

**This item is the archived peer-reviewed author-version of:**

Naar een betere afstemming op een nieuw profiel van studenten? Een survey-onderzoek naar de bekommernissen van student-leraren in de Educatieve Master

**Reference:**

Van Aert Caresse, Van Meirvenne Joachim, Meeus Wil.- Naar een betere afstemming op een nieuw profiel van studenten? Een survey-onderzoek naar de bekommernissen van student-leraren in de Educatieve Master  
Tijdschrift voor Lerarenopleiders / Vereniging Lerarenopleiders Nederland; Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen - ISSN 1876-4622 - 42:3(2021), p. 13-24  
To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1819970151162165141>

# Naar een betere afstemming op een nieuw profiel van studenten?

Een surveyonderzoek naar de bekommernissen van student-leraren in de Educatieve Master

## Inleiding

Vlaanderen wil meer en betere leraren. Heel wat landen, overal ter wereld, hebben te maken hebben met ernstige, toenemende lerarentekorten (Unesco, 2019). Redenen hiervoor zijn enerzijds een hoge uitstroom door pensionering en uitval bij startende leerkrachten en anderzijds een lage instroom van leerkrachten door de onderwaardering van het lerarenberoep (Declerck & Omey, 2003). Ook in Vlaanderen zien we dit lerarentekort toenemen: in 2013 meldde de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) 5.140 openstaande vacatures in het secundair onderwijs, in 2018 waren dit er al 11.113. Bovendien zal het tekort de komende jaren groter worden en zullen er tegen 2024 elk jaar 5.000 à 7.000 extra leraren nodig zijn (Vlaams Parlement, 2019).

De Vlaamse overheid wil niet alleen meer, maar tevens 'sterkere' leraren aantrekken en afleveren. Uit een onderzoek naar de kwaliteit van de aanbieders van lerarenopleidingen bleek dat er grote verschillen waren (De onderwijsvisitatie, 2012). In 2019-2020 startten de grondig hervormde lerarenopleidingen. Voor studenten die willen lesgeven in het hoger secundair (voortgezet) onderwijs werd de status van het diploma van leraar opgetrokken tot een Educatieve Master. De Vlaamse overheid situeert de opleiding van deze leraren voor het hoger secundair onderwijs daarmee op kwalificatieniveau 7 (masterniveau). Daardoor worden leraren vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs bij voorkeur aan de universiteit opgeleid (met uitzondering van de lerarenopleidingen in de kunsten). Deze hervormde lerarenopleidingen mikken minstens gedeeltelijk op een ander publiek.

Deze nieuwe doelgroep komt met een andere achtergrond de opleiding binnen. Het is van pedagogisch belang dat de lerarenopleider inzicht krijgen in het gewijzigde profiel van de nieuwe doelgroep. Het professioneel handelen van student-leraren wordt niet enkel bepaald door wat zij leren in de lerarenopleiding (Korthagen, 1998). Gevoelens, behoeften, waarden en normen, beelden en **bekommernissen** ('*concerns*') geven hun handelen en hun professionele groei mee vorm (Boz, 2008). Ze werken als een soort filter waardoor de hele opleiding wordt gepercipieerd (Kelchtermans, 2001; Swennen et al., 2004). Om student-leraren zo goed mogelijk voor te bereiden op het leraarschap is het dan ook belangrijk dat lerarenopleidingen deze factoren in kaart brengen (Swennen, Jörg, & Korthagen, 2004). Kennis van de bekommernissen van student-leraren maakt het mogelijk de lerarenopleiding te versterken en aantrekkelijker te maken (Fuller, 1969).

