

Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs

A. H. CORPORAAL

*Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit
Leiden*

Samenvatting

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs met betrekking tot het domein van 'goed onderwijzen'. Gekozen is voor een onderzoeksmethode (de repertory grid) die geschikt is om denkinhouden van personen te achterhalen met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat en die tevens geschikt is om – onder bepaalde condities – op relatief grote schaal te worden toegepast. Op basis van de gegevens worden vier hoofddimensies onderscheiden in de denkinhouden van de respondenten met betrekking tot genoemd domein. Tevens blijkt dat uit de onderzoeksgegevens weinig verschillen naar voren komen tussen diverse groepen respondenten. Deze uitkomsten leiden tot een bezinning op de vraag of de combinatie van een relatief grootschalig onderzoek en de wens door te dringen tot de denkinhouden zoals door de respondenten zelf verwoord, optimaal is gerealiseerd met behulp van het in dit onderzoek gehanteerde onderzoeksinstrument.

1 Inleiding

Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden is te plaatsen binnen het domein van de 'teacher thinking' studies. De aanname die aan dit soort onderzoek ten grondslag ligt is dat het handelen van (aanstaande) leraren voor een belangrijk deel door hun denken wordt gereguleerd. Hiermee wordt uitdrukking gegeven aan de cognitieve wending die zich – als reactie op het meer behavioristisch georiënteerde onderzoek naar effectief leerkrachtgedrag – vanaf het eind van de jaren zeventig heeft voorgedaan in het on-

derzoek naar (leren) onderwijzen. De veronderstelde relatie tussen denken en handelen wordt gesteund door gegevens uit empirisch onderzoek. In dit verband kan bijvoorbeeld worden verwezen naar Mandl en Huber (1983) die in een review van onderzoek op dit terrein tot de conclusie komen dat er op een aantal onderzochte gebieden aanwijzingen zijn voor de invloed van denkinhouden op het handelen van onderwijsgeevenden.

Onderzoek naar het denken van (aanstaande) onderwijsgeevenden wordt door Clark en Peterson (1986) in drie categorieën ingedeeld: 'teacher planning', 'teachers' interactive thoughts and decisions' en 'teachers' theories and beliefs'. De studie waarvan hier verslag wordt gedaan is te plaatsen binnen laatstgenoemde categorie. Deze bevat onderzoek waarin gepoogd wordt denkinhouden direct aan (aanstaande) onderwijsgeevenden te ontlokken, in of met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat. De legitimering voor dit soort onderzoek is deels van fundamenteel wetenschappelijke aard. Daarnaast wordt dit soort onderzoek verantwoord vanuit een veronderstelde relevantie van de gegevens voor de scholing van (aanstaande) leraren (vgl. Corporaal, Van Hunen & Kieviet, 1984).

Het kennisbestand over 'teachers' theories and beliefs' is echter nog verre van volledig. De meeste tot nu toe verrichte studies zijn exploratief en descriptief van karakter. Tegen het licht van de meer praktische relevantie van dit soort onderzoek is een van de belangrijkste tekorten dat veel studies kleine steekproeven omvatten. In een enkel geval gaat het zelfs om een case study van slechts één onderwijsgeevende. Verder is het begrippenapparaat waarmee de denkinhouden worden omschreven divers. Zo wordt afwisselend gesproken van perspectieven, conceptuele systemen, constructen en constructsystemen, praktische kennis, impliciete theorieën, subjectieve theorieën, overtuigingen (beliefs), metaforen, concepten etc. Ten slotte vertonen ook de onderzoekstopics grote variëteit. Sommige onderzoekers richten

zich op de denkinhouden van leraren met betrekking tot een bepaald vakgebied: bijvoorbeeld lezen of wiskunde. In andere onderzoeken gaat het om de percepties die (aanstaande) onderwijsgeevenden hebben over hun eigen rol, over het curriculum en de toepassing daarvan, over hun leerlingen etc. Het gevolg van de doorgaans beperkte onderzoekopzetten en het eclecticisme op genoemde punten is dat zowel op basis van de per onderzoek verkregen resultaten als op basis van de bevindingen over de diverse onderzoeken heen, moeilijk generaliserende conclusies kunnen worden getrokken. Mede om die reden is in de onderhavige studie gezocht naar een opzet die meer dan tot nu toe het geval is generaliserende conclusies toelaat. Daarbij is gezocht naar een onderzoekstopic dat voldoende fundamenteel is in verband met de scholing van aanstaande leraren basisonderwijs (zie paragraaf 2). Tevens is gebruik gemaakt van een onderzoeks-instrument dat toepasbaar is in een grootschaliger studie, maar niettemin denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden exploreert in of met gebruikmaking van hun eigen terminologie (zie paragraaf 3).

2 *Onderzoek naar denkinhouden van aanstaande leraren met betrekking tot 'goed onderwijzen'*

In het voorliggende onderzoek is als onderzoekstopic gekozen voor 'goed onderwijzen'. Deze keuze kan worden gelegitimeerd vanuit het gegeven dat opleidingsonderwijs zich in haar meest existentiële vorm bezig houdt met het overdragen van informatie over 'goed onderwijzen' en 'adequaat leerkrachtgedrag' (vgl. Wahl, Weinert & Huber, 1984). Informatie over 'goed onderwijzen' heeft betrekking op de rol van de leraar bij het induceren van leerprocessen bij leerlingen en op de variabelen die daarbij een rol spelen op micro-, meso- en macroniveau. Tegen het licht van een fundamentele theorie over 'goed onderwijzen' ontwikkelen zich de meer specifieke denkcategorieën van aanstaande leraren.

Voor zover wij hebben kunnen achterhalen is er niet één onderzoek dat zich vanuit de 'teacher thinking' traditie op dit domein heeft gericht. Wel zijn er de studies van Sageder (1985, 1987) naar cognities van aanstaande leraren economie met betrekking tot 'goed on-

derwijzen'. In deze studies werden de denkinhouden van de studenten echter niet onderzocht met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat, maar met behulp van een door de onderzoeker ontwikkelde vragenlijst. Ook is er het onderzoek van Borko, Lalik en Tomchin (1987) naar concepties van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot 'successful teaching'. Deze studie sluit wel aan bij de 'teacher thinking' traditie, maar het onderzoekstopic beslaat als gevolg van de onderzoekopzet slechts het microaspect van 'goed onderwijzen': 'successful teaching' is beperkt tot 'goede lessen'. Wanneer 'goed onderwijzen' echter wordt verruimd tot 'onderwijzen', dan kunnen nog vier studies worden vermeld: Adler (1984), Pope (1978), Pope en Scott (1984) en Tabachnick, Zeichner, Densmore, Adler en Egan (1982). De resultaten van deze onderzoeken naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot '(goed) onderwijzen' duiden er op dat:

1. de denkinhouden van (groepen) studenten verschillen vertonen (Adler, 1984; Borko e.a., 1987; Pope & Scott, 1984; Sageder, 1985, 1987; Tabachnick e.a., 1982);
2. de denkinhouden van studenten op basis van schoolpracticumervaring wellicht niet fundamenteel veranderen, maar wel een ontwikkeling doormaken (Borko e.a., 1987; Pope, 1978; Sageder, 1985, 1987; Tabachnick e.a., 1982).

