen of samen iets gevierd. Er zijn planten, tekeningen van leerlingen, slingers, bord- en raamtekeningen en tekeningen van clowns te zien.

Concerns over leerlingen

De leerlingen worden getekend als individuen. De student tekent zichzelf als iemand die aandacht heeft voor kinderen. De kinderen worden in de nabijheid van de student getekend, eventueel verbonden met lijnen. Studenten tekenen zichzelf en de leerlingen met rode harten om de (wederzijdse) gevoelens uit te drukken.



Tekening 1 van Marinke

Concerns over orde

Er worden leerlingen getekend die de orde verstoren. Leerlingen worden in verhouding ver van de student die voor de klas staat getekend.

Concerns over het oordeel van de mentor

De mentor is aanwezig en schrijft op. Soms wordt de mentor getekend met grote oren en ogen.

Concerns over het leren door de leerlingen

Op symbolische wijze, bijvoorbeeld door het trekken van lijnen tussen figuren, wordt de overdracht van kennis uitgedrukt. Ook wordt

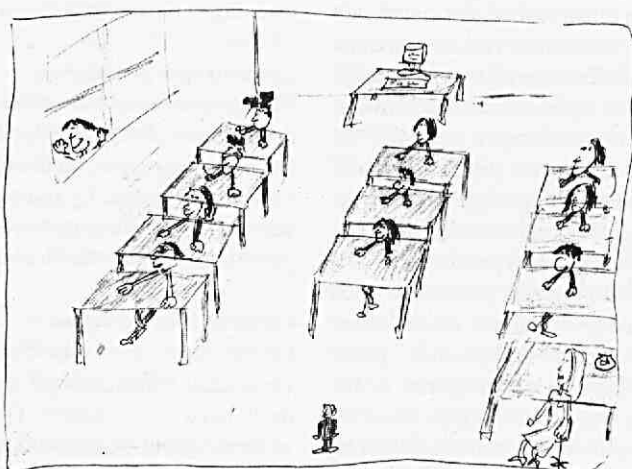
'leerstof' gevisualiseerd door bijvoorbeeld 'boom roos vis vuur' of '6+4= 5+3+' op een bord te schrijven. Sommige attributen in de klas wijzen ook op leerstof, bijvoorbeeld een wereldbol.

Concerns over zaken buiten de klas

Studenten tekenen (ook) collega's, team, ouders, buurt, anderen.

Concerns over zichzelf als leraar

Studenten beelden zichzelf klein af, soms buiten properties, en/of onbeduidend. Ook tekenden de studenten zichzelf veel groter dan de



Tekening 1 van Reitze

Tabel 3

Voorkomen van concerns in de 28 tekeningen, kappa en Pearsons r correlatiecoëfficiënt

Categorie	Aantal Tekeningen	Kappa			Pearsons r		
		Beoord. 1 + 2	Beoord. 1 + 3	Beoord. 2 + 3	Beoord. 1 + 2	Beoord. 1 + 3	Beoord. 2 + 3
1 Gezelligheid	13	.79	.78	.86	.87	.83	.84
2 Leerlingen	16	.78	.71	.64	.65	.19	.24
3 Orde	1	.*	.*	.*	.*	.*	.*
4 Oordeel mentor	6	.79	.81	.58	.24	.49	.64
5 Leren door leerlingen	16	.85	.71	.85	.30	.68	.62
6 Zaken buiten de klas	2	.*	.*	.*	.*	.*	.*
7 Zichzelf als leraar	15	.27	-.02	.05	.47	.43	.46
8 Keuze van het beroep	3	.*	.*	.*	.*	.*	.*

* Deze waarden kunnen niet worden berekend vanwege het geringe aantal tekeningen

leerlingen, eveneens soms buiten proporties. Dit zijn tamelijk sobere tekeningen.

Concerns over de keuze van het beroep

Studenten tekenen, vaak op symbolische wijze, dat ze twijfels hebben over de juistheid van hun keuze voor het beroep van leraar of voor hun geschiktheid voor het beroep.