De zogenaamde nieuwe lichter student-leraren komt met een andere achtergrond de opleiding binnen. De hervormde lerarenopleidingen hebben zich opnieuw af te stemmen op de gewijzigde doelgroep. In dit onderzoek richten we ons daarom op de bekommernissen van de nieuwe lichter student-leraren. Inzicht in de bekommernissen van de student-leraren is van belang om hen voldoende ondersteuning en voorbereiding te kunnen bieden om met deze bekommernissen om te gaan (Korthagen, 2019). Aansluiten bij hun bekommernissen bevordert hun motivatie om te leren en bijgevolg ook hun prestaties (Pintrich & Schunk, 2002; Tistaert, 1995). Op die manier verhogen hun kansen op een succesvolle studie, wat zeker in tijden van grote lerarentekorten belangrijk is (Snoek, 2007). Bovendien leidt het ertoe dat minder startende leraren uitvallen (Watt & Richardson, 2008).

## Theoretisch kader

## Het begrip 'concern'

Onderzoek naar 'concerns' van (student-)leraren wordt in sterke mate gestuurd door het werk van Fuller (1969) en collega's (Fuller & Brown, 1975). Fuller (1969, p. 216) definieert 'concerns' als 'perceived problems or worries'. De term vinden we voornamelijk terug in de Engelstalige literatuur over lerarenopleidingen en leraren: een goede vertaling van dit concept in één Nederlands woord lijkt minder voor handen (Wubbels, Korthagen, & Tigchelaar, 1999). Vermunt (2009) beschrijft het als dingen waarover (student-)leraren *niet* tevreden zijn en ook in andere literatuur krijgt het concept vaak een eerder negatieve bijklank (Guillaume & Rudney, 1993). Desalniettemin duidt Fuller in de beschrijving van het concept dat het dingen zijn die van belang zijn voor de (student-)leraar en die zich kunnen richten op zowel positieve als negatieve aspecten (Fuller, 1969; George, 1978). Volgens Wubbels, Korthagen en Tigchelaar (1999) sluit het Nederlandse 'bekommernis' dan ook het beste aan bij wat Fuller bedoelde: datgene wat iemand bezighoudt (positief of negatief) in het kader van de onderwijspraktijk.

## Types van bekommernissen

Volgens Fuller (1969) is er sprake van zelfgerelateerde, taakgerelateerde en leerlinggerelateerde bekommernissen. **Zelfgerelateerde** bekommernissen hebben te maken met het overleven in de klas, geaccepteerd worden, goede evaluaties ontvangen en een persoonlijk gevoel van adequaatheid. Hieronder valt de vraag of leerlingen hen aardig vinden, het oordeel van de mentor over onderwijs, leerlingen die de orde verstoren en de vraag of men een goede leraar wordt. **Taakgerelateerde** bekommernissen wijzen op de taken die in een les moeten worden voltooid. Dit heeft te maken met de vraag of men inhoudelijk en didactisch goed lesgeeft, het pedagogisch klimaat, het aantal leerlingen en de beste manier om met methoden en materialen om te gaan. **Leerlinggerelateerde** bekommernissen hebben dan weer te maken met de impact van het onderwijs op het leren van de leerlingen. Leerlingen met leerproblemen, aansluiten bij de behoeften van leerlingen, leerlingen eerlijk beoordelen en leerlingen motiveren, behoren hiertoe (Boz, 2008; Swennen et al., 2004). Volgens de theorie van Fuller (1969) manifesteren de drie types bekommernissen zich chronologisch. Pas gestarte (student-)leraren ervaren vooral zelfgerelateerde bekommernissen. Na verloop van tijd komen de taakgerelateerde bekommernissen op de voorgrond. In een derde en laatste fase zijn het eerder de leerlinggerelateerde bekommernissen die aan belang winnen.