Ten aanzien van deze indicaties moet echter de uiterste voorzichtigheid worden betracht. In de eerste plaats geldt voor alle onderzoeken de beperking van het geringe aantal dan wel de specifieke soort proefpersonen, waardoor generaliserende uitspraken niet mogelijk zijn. In alle gevallen geldt dat in de rapportage van de onderzoeken onvoldoende informatie wordt gegeven over de wijze waarop de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek en de dataverwerking in acht zijn genomen. Het lijkt dan ook niet verantwoord aan deze onderzoeken hypothesen te ontlenen voor onderzoek naar denkinhouden over 'goed onderwijzen'. Wel kunnen de bevindingen worden vergeleken met de resultaten uit de voorliggende studie (zie paragraaf 4).

Gegeven de stand van zaken betreffende dit onderzoeksdomein zijn als onderzoeksvragen voor de voorliggende studie geformuleerd:

1. Welke denkcategorieën met betrekking tot 'goed onderwijzen' komen voor bij eerste- en derdejaars aanstaande leraren basisonderwijs?
2. Welke overeenkomsten en verschillen bestaan er te dienaangaande tussen eerste- en derdejaars studenten?
3. Exploratief: bestaat er een relatie tussen deze denkinhouden en de volgende interne (aan de student gekoppelde) en externe (aan het opleidingsinstituut gekoppelde) variabelen:
 - geslacht van de student: in verband met verschillen in socialisatie van manlijke en vrouwelijke aanstaande onderwijsgeevenden (vgl. Lamberigts, 1984);
 - vooropleiding van de student: in verband met in bepaalde literatuur geuite veronderstellingen dat de scholing die studenten hebben ontvangen voorafgaande aan het opleidingsonderwijs hun cognities reeds heeft beïnvloed (vgl. Lortie, 1975; Zeichner & Tabachnick, 1981);
 - het soort opleiding dat door de student wordt gevolgd: deze variabele geldt alleen voor de groep derdejaars studenten die een opleiding volgden aan of een Opleidingsschool voor Kleuterleidsters of een Pedagogische Academie;
 - het praktijkparadigma of de opleidingsvisie van waaruit op het opleidingsinstituut wordt gewerkt: in verband met het feit dat op basis van bepaalde literatuur (Out, 1986; Vonk, 1982; Zeichner, 1983) vanuit theoretische overwegingen kan worden verondersteld, dat het praktijkparadigma dat binnen een opleiding wordt voorgestaan van invloed zal zijn op de denkinhouden van de studenten.

3 Onderzoeksopzet en -methoden

Het onderzoek heeft plaatsgevonden gedurende het cursusjaar 1985-1986. Het kan worden getypeerd als een exploratieve-descriptieve studie. Wat betreft het proces van dataverzameling is sprake van een survey-onderzoek. In verband met de vergelijking tussen eerste- en derdejaars studenten is de opzet van de studie cross-sectioneel.

3.1 *Het onderzoeksinstrument*

In principe zou voor onderzoek naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot 'goed onderwijzen' een keuze gemaakt kunnen worden uit verschillende categorieën methoden (zie Evertson & Green, 1986; Wahl, 1981). In de onderhavige studie is op grond van de volgende overwegingen gekozen voor de repertory grid – kortweg repgrid – van Kelly (1955). Deze methode:

1. sluit aan bij de cognitief-psychologische oriëntatie die in het onderzoek wordt voorgestaan;
2. is geschikt om denkinhouden van studenten te achterhalen met gebruikmaking van hun eigen begrippenapparaat;
3. is – onder bepaalde condities – geschikt om op relatief grote schaal te worden toegepast;
4. kan – blijkens eerdere studies – betrouwbare en valide data opleveren.

De repertory grid methode kan beschouwd worden als een gestructureerd interview, gecombineerd met een schalingstaak. Er zijn diverse mogelijkheden om een repgrid vorm te geven voor specifieke onderzoeksdoeleinden. Het ten behoeve van deze studie ontwikkelde instrument kan worden gekarakteriseerd als een partieel gestandaardiseerde repgrid. De aanstaande leraar werden vijftien kaartjes met uitspraken over 'goed onderwijzen' voorgelegd. Deze uitspraken waren in een eerder onderzoek ontlokt aan een steekproef van respondenten uit dezelfde populatie (zie Corporaal, Van Hunen, Boei & Starren, 1986). Uit de vijftien uitspraken zijn at random tien vaste combinaties van drie uitspraken elk (zogenoemde triades) samengesteld. Een van de triades bestond bijvoorbeeld uit de volgende uitspraken:

Belangrijk voor goed onderwijzen is dat de leerkracht:

1. de leerlingen stimuleert, motiveert en prijs;
13. de zelfstandigheid en mondigheid van de leerlingen bevordert;
10. de ontwikkeling van de leerlingen bevordert.

Per triade is de respondent gevraagd aan te geven in welk opzicht twee van de uitspraken overeenkomen en verschillen van de derde. Naar aanleiding van bovenstaande triade werd bijvoorbeeld door een aantal respondenten geantwoord dat uitspraak 13 en 10 over-

eenkomen omdat het hier gaat om 'doelen van goed onderwijzen' en verschillen van uitspraak I omdat het daar gaat om 'middelen'. De omschrijving die werd gegeven voor de overeenkomst tussen twee uitspraken (in het voorbeeld: doelen) wordt de overeenkomstspool genoemd, de omschrijving van het verschil (in het voorbeeld: middelen) wordt aangeduid als verschilspool. Beide polen worden vervolgens geacht de uitersten van een vijfpunts (Likert)schaal of constructdimensie te representeren (in het voorbeeld: doelen, met als schaalwaarde 5, versus middelen, met als schaalwaarde 1). De respondent werd gevraagd alle vijftien uitspraken op deze dimensie te scoren. De betekenis van de verschillende schaalwaarden was:

- 5: de overeenkomstspool is volledig van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 4: de overeenkomstspool is enigszins van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 3: de overeenkomstspool en de verschilspool zijn beide evenveel van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 2: de verschilspool is enigszins van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- 1: de verschilspool is volledig van toepassing op een bepaalde uitspraak;
- : noch de overeenkomstspool, noch de verschilspool is van toepassing op een bepaalde uitspraak.