In tabel 3 staan de scores van de concerns zoals die volgens de drie beoordelaars zichtbaar zijn in de tekeningen. Er is geen onderscheid gemaakt tussen de eerste en tweede afname. Het doel was vooral om na te gaan of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de drie beoordelaars met betrekking tot het voorkomen van de concerns en de intensiteit van de voorkomende concerns voldoende is. Hiermee wordt een bijdrage geleverd aan de beantwoording van de specifieke onderzoeksvraag 5. Uit

de tabel blijkt overigens dat de concerns over het leren door leerlingen, de leerlingen, zichzelf als leraar en de gezelligheid het meeste gescoord worden door de drie beoordelaars. De mate van overeenstemming over het voorkomen van deze concerns, bepaald met behulp van Cohens Kappa, is voldoende, behalve voor het concern over zichzelf als leraar. De concerns over orde, zaken buiten de klas en de keuze van het beroep werden bijna niet gescoord. Omdat het aantal scores van deze tekeningen te laag was, was het niet mogelijk de mate van overeenstemming tussen de beoordelaars vast te stellen.

Voor de concerns die volgens de verschillende beoordelaars voorkomen in de tekeningen is met behulp van pearsons correlatiecoëfficiënt nagegaan in hoeverre er overeenstemming was in de beoordeling van de intensiteit waarin een

Tabel 4

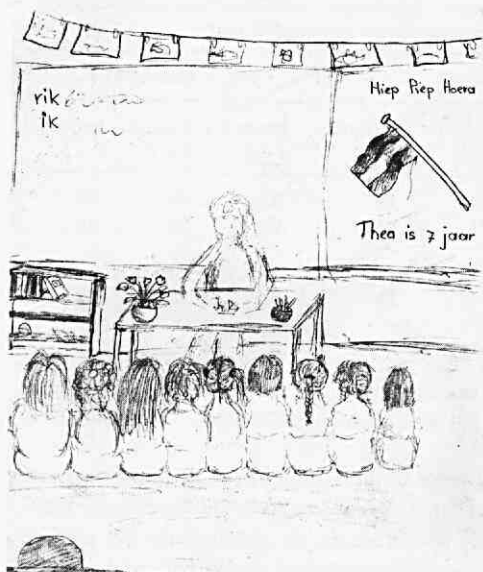
Percentages van het voorkomen van concerns in de 28 tekeningen en de intensiteit waarin ze gemiddeld voorkomen volgens twee beoordelaars bij de eerste en tweede afname

Categorie	Eerste afname				Tweede afname			
	Beoordelaar 1	Beoordelaar 2	Beoordelaar 1	Beoordelaar 2	Beoordelaar 1	Beoordelaar 2	Beoordelaar 1	Beoordelaar 2
1 Gezelligheid	50	1,9	64	1,9	36	1,2	43	1,5
2 Leerlingen	57	2,0	57	1,9	57	1,4	50	1,3
3 Orde	14	.*	7	.*	0	.*	0	.*
4 Oordeel mentor	43	1,8	29	2,8	7	1,0	7	1,0
5 Leren door leerlingen	71	1,5	79	1,6	36	1,4	43	1,5
6 Zaken buiten de klas	0	-	0	.*	14	.*	14	.*
7 Zichzelf als leraar	29	2,3	50	2,3	50	1,9	43	1,8
8 Keuze van het beroep	7	.*	7	.*	14	.*	14	.*

* Deze waarden kunnen niet berekend worden vanwege het geringe aantal tekeningen

a Het voorkomen van het concern in de tekeningen weergegeven in percentages.

b De intensiteit van het voorkomende concern. Gegeven is het gemiddelde van de gegevens (schaal van 1 tot 4).