Hoewel de drie types van bekommernissen worden teruggevonden in diverse onderzoeken in verschillende landen (zie bijvoorbeeld Capel, 2001; Goh & Matthews, 2011) betwijfelen deze onderzoeken de vaste chronologie 'zelf-taak-leerling' van Fullers fasenmodel. Zo tonen onderzoeken terugkomende bekommernissen en het tegelijk ontstaan van verschillende types van bekommernissen aan (Guillaume & Rudney, 1993; Watzke, 2007). Bekommernissen uit een eerdere fase verdwijnen niet wanneer een volgende fase wordt bereikt. Ze kunnen zich voordoen en nadien weer terugkeren, wanneer men nieuwe problemen en kansen tegenkomt (Oosterheert, Swennen, & Van Rijswijk, 2005) of een ervaring of context de student-leraar triggert (Van den Berg, 2007). Bovendien toont recent onderzoek aan dat de belangrijkste bekommernissen van student-leraren pedagogisch van aard zijn (relatie met leerlingen, klasmanagement), waaraan de vaste chronologie voorbijgaat (Wilschut, van Veldhuizen, Amagir, & van den Berg, 2015). Er is met andere woorden weinig bewijs voor de significantie van Fullers' fasenmodel : verschillende types van bekommernissen wisselen elkaar af of vallen samen in een niet-hiërarchische volgorde en hangen af van individuele ervaringen en contexten (Watzke, 2007). Het fasenmodel moet worden gerelativeerd (Haritos, 2004).

## Onderzoekopzet

Dit onderzoek had als doel de bekommernissen van student-leraren in de Educatieve Master aan de Vlaamse universiteiten bloot te leggen. De pilootstudie werd uitgevoerd aan de Universiteit Antwerpen. Vanwege de gelijkaardige context van de Educatieve Master in Vlaanderen wat betreft wetgeving en het onderwijssysteem waarin student-leraren terechtkomen, veronderstelden we vergelijkbare bekommernissen van student-leraren in de overige Vlaamse universiteiten.

We trachtten antwoord te bieden op volgende onderzoeksvraag: **Wat zijn de bekommernissen van student-leraren in de Educatieve Master?** Er werd gebruik gemaakt van een kwantitatieve (online) survey gebaseerd op de *Teacher Concerns Checklist* van Fuller en Borich (Borich, 2000; Swennen et al., 2004).

## Sample en vragenlijst

Initieel werd er een papieren versie van de vragenlijst op drie momenten afgenomen tijdens contactmomenten voor algemene vakken in zowel dag- als avondtraject (schooljaar 2019-2020). Hiermee werden 65 student-leraren bereikt. Vervolgens werd de vragenlijst ook online beschikbaar gesteld. Op deze manier werden nog eens 17 studenten bereikt. Van de 168 student-leraren in de Educatieve Master aan de Universiteit Antwerpen namen uiteindelijk 82 student-leraren deel (N = 82).

De vragenlijst bestond uit twee delen. Het eerste deel bevroeg studentgegevens: gender en leeftijd, vakdidactieken en het al dan niet reeds werken op een school als leraar (leraar-in-opleiding of 'LIO')<sup>1</sup>. Het tweede deel betrof de herwerkte versie van de *Teacher Concerns Checklist* van Fuller en Borich (1988) door Swennen, Jörg en Korthagen (2004) waarin zelfgerelateerde, taakgerelateerde en leerlinggerelateerde bekommernissen worden bevraagd, alsook een extra type van bekommernis 'onderwijs in het algemeen'. De oorspronkelijke vijftig items zijn in de herwerkte vragenlijst van Swennen et al. (2004) gereduceerd tot zestien items, wat ervoor zorgt dat de vragenlijst kort en makkelijk invulbaar is. De items per type van bekommernis kunnen in Bijlage 1 worden teruggevonden. Voor de checklist werd gewerkt met een 5-punt Likertschaal. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 5 minuten. De vragenlijst was anoniem en werd in vertrouwelijkheid geanalyseerd.