De scores zijn genoteerd in een matrix of grid. De hele procedure is tien maal herhaald, met telkens een andere triade van uitspraken. Op deze manier werden tien constructdimensies per respondent verkregen en per constructdimensie vijftien scores.

Om zicht te krijgen op de positie van de respondent zelf ten aanzien van de geformuleerde constructdimensies is, hun gevraagd deze tevens toe te passen op twee andersoortige uitspraken, te weten: 'ik als leerkracht nu' en 'ik als ideale leerkracht'. Omdat beide uitspraken conceptueel van een andere orde zijn dan de vijftien uitspraken over 'goed onderwijzen', zijn ze bij de data-analyse apart behandeld en verwerkt.

3.2 De steekproef

Om zoveel mogelijk generaliserende uitspraken te kunnen doen is, in tegenstelling tot het gangbare 'teacher thinking' onderzoek, gekozen voor een relatief grootschalige opzet. Gegeven de onderzoeksvragen is de steek-

proef van respondenten gestratificeerd getrokken: voorop stond een zo evenredig mogelijke vertegenwoordiging van een aantal variabelen. Twaalf opleidingsinstituten zijn benaderd met het verzoek reppgrid interviews te mogen afnemen bij een aantal van hun studenten. Deze opleidingen zijn geselecteerd, rekening houdend met de volgende kenmerken:

- de soort opleiding voor derdejaars studenten: Opleidingsschool voor Kleuterleidsters (OK) en Pedagogische Academie (PA);
- de denominatie van de opleiding: Protestant-Christelijk (PC), Rooms-Katholiek (RK) en Openbaar/Algemeen Bijzonder (O/AB);
- de opleidingsvisie of het praktijkparadigma van de opleiding, in de betekenis van een consistent geheel van opvattingen over de functie van de opleiding alsmede over de wijze waarop het onderwijsleerproces moet worden vormgegeven (vgl. Corporaal, 1983). Aldus zijn vier categorieën opleidingen onderscheiden: met een gesloten leerplanoriëntatie en gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is (GG), met een open leerplanoriëntatie en gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is (OG), met een gesloten leerplanoriëntatie en gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol (GP) en met een open leerplanoriëntatie, gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol (OP). De selectie van opleidingen uit iedere categorie heeft plaatsgevonden op indicatie van externe deskundigen.

Verder is gepoogd bij de selectie van de opleidingsinstituten enige landelijke spreiding aan te brengen.

Via de pedagogiekdocenten van deze opleidingen zijn per opleiding tien studenten gerecrueteerd voor deelname aan de interviews. Deze studenten zijn geselecteerd, rekening houdend met de volgende variabelen:

- jaar van studie: eerstejaars en derdejaars studenten;
- geslacht: manlijk respectievelijk vrouwelijk.

Als gevolg van de in 1984 geëffectueerde integratie van OK en PA tot Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs (PABO) bestond de groep eerstejaars gedurende het onderzoeksjaar uit PABO-studenten en de groep derdejaars uit respectievelijk OK- en

PA-studenten. Uiteindelijk zijn van honderd-zeventien studenten bruikbare repgriddata verkregen. De totale steekproef bestond uit drieënveertig mannen en vierenzeventig vrouwen, zevenenvijftig eerstejaars en zestig derdejaars (waarvan negenentwintig OK- en eenendertig PA-) studenten.

3.3 De data-analyse methoden

De per repgrid interview verkregen data zijn geanalyseerd met behulp van Principale Componenten Analyse (PCA) uit het SPSS-X pakket (SPSS Inc., 1986). De interpretatie van de componenten levert informatie op betreffende de denkcategorieën (constructdimensies) die voor de respondent relevant zijn (Kelly, 1955) of die toegankelijk zijn in diens cognitieve structuur (Fiske & Taylor, 1984; Higgins & King, 1981). Aan de hand hiervan verleent de respondent betekenis aan het domein van 'goed onderwijzen in het basisonderwijs'.

Bij het interpreteren en benoemen van de componenten per *individuele repgrid* is zo zorgvuldig mogelijk te werk gegaan. Alleen die componenten zijn geaccepteerd die voldeden aan de volgende criteria:

1. de component heeft een verklaarde variantie van minimaal vijftien procent;
2. de component bestaat uit meer dan één constructdimensie;
3. de component is psychologisch interpreteerbaar.

Met het oog op de *betrouwbaarheid* (intersubjectiviteit) zijn de individuele grids door twee onafhankelijk van elkaar werkende onderzoekers geïnterpreteerd en benoemd. Daarbij zijn de protocollen van de repgrid interviews geraadpleegd.

Met het oog op de *validiteit* van de interpretaties zijn per grid de PCA-oplossing en de componentbenoemingen ter communicatieve validering toegezonden aan de desbetreffende respondent. Eventuele opmerkingen van de respondenten zijn verwerkt.

Om de onderzoeksvragen van deze studie te kunnen beantwoorden, is als laatste stap in het proces van dataverwerking een *categorieënsysteem* ontwikkeld, waarin de benoemde PCA-componenten zijn ondergebracht die voldeden aan de hierboven geformuleerde criteria. In de lijn van het onderzoek heeft de categorie-ontwikkeling plaatsgevonden vanuit de data zelf (a posteriori). Uitgangspunt was compo-

nenten op basis van semantische en thematische overeenkomst te groeperen. Er is daarbij gewerkt volgens de "Constant Comparative Method" (Glaser & Strauss, 1968). Deze methode geeft vorm aan een proces waarbij gezocht wordt naar structuur in bepaalde data; een proces dat geheel of gedeeltelijk iteratief wordt doorlopen. In verband met de betrouwbaarheid van het categorieënsysteem is gewerkt met twee onderzoekers, die het hele proces deels onafhankelijk van elkaar, deels in onderling overleg hebben doorlopen. In gezamenlijke besprekingen werden de resultaten van het individuele zoek- en structureringsproces besproken en werd een gemeenschappelijk standpunt bepaald dat vervolgens als uitgangspunt diende voor de volgende fase van onafhankelijk van elkaar werken. Iedere cyclus leidde op deze wijze tot bijstelling en perfectionering van het categorieënsysteem met de daarin ondergebrachte componenten. De laatste versie van het categorieënsysteem werd beschouwd als een 'standaardlijst', die als basis heeft gediend voor verdere bewerking van de onderzoeksgegevens. Voor een beschrijving van het volledige categorieënsysteem wordt verwezen naar Corporaal (1988).