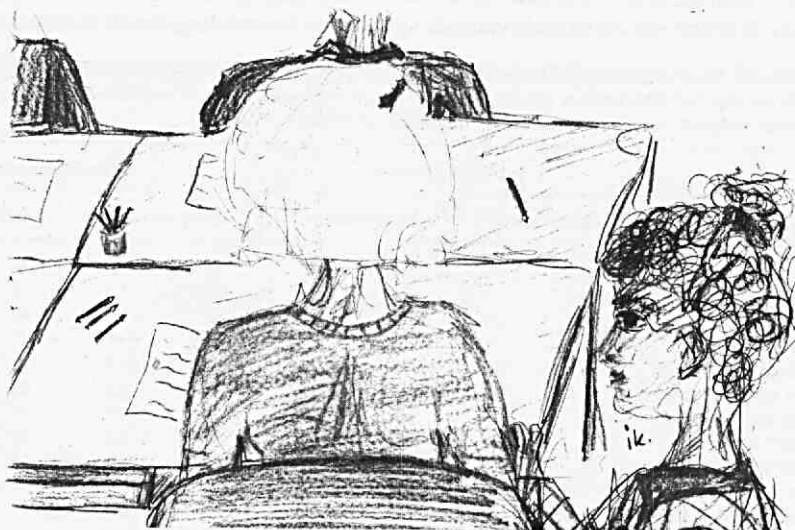
Tekening 1 van Alien

concern in de tekeningen voorkwam. De waarden van Pearsons correlatiecoëfficiënt zijn gemiddeld niet zo hoog, maar kunnen toch nog redelijk genoemd worden. Al met al is de overeenstemming het hoogst bij de eerste twee beoordelaars. De score van deze twee beoordelaars is dan ook de basis voor verdere analyse.

In tabel 4 wordt per concern gepresenteerd in hoeveel procent van de 28 tekeningen het betreffende concern voorkomt. Daarnaast is in deze tabel te zien wat het gemiddelde van de intensiteit van het voorkomende concern op

een schaal van 1 tot en met 4 is volgens de eerste en tweede beoordelaar. De scores worden gegeven voor de eerste en tweede afname, zodat eventuele veranderingen in het voorkomen van de concerns en de intensiteit van de voorkomende concerns zichtbaar worden. Hiermee wordt een bijdrage geleverd aan de beantwoording van de specifieke onderzoeksvragen 1, 2 en 4.

De concerns over de gezelligheid in de klas, over de leerlingen, over het oordeel van de mentor en over het leren van de leerlingen zijn minder zichtbaar op de tekeningen die aan het einde van het eerste jaar zijn gemaakt en ook de intensiteit waarin ze voorkomen neemt af. Het concern over de leerlingen is in vrijwel gelijke mate aanwezig in de tekeningen van zowel de eerste als tweede afname, maar de intensiteit waarin het voorkomt, neemt af. Er is verschil van interpretatie over het voorkomen van het concern 'Zichzelf als leraar', maar beide beoordelaars noteren wel een afname van de intensiteit waarin dit concern voorkomt bij de tweede afname. Deze verandering komt overeen met de bevindingen van Fuller en Bown (1975) en Cole en Knowles (1993). Studenten die nog



Tekening 2 van Alien

nooit voor de klas hebben gestaan, hebben een idealistisch beeld over onderwijs en studenten worden realistischer na hun eerste onderwijservaring. Een mooi voorbeeld is te zien in de tekeningen van Alien. De eerste tekening van Alien is een tekening met onder meer concerns over de leerlingen en gezelligheid. In de tweede tekening is nog wel het concern over de leerlingen zichtbaar, maar er ligt niet meer zoveel nadruk op gezelligheid. Alien zei over de eerste tekening dat ze een fantasieklas heeft getekend: 'Dit is een leuke klas. De kinderen luisteren goed. Je kunt ze dingen bijbrengen. Gezellig.' Over de tweede tekening spreekt ze, niet met minder enthousiasme, maar met meer ervaring over de gang van zaken in een klas: 'Hier leg ik een kind iets uit. Dat heb ik vaak gedaan tijdens de tweede stageperiode. Ik liep stage in een combinatieklas en als de leerkracht bezig was met de ene groep dan hielp ik bij de andere om iets uit te leggen, of zo. Dan moest het stil zijn en dan ging ik gauw op mijn hurken zitten om iets uit te leggen.'

3.3 Vergelijking van de resultaten van 'de kaartjes', de tekeningen en de interviews

Als de resultaten van 'de kaartjes' en de tekeningen met elkaar worden vergeleken dan vallen allereerst de overeenkomsten op. Uit de resultaten van 'de kaartjes' en de tekeningen komen in grote lijnen dezelfde concerns naar voren. De studenten hebben concerns over zaken die volgens hen de kern van het onderwijs betreffen, zoals de inhoud en didactiek van hun onderwijs en het leren van de leerlingen. In mindere mate hebben ze concerns over zaken die volgens de studenten niet met de kern van de onderwijstaak te maken hebben, zoals beoordeeld worden of orde houden en nauwelijks over zaken die niet direct met de kern van het onderwijs te maken hebben. De overeenkomst tussen de resultaten die met de twee instrumenten gevonden zijn, is een verdere aanwijzing voor de validiteit en betrouwbaarheid van de instrumenten.