## Data-analyse

Er werden zestien variabelen nagegaan die telkens overeenkomen met één item uit de volgende vraag in de survey: "Hieronder vindt u een aantal zaken waarover u zich mogelijks zorgen maakt als beginnend leerkracht. Gelieve voor elk element aan te duiden in welke mate u er bezorgd om bent." Hierbij werd gebruik gemaakt van een 5-punt Likertschaal gaande van 'helemaal niet' (score 1) tot 'heel veel' (score 5). Voor elk type van bekommernis werd daarnaast het gemiddelde van de samenstellende variabelen berekend en bijgehouden in een variabele ('comp'): Aardig, Oordeel, Orde en GoedeLeraar (compZelf), Inhoud, PedagogischKlimaat, GroteGroep en Methoden (compTaak), Signaleren, Behoeften, Beoordeel en Motiveren (compLeerling) en Vernieuwen, Samenwerken, Eisen en Salaris (compAlgemeen). Verder werden ook de variabelen **gender** (0 = vrouw, 1 = man), **leeftijd** (<24; 24-30 en >30) en **LIO** (0 = ja, 1 = neen) opgenomen. We kozen voor deze onderverdeling om voldoende cases per categorie te bekomen. Wegens het groot aantal vakdidactieken in de Educatieve Master aan de Universiteit Antwerpen en de weinig data per vakdidactiek, beslisten we dit niet op te nemen in dit onderzoek. 0 toont de kenmerken van de respondenten.

---

<sup>1</sup> In Nederland gebruikt men de term 'LIO' om student-leraren aan te duiden. In Vlaanderen wordt deze term gebruikt om specifiek die student-leraren aan te duiden die reeds een (betaalde) onderwijsopdracht vervullen.

De resultaten werden verwerkt in het SPSS 26-programma. Er werd gebruik gemaakt van *Independent Samples t-testen* om de gemiddelden van mannelijke en vrouwelijke student-leraren en van LIO's en niet-LIO's te vergelijken. Via een variantieanalyse (ANOVA) werden de gemiddelden tussen de drie leeftijdscategorieën vergeleken. Dit alles biedt inzicht in mogelijke verschillen tussen deze groepen, wat eventueel kan wijzen op verschillende noden. De impact van gender, leeftijd en LIO werd telkens onderzocht op itemniveau (individuele bekommernissen) en schaalniveau (gemiddelde van de items per type van bekommernis).

**Tabel 1.** Kenmerken van de respondenten (absolute aantallen en percentages)

	N	%
Gender (N = 82)		
Vrouw	59	72.0 %
Man	23	28.0 %
Leeftijd (N = 82)		
<24	40	48.8 %
24-30	24	29.2 %
> 30	18	22.0 %
LIO (N = 82)		
Ja	16	19.5 %
Neen	66	80.5 %

## Resultaten

In dit deel worden de resultaten beschreven in vier paragrafen waarvan de titels aansluiten bij de verschillende types van bekommernissen. Binnen de paragrafen worden ook de significante verschillen in gemiddelden tussen mannen en vrouwen, LIO en niet-LIO en de drie leeftijdsgroepen (<24; 24-30 en >30) op schaal- en itemniveau vermeld. We spreken van een bekommernis wanneer de meerderheid van de student-leraren zich er 'veel' of 'heel veel' zorgen over maakt.