Met het oog op de *betrouwbaarheid* van het categorieënsysteem is aan drie onafhankelijke personen gevraagd de componenten van alle grids te coderen in termen van de ontwikkelde categorieën. De met behulp van de Scott-formule (Scott, 1955) berekende maten van interbeoordelaars-overeenstemming tussen de drie codeurs waren resp. .82 (codeur 1 en 2), .84 (codeur 1 en 3) en .81 (codeur 2 en 3). Op basis van deze gegevens kon worden geconcludeerd dat de betrouwbaarheid (intersubjectiviteit) van het categorieënsysteem bevredigend was.

4 Resultaten en conclusies

De aanname bij het ontwikkelde categorieënsysteem is dat daarmee een indeling is gecreëerd van voor aanstaande leraren basisonderwijs relevante en in hun cognitieve structuur toegankelijke denkinhouden met betrekking tot het domein van 'goed onderwijzen'. Wanneer dit categorieënsysteem als uitgangspunt wordt genomen voor de beantwoording van de onderzoeksvragen dan kan het volgende worden gesteld.

4.1 Denkinhouden van aanstaande leraren basisonderwijs met betrekking tot 'goed onderwijzen'

In verband met de eerste onderzoeksvraag naar denkinhouden van aanstaande onderwijsgeevenden met betrekking tot 'goed onderwijzen in het basisonderwijs' kunnen op basis van de data vier hoofddimensies worden onderscheiden, alsmede een categorie 'overige'. Onder een hoofddimensie wordt verstaan een groep van componenten die eenzelfde inhoudelijk thema hebben en die bij minimaal vijftien procent van de respondenten voorkomen. Deze hoofddimensies zijn:

- I 'Zakelijk versus persoonlijk/sociaal', te beschouwen als een affectieve of waarderingdimensie;
- II 'De onderwijsleersituatie versus zaken rondom de onderwijsleersituatie', te beschouwen als een ordeningsdimensie;
- III 'Doelen versus middelen', te beschouwen als een functionaliteitsdimensie;
- IV 'Individu versus groep', te beschouwen als een interactionele dimensie.

Tabel 1 biedt een overzicht van een aantal gegevens betreffende de hoofddimensies.

Voor het bestaan van twee van de vier hoofddimensies vinden we ondersteuning in literatuur over cognities van (aanstaande) onderwijsgeevenden in het algemeen. De affectieve of waarderingdimensie is in onderzoek naar attitudes van (aanstaande) leraren eveneens naar voren gekomen (Bunting, 1984; Wehling & Charters, 1969). Vaak ligt deze dimensie aan de basis van leerkrachttypologieën zoals directief versus nondirectief, progressief versus traditioneel etc. Deze zelfde hoofddimensie alsmede de hoofddimensie 'individu versus groep' komen onder andere naar voren in onderzoek naar dilemma's van

(aanstaande) onderwijsgeevenden (Berlak & Berlak, 1975).

Naast de vier hoofddimensies is nog een categorie 'overige' (V) onderscheiden. Deze categorie bevat componenten die òf geen inhoudelijk thema vormen òf een thema dat door minder dan vijftien procent van de studenten wordt gedeeld. Gegeven het percentage studenten waarvan een component in deze categorie is ondergebracht (zie kolom 3: ruim vijftientwintig procent), moet worden geconstateerd dat er naast een aantal gemeenschappelijke componenten ook een aanzienlijk aantal componenten is dat door minder dan vijftien procent van de studenten wordt gedeeld. Een uitkomst die spoort met andere (onderzoeks)literatuur over cognities, waarin herhaaldelijk de uniciteit van cognities en de cognitieve structuur van personen tot uiting komt.

Per hoofddimensie zijn de gemiddelde scores berekend op de uitspraken 'ik als leerkracht' (kolom 4, Tabel 1) en 'ik als ideale leerkracht' (kolom 6, Tabel 1). De ruwe data hiervoor zijn de (ongewogen) gemiddelden van de 'ik' respectievelijk 'ideaal' scores van iedere respondent op de constructdimensies per PCA-component.

De gemiddelde scores per hoofddimensie op de uitspraak 'ik als ideale leerkracht' indiceren dat naar de opvatting van de studenten bij het handelen als ideale leerkracht het accent iets meer zou moeten liggen op: persoonlijk/sociaal, op de onderwijsleersituatie maar ook op zaken rondom de onderwijsleersituatie, op de doelen en op het individu. Op het eerste gezicht zou deze 'subjectieve studententheorie' over het ideale functioneren kunnen worden geïnterpreteerd als een idealistische opvatting over 'goed onderwijzen'. Onder-

Tabel 1 *Overzicht hoofddimensies*

HOOFD-DIMENSIES:	Aantal stud. N = 117		Score op ik		Score op ideaal		Verschilscore (V = M ₂ - M ₁)			
	% studenten	M ₁	sd ₁	M ₂	sd ₂	V	sd _v	t _v	p	
I	86	73.50	3.11	0.809	2.71	0.589	-0.40	0.858	4.35	0.00**
II	62	52.90	3.62	0.916	3.22	0.617	-0.40	1.000	3.14	0.00**
III	48	41.02	2.70	0.801	3.27	0.688	0.57	0.955	-4.12	0.00**
IV	21	17.95	2.73	0.913	3.28	0.302	0.55	0.978	-2.58	0.02*
V	31	26.49	-	-	-	-	-	-	-	-

* sign. op p 0.05 niveau (tweezijdig getoetst)

** sign. op p 0.01 niveau (tweezijdig getoetst)

wijsopvattingen van aanstaande onderwijsge-
venden zijn onder andere naar aanleiding van
praxisshock-onderzoek (Müller-Fohrbrodt,
Cloetta & Dann, 1978) nogal eens geïnterpre-
teerd als idealistisch. Op grond van onze
gegevens zijn wij echter geneigd deze 'subjec-
tieve studententheorie' over het ideale functio-
neren als realistisch te interpreteren. De
gemiddelde scores van 'ik als ideale leerkracht'
duiden hooguit een accent op één van de polen
van de dimensies aan, waarbij de tegenpolen
nooit volledig worden verworpen.