Het lijkt zo te zijn dat studenten realistischer worden. De scores op het item 'Het signaleren van leerlingen met problemen' dalen, evenals die van het concern 'Gezelligheid in de klas'.

Eén concern dat uit de tekeningen naar voren is gekomen dat onderbelicht blijft in 'de kaartjes' is de gezelligheid in de klas. Ook in de

interviews leggen studenten veel nadruk op het belang van een goede sfeer in de klas. De studenten zien de goede sfeer in de klas als voorwaarde voor hun eigen functioneren, het functioneren van de leerlingen en het leren van de leerlingen. De resultaten van dit onderzoek zijn niet eenduidig als het gaat om de ontwikkeling van de studenten. Uit de analyse van de resultaten van 'de kaartjes' blijkt dat er in het algemeen geen verschuiving van de concerns heeft plaats gevonden. De scores van de tekeningen echter laten zien dat over het geheel genomen de concerns van de studenten gedurende het jaar afnemen, zowel wat betreft de aanwezigheid van de concerns als de intensiteit waarin ze voorkomen. Dit laatste beeld komt overeen met wat de studenten tijdens de interviews zeggen over hun eigen ontwikkeling.

Alien, Jolanda en Leonie hebben meer zelfvertrouwen gekregen. 'Hier zie ik mezelf al meer als lerares en daar nog niet. (...) Ja, net of ik meer zelfvertrouwen heb gekregen. Ik vind ook dat je ontzettend veel leert van stage (...) Ik was onzeker over of ik de kinderen wel de baas zou kunnen, ja de baas dat klinkt zo stom. Of ik zou kunnen leren dat ze niet met me gaan lopen, maar hoe moet ik het anders zeggen, dat je goed orde kan houden en dat je ze wat bij kan brengen. Dat vind ik denk ik toch belangrijk voor mezelf en voor de kinderen' (Alien). Leonie zei daarover: 'Hier heb ik een hele ontwikkeling doorgemaakt. In het begin stond ik soms nog een beetje voor de klas van 'nou, nou'. En nu op het eind had ik echt zoiets van ik weet echt al zo'n beetje wat ik moet doen. Eerst durfde ik nauwelijks kinderen te waarschuwen. Zoiets van dat is echt zo juffrouwachtig, dat wil ik liever niet. Maar op een gegeven moment dan moet je dat wel doen en de laatste les ging dat gewoon goed. Dat was ook fijn voor de kinderen en fijn voor mij, fijn voor iedereen.' Dergelijke uitspraken illustreren de nauwe verwevenheid van beelden over het leraarschap en gevoelens, met name gevoelens die gekoppeld zijn aan concrete ervaringen. Opvallend is dat het beter orde kunnen houden genoemd wordt als een belangrijk aspect van de ontwikkeling die Alien, Jolanda en Leonie hebben doorgemaakt. Goed orde houden wordt in relatie gebracht met een prettige sfeer, een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen onderwijzen. In dit opzicht zijn deze uitingen te vergelijken met

die welke gemaakt worden over het item 'De vraag of ik leerlingen kan motiveren', dat door sommige studenten in verband wordt gebracht met zowel het leren van de leerlingen als orde houden. Kennelijk staat dit item voor de studenten aan het einde van het eerste studiejaar centraal in hun beeld van onderwijs.

4 Conclusie en discussie

Een belangrijk resultaat van dit onderzoek is dat nu meer bekend is over gebrek aan verandering in de concerns van de groep eerstejaars studenten van de PABO. Na bestudering van de resultaten van het hele onderzoek valt op dat er gedurende het eerste jaar over het algemeen nauwelijks een verschuiving in de concerns optreedt en dat er slechts een geringe verschuiving optreedt in de afzonderlijke items en de concerns die vast te stellen zijn in de tekeningen. Dit is overeenkomstig de bevindingen van Corporaal (1988) en Houtveen, Hol en Booi (1995).