De gemiddelde scores per hoofddimensie
op de uitspraak 'ik als leerkracht' duiden erop
dat naar de mening van de studenten het
accent bij hun huidige functioneren min of
meer ligt op zowel zakelijk als persoonlijk/
sociaal, op de onderwijsleersituatie, op de
middelen en op de groep. De verschillen tussen
de gemiddelde scores op 'ik' en 'ideaal' blijken
bij toetsing met behulp van een t-toets voor
het verschil tussen gecorrleerde gemiddelden,
bij iedere hoofddimensie significant (kolom
11, Tabel 1).

De *conclusie* ten aanzien van de eerste on-
derzoeksvraag is dat de vier hoofddimensies
een goede eerste benadering geven van de den-
kinhouden van aanstaande onderwijsgeven-
den met betrekking tot 'goed onderwijzen in
het basisonderwijs'. Deze vier hoofddimensies
beschrijven echter de denkinhouden van een
aantal studenten niet uitputtend. Voorts is er
een indicatie dat ten aanzien van iedere hoofd-
dimensie discrepanties bestaan tussen het
functioneren als leerkracht nu en als ideale
leerkracht, zoals door de studenten opgevat.

4.2 Overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en derdejaars studenten

Voor de beantwoording van de tweede on-
derzoeksvraag naar overeenkomsten en verschil-
len tussen eerste- en derdejaars studenten kan
in de eerste plaats worden gekeken naar het

aantal studenten dat een bepaalde hoofddi-
mensie deelt. Voor een overzicht van deze
gegevens zie Tabel 2.

Uit een Pearson chi-kwadraat toets op de
data blijkt dat eerste- en derdejaars studenten
alleen te onderscheiden groepen vormen op de
hoofddimensie 'individu versus groep' (zie kol-
lom 7). Deze hoofddimensie wordt door signi-
ficant meer eerste- dan derdejaars studenten
gedeeld. Men dient hierbij echter wel te beden-
ken dat eerste- en derdejaars studenten niet
alleen verschillen in leerjaar, maar ook in het
soort opleiding (PABO respectievelijk PA/
OK) dat door hen werd gevolgd. Voor de ove-
rige drie hoofddimensies geldt dat beide groe-
pen zich niet duidelijk van elkaar onderschei-
den.

De bevinding dat er zowel overeenkomsten
als verschillen bestaan tussen cognities van
jongere- en ouderejaars aanstaande onder-
wijsgeevenden, wordt onder andere onder-
steund door onderzoeksgegevens van Adams-
Webber en Mirc (1976), Ben-Peretz, Katz en
Silberstein (1982) en Sageder (1985, 1987).
Verklaren waarom deze verschillen zich in ons
geval voordoen ten aanzien van de hoofddi-
mensie 'individu versus groep' kan slechts
tentatief. Zo kan een relatie worden gelegd
met het onderzoek van Fuller (1969), waarin
onder meer is aangetoond dat aanstaande on-
derwijsgeevenden aan het begin van hun oplei-
ding 'concerns' hebben met betrekking tot
zichzelf. Een vraag die hen bezighoudt is bij-
voorbeeld: 'hoe kom ik over op de leerlingen'.
In bepaalde informatieverwerkingstheorieën
wordt verondersteld dat wanneer objecten of
situaties plezierig dan wel onplezierig zijn voor
de persoon, het in diens voordeel is ze te signa-
leren (Higgins & King, 1981). Vanuit deze
'behoefte' kunnen de relevantie en toeganke-
lijkheid van constructen die in de hoofddi-
mensie 'individu versus groep' passen (eerder
benoemd als een interactiedimensie) juist voor

Tabel 2 *Vershillen eerste- en tweedejaars studenten per hoofddimensie*

HOOFD- DIMEN- SIES:	Aantal stud. N = 117	Aantal 1e jaars N ₁ = 57	Aantal 3e jaars N ₂ = 60	χ^2	df	p
I	86	40	46	0.34	1	0.56
II	62	29	33	0.07	1	0.79
III	48	19	29	2.13	1	0.14
IV	21	17	4	9.13	1	0.00**

** significant op p 0.01 niveau.

eerstejaars worden verklaard. Daarnaast is het echter niet ongebruikelijk binnen het opleidingsonderwijs beginnende studenten voor te bereiden op het handelen in de complexe onderwijsleersituatie door hen aanvankelijk met één leerling of een klein groepje leerlingen opdrachten te laten uitvoeren. Bovendien wordt in veel opleidingscurricula vanaf het begin van de opleiding veel aandacht geschonken aan didactische principes zoals aandacht voor individuele verschillen tussen leerlingen en aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Ook dit zou de relevantie en toegankelijkheid van de constructen in de hoofddimensie 'individu versus groep' juist voor eerstejaars mede kunnen verklaren. Deze zijn bij eerstejaars mogelijk meer recent en frequent geactiveerd.

In verband met de vraag naar overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en derdejaars studenten kan vervolgens gekeken worden naar de gemiddelde scores van beide groepen op de uitspraken 'ik als leerkracht' en 'ik als ideale leerkracht'. Voor een overzicht van deze gegevens zie Tabel 3.

Er zijn geen indicaties dat eerste- en derdejaars studenten significant van elkaar verschillen wat betreft hun gemiddelde scores op de uitspraak 'ik als leerkracht' respectievelijk 'ik als ideale leerkracht'. Uit een one-way variantie-analyse op de data blijkt dat zij over het algemeen dezelfde pool van de dimensie kiezen om hun huidige functioneren en hun ideale functioneren te typeren (zie de F-waarden in Tabel 3). Er lijken zich, gemeten aan het begin en aan het eind van de opleiding, geen grote verschuivingen voor te doen in de keuze van de pool om het huidige en het ideale functioneren als leerkracht te typeren. Dit gegeven spoort met de onderzoeksbevindingen van Borko e.a. (1987) en Tabachnick e.a. (1982). Genoemde auteurs kwamen tot de conclusie dat gedurende de opleiding geen fundamentele veranderingen plaatsvinden in de opvattingen van studenten over '(goed c.q. succesvol) onderwijzen'. Dat hier sprake is van een reeds bij aanvang van het opleidingsonderwijs geïnternaliseerd beeld van de rol van de leerkracht, zoals door beide groepen auteurs wordt verondersteld, kan op basis van onze onderzoeks-

Tabel 3 Resultaten t-toets en one-way variantie-analyse op de gemiddelde scores van eerste- en derdejaars studenten op de uitspraken 'ik als leerkracht' en 'ik als ideale leerkracht' per hoofddimensie

HOOFD-DIMENSIES:		Aantal stud. N=117	Score op ik		Score op ideaal		Verschilscore (V = M ₂ - M ₁)		t _v	p
			M ₁	sd ₁	M ₂	sd ₂	V	sd _v		
I	1e jrs	40	3.00	0.768	2.76	0.663	-0.24	0.832	1.83	0.07
	3e jrs	46	3.21	0.838	2.67	0.591	-0.54	0.865	4.25	0.00**
	F =		1.43		0.52		1.52			
	p =		0.23		0.47		0.22			
II	1e jrs	29	3.54	1.039	3.26	0.463	-0.28	0.947	1.60	0.12
	3e jrs	33	3.69	0.802	3.19	0.733	-0.50	1.053	2.75	0.01**
	F =		0.46		0.17		0.76			
	p =		0.50		0.69		0.39			
III	1e jrs	19	2.72	0.916	3.17	0.402	0.45	0.976	-2.02	0.06
	3e jrs	29	2.69	0.732	3.34	0.824	0.64	0.951	-3.64	0.00**
	F =		0.01		0.68		0.45			
	p =		0.93		0.41		0.50			
IV	1e jrs	17	2.67	0.765	3.23	0.278	0.55	0.757	-3.01	0.01**
	3e jrs	4	2.96	1.531	3.49	0.351	0.53	1.823	-0.59	0.60
	F =		0.30		2.69		0.00			
	p =		0.60		0.12		0.97			

** sign. op p 0.01 niveau (voor t-waarden tweezijdig getoetst)

gegevens niet zonder meer worden gesteld. Informatie over eventuele verschuivingen en fluctuaties die zich bij een cohort studenten in de loop van de opleiding kunnen voordoen ontbreekt in ons geval.

Wel doen zich verschillen voor tussen eerste- en derdejaars studenten ten aanzien van de gemiddelde verschillcores op beide uitspraken. Uit een t-toets voor het verschil tussen gecorrleerde gemiddelden (zie de t-waarden in Tabel 3) blijkt voor derdejaars bij drie hoofddimensies een significant verschil tussen de gemiddelde 'ik' en 'ideaal' scores en voor eerstejaars studenten bij één hoofddimensie. Het lijkt dat derdejaars vaker een discrepantie signaleren tussen hun handelen als leerkracht in deze fase van de opleiding en hun handelen als ideale leerkracht. Ook deze interpretatie dient evenwel wat te worden gerelativeerd. Bij eerstejaars studenten is weliswaar minder vaak sprake van een significant verschil tussen beide gemiddelde scores, maar bij de twee hoofddimensies 'zakelijk versus persoonlijk' en 'doel versus middel' kan wel gesproken worden van een tendens (zie Tabel 3, kolom 7).

De *conclusie* ten aanzien van onderzoeksvraag 2 is dat eerste- en derdejaars aanstaande leraren bij het construeren van 'goed onderwijzen in het basisonderwijs' alleen verschillen op de hoofddimensie 'individu versus groep'. Daarnaast is er een indicatie dat discrepanties tussen het huidige en het ideale functioneren (zoals door de studenten opgevat) bij derdejaars studenten vaker voorkomen.

4.3 *Samenhang met een aantal variabelen*

In verband met de beantwoording van de derde onderzoeksvraag naar de relatie tussen een aantal interne en externe variabelen en de denkcategorieën van aanstaande onderwijsgevenden kan ten slotte het volgende worden gesteld.

Uit een chi-kwadraat toets op de data blijkt dat één interne en één externe variabele differentiëren tussen het aantal studenten dat een bepaalde hoofddimensie deelt:

1. relatief meer vwo studenten delen de hoofddimensie 'individu versus groep' ($\chi^2 = 10.96$; $df = 3$; $p = 0.01$);
2. relatief meer studenten van opleidingen met een Gesloten Persoonlijke opleidingsvisie vertegenwoordigen de hoofddimensie 'doel versus middel' ($\chi^2 = 9.95$; $df = 2$; $p = 0.02$).

De variabelen geslacht en soort opleiding (OK en PA voor derdejaars) blijken niet te differentiëren.

Het gegeven dat studenten met een vwo-vooropleiding domineren op de hoofddimensie 'individu versus groep' is niet goed te verklaren. Vooropleiding is een variabele die diverse aspecten in zich heeft, zoals intelligentie, sociaal milieu en (rol)socialisatie. Dit laatste bleek onder andere uit onderzoek van Moerland (1987) naar de impliciete theorie van leerkrachten over hun leerlingen. De uitkomst van deze studie was dat vooral mavo- en vwo-leerkrachten een verschillend beeld hebben van hun leerlingen en in samenhang daarmee andere prioriteiten stellen ten aanzien van te bereiken doelen. Voor mavo-leerlingen wordt een groepsgerichte, sociale opstelling van belang geacht. Voor vwo-leerlingen wordt vooral een zelfstandige en individuele opstelling belangrijk gevonden. Het beeld van havo-leerkrachten van hun leerlingen is minder duidelijk: "niet-mavo en niet-vwo" (Moerland, 1987, p. 59). Aannemende dat leerkrachten handelen overeenkomstig hun impliciete theorie, kan het gegeven dat vooral studenten met een vwo-vooropleiding de dimensie individu versus groep delen mede het gevolg zijn van het feit dat zij de door hun vwo-docenten gehanteerde waarden van zelfstandigheid en individualiteit hebben geïnternaliseerd (vgl. het Pygmalion-effect). Dat minder studenten met een mavo-vooropleiding deze hoofddimensie delen, ondanks het feit dat naar analogie van het bovenstaande bij hen een geïnternaliseerde waarde van groepsgerichtheid moet worden verondersteld, is mogelijk te verklaren met behulp van het 'linguistic marking' fenomeen (zie Adams-Webber, 1979). Woordassociaties blijken asymmetrisch. 'Groep' zal vaker een respons zijn op 'individu' dan omgekeerd. Met andere woorden: wie eenmaal een constructpool als 'individu' heeft gevormd omdat individualiteit relevantie voor hem heeft, zal sneller een contrastpool 'groep' formuleren dan omgekeerd.