Het antwoord op de algemene onderzoeksvraag is dat de studenten met name concerns zeggen te hebben over zaken die volgens hen de kern van het onderwijs betreffen: de leerlingen, de sfeer in de klas en leerlingen iets leren. De concerns vóór de stage zijn veelal romantisch gekleurd, zoals blijkt uit de aandacht voor problemen van leerlingen en aandacht voor gezelligheid. Aan het einde van het eerste jaar hebben de studenten nog steeds dezelfde concerns, maar de concerns zijn realistischer ingevuld. Er zijn ook studenten die aan het begin van het eerste jaar opzien tegen hun stage en orde houden. Enkele van deze studenten hebben tijdens hun stage ervaren dat 'het allemaal wel meevalt'. Ook deze studenten hebben een realistischer beeld ontwikkeld. Studenten hebben gedurende het eerste jaar van de opleiding ook meer zelfvertrouwen gekregen. Ze hebben hun eerste ervaringen in de praktijk achter de rug en daardoor zijn ze zeker geworden van hun keuze voor het beroep en van hun eigen mogelijkheden om dat beroep te leren. Dergelijke gevoelens geven invulling aan hun beelden over het leraarschap.

Onderzoeksvraag 5 (Zijn tekeningen een valide en betrouwbaar instrument om concerns

te achterhalen?) is niet eenduidig met 'ja' of 'nee' te beantwoorden. Daarvoor is dit onderzoek te beperkt van opzet. De overeenkomst in de resultaten van de instrumenten 'de kaartjes' en de tekeningen zien wij als aanwijzing voor de validiteit en betrouwbaarheid van de beide instrumenten. Ook de redelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij het instrument 'tekeningen' is een ondersteuning voor de kwaliteit van dit instrument.

In dit onderzoek is een aanzet gegeven tot het expliciet maken van minder rationele factoren die de concerns van aanstaande leraren vormen. Hoewel er aanwijzingen zijn voor de betrouwbaarheid en de validiteit van de gebruikte onderzoeksinstrumenten geven deze geen aanleiding tot generalisatie van de resultaten. Het is de vraag of dat wenselijk is. Indien, zoals Guillaume en Rudney (1993) beweren, de concerns van studenten afhankelijk zijn van situationele en persoonlijke factoren, dan is het wenselijk dat opleiders de concerns van hun eigen studenten onderzoeken. De instrumenten die voor dit onderzoek gebruikt zijn, zouden een hulpmiddel kunnen zijn om zicht te krijgen op de concerns van een hele groep. De resultaten van het onderzoek bevestigen dat beelden een belangrijke rol kunnen spelen in het verwerven van kennis over leraren (Calderhead en Robson, 1991). Tekeningen zijn een representatie van juist die factoren die in ander onderzoek naar de ontwikkeling van (aanstaande) leraren vaak minder aandacht krijgen, namelijk de minder bewuste en minder rationele factoren. Voor genuanceerde conclusies over de concerns van individuele studenten zijn gesprekken over de resultaten van 'de kaartjes' en de tekeningen onontbeerlijk. Met name de betekenis die de items voor de verschillende studenten hebben zou tijdens een gesprek aan de orde kunnen komen. Het hoog plaatsen van een item als 'Het grote aantal leerlingen in de klas' kan wijzen op concerns over 'zichzelf/overleven', op concerns over de taak en op concerns over de leerlingen.

Onderzoek met behulp van tekeningen past in de nieuwe methodologie van 'imaged-based research' (Prosser, 1998). Aanvankelijk waren de onderzoekers verrast over de rijkdom van het materiaal. Het blijkt niet eenvoudig de tekeningen zodanig te analyseren dat een goede

interbeoordelaarsbetrouwbaarheid met betrekking tot de vaststelling van categorieën van concerns bereikt werd. Meer onderzoek is nodig om na te gaan welke typen categorisering van beelden tot valide en betrouwbare resultaten kunnen leiden op zodanige wijze dat recht gedaan wordt aan de rijkdom aan informatie in de tekeningen. Bovendien lijkt het van belang verder te experimenteren met varianten van de gehanteerde opdracht tot het maken van de tekening. Deze varianten kunnen zowel betrekking hebben op de vraag wat er getekend moet worden als op de manieren om het proces van verbeelding te faciliteren (vergelijk ook Huibregtse, Korthagen & Wubbels, 1994).

Aan de andere kant blijken door het instrument 'tekeningen' ook aspecten naar voren te komen die met meer traditionele instrumenten, zoals vragenlijsten of het instrument 'de kaartjes' niet of nauwelijks gevonden worden. Een voorbeeld daarvan is het concern 'Gezelligheid in de klas'. Vanuit methodologisch perspectief ligt hier een belangrijk aandachtspunt. Aangezien één van de doelen van dit onderzoek was het verkrijgen van een completer beeld van de percepties van de onderwijspraktijk door aanstaande leraren, is het belangrijk te beseffen dat traditionele onderzoeksinstrumenten door hun aard reeds een beperking aanbrenge in het type percepties dat vastgesteld wordt. Met name de niet-rationele, meer affectieve aspecten in percepties van de praktijk worden met traditionele instrumenten niet gemeten, of slechts langs een omweg via het denken. Wubbels (1992) heeft erop gewezen dat dit vaak een invalide wijze van opsporen van beelden is. Het instrument 'tekeningen' lijkt in dit opzicht dan ook een bijdrage te kunnen leveren aan verder onderzoek naar de verandering en ontwikkeling van aanstaande leraren.

Literatuur

- Andriesen, H.C.I. (1975). *Leren aan ervaring en supervisie*. Nijmegen (dissertatie).
- Berg, R. van der, & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid, Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York: MacMillan.
- Beijaard, D. (1995). Vroegere ervaringen van leraren en hun actuele perceptie van professionele identiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20(3), 181-198.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 42-51.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Cole, A., & Knowles, J.G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School. Ritual, personal philosophy and image. In R. Halkes en J.H. Olson (Eds.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 134-148). Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Corporaal, A. (1988). *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek, Theorie en onderzoek met betrekking tot cognities van aanstaande onderwijsgeevenden*. Leiden: Academisch Boeken Centrum.
- Denis, M. (1991). *Image and cognition*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijsituaties*. Utrecht: WCC.
- Dolk, M., Korthagen, F., & Wubbels, Th. (1998). *The relationship between teachers behaviour and thinking in immediate teaching situations*. Paper presented at the European Conference of Educational Research, 1998, Ljubljana, Slovenia.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers. A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 4(2), 207-226.
- Fuller, F.F., & Borich, G. (1988). Teacher concerns checklist. In G. Borich (Ed.), *Effective teaching methods* (pp. 62-72, 321-322). Toronto: Merrill.
- Fuller, F.F., & Bown, D. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). The seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education, part II. Chicago: University of Chicago press.
- Guillaume, A., & Rudney, G. (1993). Student teachers

- growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Griffioen, J. (1980) *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Huibregtse, I., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1994). Physics teachers conceptions of learning, teaching and professional development. *International Journal of Science Education*, 16(5), 539-561.
- Houtveen, A., Hol, G., & Booij, N. (1995). *Vernieuwen als proces. Evaluatie van het project Integrale vernieuwing van de PABO: Een tweede tussenstand*. Utrecht: ISOR/Afdeling Onderwijs-onderzoek.
- Janssens, S. (1989). Een onderzoek naar bekommernissen van aspirant-leraren. In S. Janssens, J.J. Peters, G. Tistaert (Eds.), *Leraar als beroep*, (pp. 23-33). Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jong, O. de, (1980). Onderwijsangst en onderwijszorgen, Een onderzoek bij studenten chemie tijdens hun opleiding tot leraar. *Pedagogische studiën*, 57(5), 218-228.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Korthagen, F. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher cognition and teacher behaviour; levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching*, 2(2), 161-190.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Muller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisshock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pigge, F., & Marso, R. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of educational research*, 81(2), 109-115.
- Prosser, J. (1998). *Image-based research, A source-book for qualitative researchers*. London/Bristol: Falmer Press.
- Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1992). Context for teacher development: Insights from teachers stories. In A. Hargreaves, M. Fullan (Eds), *Understanding teacher development* (pp.143-161). New York: Teachers College Press.
- Saunders, S., & Morine-Dershimer, G. (1990). Tuning into teaching: Preservice teachers changing images of lessons. *Journal of classroom Interaction*, 25(1/2), 5-14.
- Smith, D.J., & Sanche, R.P. (1992). Saskatchewan Interns concerns at three stages of a four-month practicum. *The Alberta Journal of educational research*, 38(2), 121-132.
- Smith, D.J., & Sanche, R.P. (1993). Interns personally expressed concerns: A need to extend the Fuller model?. *Action in Teacher Education*, 15(1), 36-41.
- Veenman, S. (1982). Problemen van beginnende leraren: Uitkomsten van een literatuurrecherche. *Pedagogische Studiën*, 59(11), 458-471.
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change*. New York: Basic Books.
- Weber, S.J., & Mitchell, C. (1995). *Thats funny you dont look like a teacher!* Londen: Falmer Press.
- Weber, S.J., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303-313.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.