Evenmin eenvoudig te verklaren is het gegeven dat significant meer studenten van opleidingen met een Gesloten-Persoonsgerichte opleidingsvisie, gekenmerkt door een gesloten vormgeving van het opleidingsonderwijs en een gerichtheid op de persoonlijke invulling van de beroepsrol, de hoofddimensie

'doel versus middel' delen. Het is niet ondenkbaar dat in aldus te karakteriseren opleidingen de doelen en middelen die de opleiding stelt worden uitgewisseld of geconfronteerd met de doelen en middelen die de aanstaande onderwijsgevende zelf geschikt en nastrevenswaard acht in het kader van diens persoonlijke invulling van de beroepsrol. Vanuit dat gezichtspunt kunnen constructen die in deze hoofddimensie passen bij studenten van dit soort opleidingen frequenter zijn geactiveerd en daarmee een grotere toegankelijkheid en relevantie hebben verkregen. Ook deze interpretatie blijft uiteraard tentatief. Nader onderzoek naar de samenhang tussen diverse interne en externe variabelen en de denkinhouden van aanstaande onderwijsgevenden is zonder meer noodzakelijk.

Om de mogelijke samenhang tussen de variabelen en de gemiddelde scores op de uitspraken 'ik als leerkracht' en 'ik als ideale leerkracht' per hoofddimensie te exploreren, zijn op het volledige materiaal one-way variantie-analyses uitgevoerd. Over de uitkomsten kunnen we kort zijn: geen van de interne en externe variabelen laat significante verschillen tussen groepen studenten zien. Op welke wijze de studenten ook worden gegroepeerd, ze gebruiken min of meer dezelfde pool van iedere hoofddimensie om hun handelen als leerkracht in deze fase van hun opleiding te typeren. Dit geldt eveneens voor hun handelen als ideale leerkracht. Een en ander zou er op kunnen duiden dat het beeld van aanstaande onderwijsgevenden van 'goed onderwijzen' voor zover het de vier hoofddimensies betreft, een redelijk uniform beeld is.

De *conclusie* in verband met onderzoeksvraag 3 is dat de variabelen 'vooropleiding student' en 'opleidingsvisie opleiding' ieder éénmaal een samenhang laten zien met het aantal studenten dat één van de hoofddimensies deelt. Daarnaast blijkt dat op welk van de vier variabelen de studenten ook worden gegroepeerd, zij min of meer dezelfde polen van de hoofddimensies kiezen om hun huidige functioneren en hun functioneren als ideale leerkracht te typeren.

5 Nabeschuiving

Opmerkelijk is het feit dat uit de onderzoeksgegevens relatief weinig verschillen naar voren

komen tussen diverse groepen aanstaande onderwijsgevenden. Indicaties voor verschillen deden zich immers in andere onderzoeken wel voor (zie paragraaf 2). De uitkomsten van deze studie geven daarmee aanleiding tot bezinning op de vraag of de combinatie van een relatief grootschalig onderzoek en de wens door te dringen tot denkinhouden zoals door de respondenten zelf verwoord, optimaal is gerealiseerd met behulp van het gehanteerde onderzoeksinstrument. Vanuit dit perspectief valt een aantal kanttekeningen te plaatsen bij de repertory grid methode in de specifieke vorm zoals die door ons is toegepast.

Hoewel de regrid in technisch en methodologisch opzicht geen simpele methode is, lijkt ze in potentie geschikt om denkinhouden van aanstaande onderwijsgevenden te achterhalen, in of gebruik makend van hun eigen terminologie. De gekozen partieel gestandaardiseerde vorm geeft toegang tot de voor de respondenten relevante en in hun cognitieve structuur toegankelijke constructdimensies. De vraag aan de respondent om overeenkomsten en verschillen aan te geven per drietal uitspraken levert een goed uitgangspunt voor een gesprek over kenmerken van 'goed onderwijzen'.

Het scoren van alle uitspraken op de geformuleerde constructdimensies leidt bij de respondent tot inferentieprocessen die, zoals blijkt wanneer ze hardop worden verwoord, een schat aan informatie bevatten over de soorten kennis en denkinhouden waarop een beroep wordt gedaan om uitspraken en constructdimensies aan elkaar te relateren. Al deze informatie wordt echter – zo is onze ervaring – onvoldoende gehonoreerd in de schaalwaarde, waarmee de positie van een uitspraak op de constructdimensie moet worden uitgedrukt. Dit gedeelte van het regrid interview zou naar onze mening, veel meer dan in regridonderzoek gangbaar is en in ons onderzoek mogelijk was, kunnen worden 'uitgebuut' door de onderzoeker.

De keuze van de data-analyse methode is tot op zekere hoogte arbitrair. De uiteindelijke oplossingen die verschillende analysemethoden bieden kunnen qua strekking niet wezenlijk van elkaar verschillen. Welke data-analyse methode echter ook wordt gekozen, de interpretatie van de resulterende ingedikte of gereduceerde data is een eerste stap waarin verwijdering plaatsvindt van het begrippenap-

paraat van de respondent en waar interferentie met het 'invoelingsvermogen' en het begrippenapparaat van de onderzoeker optreedt. Een goede oplossing hiervoor zou zijn de interpretatie door de respondent zelf te laten plaatsvinden, in samenspraak met de onderzoeker. Bij grootschaliger onderzoeken stuit dit echter op praktische problemen. Een gelukkige omstandigheid was in ons geval dat we beschikten over protocollen van de regrid interviews, waardoor het mogelijk werd de intenties van de respondenten beter in te schatten en weer te geven in de componentbenoemingen. De daarop volgens schriftelijke communicatieve validering van de componentbenoemingen door de respondenten, was in de gegeven omstandigheden voor het onderzoek de best mogelijke benadering. De aard van de reacties van de respondenten (van de reagerende studenten was verreweg het merendeel het met onze interpretaties eens) brengt bij een kritische beschouwing echter wel wat aarzeling te weeg over de validiteit van deze vorm van communicatieve validering. De vraag is in hoeverre respondenten zich voldoende betrokken voelen bij een door anderen verrichte en schriftelijk voorgelegde interpretatie van hun eigen denkcategorieën, om daar adequaat op te kunnen reageren.

Het ontwikkelen van een categorieënsysteem op basis van volgens bepaalde criteria geselecteerde componenten was een arbeidsintensieve maar noodzakelijke stap om in de hoeveelheid data reductie aan te brengen. Op dit punt is echter de spanning tussen enerzijds grootschalig onderzoek en anderzijds de wens te werken met data in of met gebruikmaking van het begrippenapparaat van de respondenten het grootst. De door grootschaligheid noodzakelijke datareductie heeft verlies van 'variantie' tot gevolg, ook op punten waar informatie over variantie wordt beoogd. Wat uit de datareductie te voorschijn komt kan echter worden beschouwd als een goede en stevige eerste benadering van het gemeenschappelijke in de denkinhouden van aanstaande onderwijsgevenden met betrekking tot 'goed onderwijzen'. Daar waar verschillen tussen groepen studenten naar voren komen mag worden aangenomen dat het om een goede benaderingen van echte verschillen gaat.

Het voorgaande maakt duidelijk dat het door ons gehanteerde regrid instrument in principe geschikt is om cognities van

aanstaande onderwijsgevenden te achterhalen in of met gebruikmaking van hun eigen terminologie, maar dat het in de partieel gestandaardiseerde vorm minder geschikt is om op grotere schaal te worden toegepast. Het uiteindelijke rendement is naar onze mening te gering in verhouding tot het arbeidsintensieve karakter van zowel de dataverzameling als de data-analyse. Ook andere onderzoeksinstrumenten lijken echter voor de combinatie van grootschaligheid en het rechtstreeks toegang krijgen tot cognities van personen, minder geschikt. Gegeven de huidige stand van de kennis en de methoden en technieken in 'teacher thinking' onderzoek lijkt het raadzaam voorlopig een keuze te maken voor één van beide aspecten.

Literatuur

- Adams-Webber, J.R., *Personal construct theory: concepts and applications*. London: Wiley, 1979.
- Adams-Webber, J. & E. Mirc, Assessing the development of student teachers' role conceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 1976, 46, 338-340.
- Adler, S., A field study of selected student teacher perspectives toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, 1984, 12, 13-30.
- Ben-Peretz, M., S. Katz & M. Silberstein, Curriculum interpretations and its place in teacher education programs. *Interchange*, 1982, 13(4), 47-55.
- Berlak, H. & A. Berlak, Toward a political and social psychological theory of schooling: an analysis of english informal primary schools. *Interchange*, 1975, 6(3), 11-23.
- Borko, H., R. Lalik & E. Tomchin, Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. *Teaching and Teacher Education* 1987, 3, 77-90.
- Bunting, C.E., Dimensionality of teacher education beliefs: an exploratory study. *Journal of Experimental Education*, 1984, 52, 195-199.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson, Teachers' thought processes. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Third edition. New York: MacMillan, 1986.
- Corporaal, A.H., *Begeleidingsmodellen. Een literatuurstudie ten behoeve van de praktische vorming van aanstaande onderwijsgevenden*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Corporaal, A.H., *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek. Theorie en onderzoek met betrekking tot cognities van aanstaande onderwijsgevenden*. Proefschrift. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1988.

- Corporaal, A. H., W. H. van Hunen, F. Boei & S. Starren, Thinking about good teaching; some central dimensions used by (student) teachers. In: J. H. C. Vonk & E. De Vreede (Eds.), *Inservice education and training of teachers* (pp. 197-205). Brussel/Amsterdam: ATEE, 1986.
- Corporaal, A. H., W. H. van Hunen & F. K. Kieviet, Cognities van (aanstaande) onderwijsgeveden in verband met hun scholing. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 419-428.
- Evertson, C. M. & J. L. Green, Observation as inquiry and method. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). Third edition. New York: MacMillan, 1986.
- Fiske, S. T. & S. E. Taylor, *Social Cognition*. New York: Random House, 1984.
- Fuller, F. F., Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 207-227.
- Glaser, B. & A. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1968.
- Higgins, E. T. & G. King, Informationprocessing. Consequences of individual and contextual variability. In: N. Cantor & J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, cognition and social interaction* (pp. 69-121). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- Kelly, G. A., *The psychology of personal constructs, vol. 1, 2*. New York: Norton, 1955.
- Lamberigts, R. J. A. G., *Aspecten van sociaal-cognitief functioneren bij aspirant-leerkrachten: "aptitudes in een interactionistisch model van onderwijs"*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Tilburg, 1984.
- Lortie, S., *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Mandl, H. & G. L. Huber, Subjective Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1983, 30, 98-112.
- Moerland, P., *De impliciete theorie van leerkrachten. Een prototypische benadering*. Doctoraalscriptie. Leiden: subfaculteit psychologie, 1987.
- Müller-Fohrbrodt, G., B. Cloetta & H. D. Dann, *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen*. Stuttgart: Klett, 1978.
- Out, T. J., *Probleemgericht opleiden*. Proefschrift. Selectareeks. Den Haag: SVO, 1986.
- Pope, M., Monitoring and reflecting in teacher training. In: F. Fransella (Ed.), *Personal construct psychology 1977* (pp. 75-87). London: Academic Press, 1978.
- Pope, M. L. & E. M. Scott, Teachers' epistemology and practice. In: R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education* (pp. 112-123). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Sageder, J., Analyse impliziter Unterrichtstheorien von Lehramtsstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1985, 32, 117-125.
- Sageder, J., Teilstrukturen der impliziten Unterrichtstheorien von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1987, 34, 111-121.
- Scott, W. A., Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding. *The Public Opinion Quarterly*, 1955, 19, 321-325.
- SPSS-Inc., *SPSSx User's Guide*. Second edition. New York: McGraw-Hill, 1986.
- Tabachnick, B. R., K. M. Zeichner, K. Densmore, S. Adler & K. Egan, *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York City, 1982 (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 218 251).
- Vonk, J. H. C., *Opleiden en praktijk*. Proefschrift. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1982.
- Wahl, D., Methoden zur Erfassung handlungssteuerender Kognitionen von Lehrern. In: M. Hofer (Hg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts* (pp. 49-78). München: Urban & Schwarzenberg, 1981.
- Wahl, D., F. E. Weinert & G. L. Huber, *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel Verlag, 1984.
- Wehling, L. J. & W. W. Jr. Charters, Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 7-30.
- Zeichner, K. M., Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34, 3-9.
- Zeichner, K. M. & B. R. Tabachnick, Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 1981, 32, 7-11.

Curriculum vitae

A. H. Corporaal is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Onderwijsstudies van de Rijksuniversiteit Leiden. Haar onderzoekstaak en publicaties liggen voornamelijk op het terrein van de opleiding van onderwijsgeveden.

Adres: Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden

Manuscript aanvaard 11-4-'89

Summary

Corporaal, A.H. 'Research into cognitions of prospective primary school teachers.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 341-353.

This contribution contains a report of a study into cognitions of prospective teachers in primary education with regard to the "good teaching" domain. A research method (the repertory grid) was selected which is capable of retrieving individuals' cognitions using their own conceptual apparatus and which, under certain conditions, can also be applied on a relatively large scale. From the data, for the above-mentioned domain, four main dimensions of respondents' cognitions are distinguished.

Furthermore, it appears from the research data that few differences emerge between different groups of respondents. These results prompt us to reflect upon the question of whether the combination of a relatively large-scale study and the desire to probe respondents' cognitions described in their own words has been realised optimally using the research instrument employed in this study.