Manuscript aanvaard: 27 januari 2000

Auteurs

Drs. Anja Swennen is als lerarenopleider verbonden aan het IDO (Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk) van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Dr. Ton Jörg is als evaluatieonderzoeker verbonden aan het IVLOS (Interfacultair Instituut voor lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en studievaardigheden) van de Universiteit Utrecht.

Prof.dr. Fred Korthagen is bijzonder hoogleraar voor de didactiek van de opleiding voor leraren aan het IVLOS (Interfacultair Instituut voor lerarenopleiding, onderwijsontwikkeling en studievaardigheden) van de Universiteit Utrecht. Hij is bijzonder hoogleraar voor de opleiding voor opleiders aan de Universiteit van Amsterdam.

Abstract

The concerns of first year student teachers

A. Swennen, T. Jörg and F. Korthagen. *Pedagogische Studiën*, 2000, 77, 117-133.

Research has been undertaken into the development of less conscious aspects of student teachers cognitions that guide their perception of practice. This article focuses on the concerns of first year students in a teacher education programme preparing for primary education. We were interested in how these concerns and images can be assessed in a reliable and valid way. Instruments for measuring the development of concerns are a card-sort instrument (based on the teacher concerns checklist of Fuller and Borich, 1988), drawings that students made and semi-structured interviews. The results of the research indicate that students have concerns about matters that relate to pupils and the task of teaching. These are seen by students as the core of teaching. Students express less concerns about matters that in their opinion do not belong to the core task of teaching. They also have less concerns about matters they think are important but which are difficult to imagine like 'being fair and impartial'. Students have almost no concerns about matters they say they cannot influence. In line with other research we found high stability of student concerns in the beginning and at the end of the first year, although there are changes in single items of the cards and or single concerns in the drawings. There are, however, indications that the perception of practice becomes more realistic.

In the discussion we go into the use of our research techniques to assess concerns of student teachers, especially the use of drawings. We found that the assessment of concerns by using drawings can be done reliably and also have some validity. However the use of image-based research (Prosser, 1998) is quite new and more research is needed to find ways to use research instruments like drawings that are both valid and reliable and do justice to the complex and rich data that emerge from them.

Bijlage 1

Items van het instrument 'de kaartjes' verdeeld in categorieën

Zelf/overleven

De vraag of leerlingen mij aardig vinden.
Het oordeel van mijn mentor over mijn onderwijs.
Leerlingen die de orde verstoren.
De vraag of ik een goede leraar word.

De taak

De vraag of ik inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geef.
Het pedagogisch klimaat.
Het grote aantal leerlingen in de groep.
De beste manier om met methoden en materialen om te gaan.

Gevolgen voor leerlingen

Het signaleren van leerlingen met leerproblemen.
Hoe ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften van leerlingen.
De vraag of ik de leerlingen eerlijk beoordeel.
De vraag of ik leerlingen kan motiveren.

Onderwijs in het algemeen

De beperkte mogelijkheden in het onderwijs om vernieuwingen door te voeren.
De samenwerking in het team.
Het toenemende aantal eisen dat aan leraren gesteld wordt.
De relatief lage salarissen van leraren.