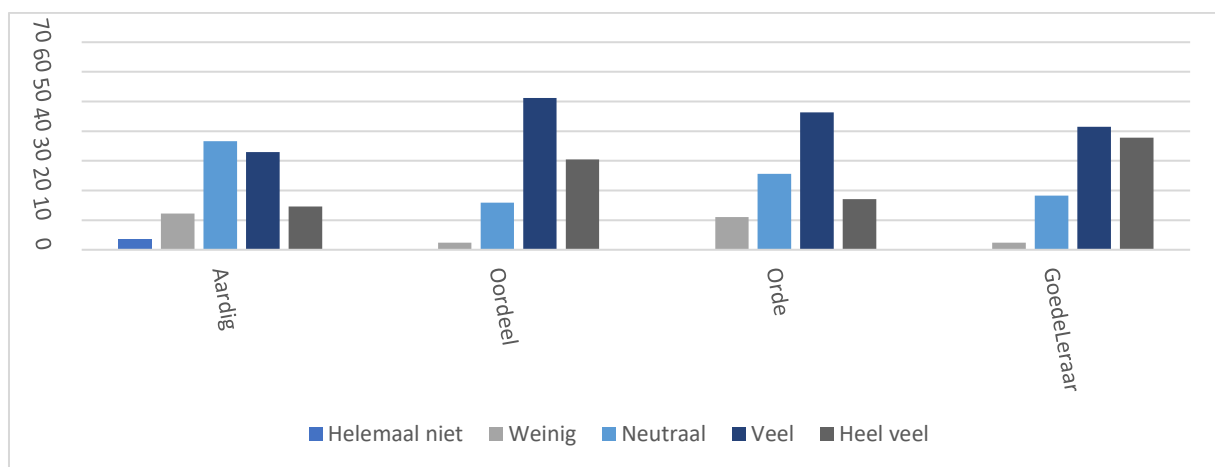
### Zelfgerelateerde bekommernissen

0 toont op itemniveau de bekommernissen met betrekking tot het zelf. Hierbij zien we dat **'het oordeel van mijn mentor over mijn onderwijs'** (81.7 %) voor een grote meerderheid van de student-leraren een bekommernis is. De t-toets toont hierbij een significant verschil ( $t(80) = 2.097$ ;  $p < .05$ ) tussen vrouwen ( $M = 4.20$ ;  $SD = .714$ ) en mannen ( $M = 3.83$ ;  $SD = .778$ ): mannen zijn hier gemiddeld minder bekommerd over dan vrouwen. Ook **'de vraag of ik een goede leraar word'** (79.3 %) en **'leerlingen die de orde verstoren'** (63.4 %) zijn voor de meerderheid een bekommernis.

Wat betreft 'de vraag of leerlingen mij aardig vinden' zien we dat dit slechts voor een minderheid een bekommernis is (47.5 %) en dat men hier eerder neutraal tegenover staat (36.6 %). Uit de t-toets blijkt wel een significant verschil ( $t(80) = 2.472$ ;  $p < .05$ ) tussen vrouwen ( $M = 3.59$ ;  $SD = .967$ ) en mannen ( $M = 3.00$ ;  $SD = 1.000$ ). Mannen zijn gemiddeld minder bekommerd over of leerlingen hen aardig vinden dan vrouwen. Verder toont een ANOVA hierbij een significant verschil in de gemiddelden van de drie leeftijdsgroepen ( $F(2) = 4.023$ ;  $p = .022$ ). De post-hoc-Tukey-test toont significante verschillen in mate van bezorgdheid tussen <24 jaar en >30 jaar ( $p = .027$ ), waarbij <24 jaar hier gemiddeld meer bezorgd over is ( $M = 3.73$ ;  $SD = .960$ ) dan >30 jaar ( $M = 3.00$ ;  $SD = .767$ ). Er is geen significant verschil in mate van bezorgdheid hierover tussen <24 jaar en 24-30 jaar ( $p = .147$ ) en tussen 24-30 jaar en >30

( $p = .688$ ). Er werden geen significante verschillen gevonden tussen LIO en niet-LIO bij de zelfgerelateerde bekommernissen.

Op schaalniveau vinden we een gemiddelde score van 3.84 op de zelfgerelateerde bekommernissen ( $M = 3.84$ ;  $SD = .570$ ). De t-toets toont hierbij een significant verschil ( $t(80) = 2.859$ ;  $p < .05$ ) tussen vrouwen ( $M = 3.95$ ;  $SD = .529$ ) en mannen ( $M = 3.57$ ;  $SD = .590$ ): mannen zijn hier gemiddeld minder bekommerd over dan vrouwen. Verder toont een ANOVA een significant verschil in de gemiddelden van de drie leeftijdsgroepen ( $F(2) = 5.848$ ;  $p = .004$ ). De post-hoc-Tukey-test toont significante verschillen in mate van bezorgdheid tussen <24 jaar en >30 jaar ( $p = .003$ ), waarbij <24 jaar hier gemiddeld meer bezorgd over is ( $M = 4.02$ ;  $SD = .544$ ) dan >30 jaar ( $M = 3.50$ ;  $SD = .429$ ). Er is geen significant verschil in mate van bezorgdheid hierover tussen <24 jaar en 24-30 jaar ( $p = .270$ ) en tussen 24-30 jaar en >30 ( $p = .177$ ). Er werden geen significante verschillen gevonden tussen LIO en niet-LIO.



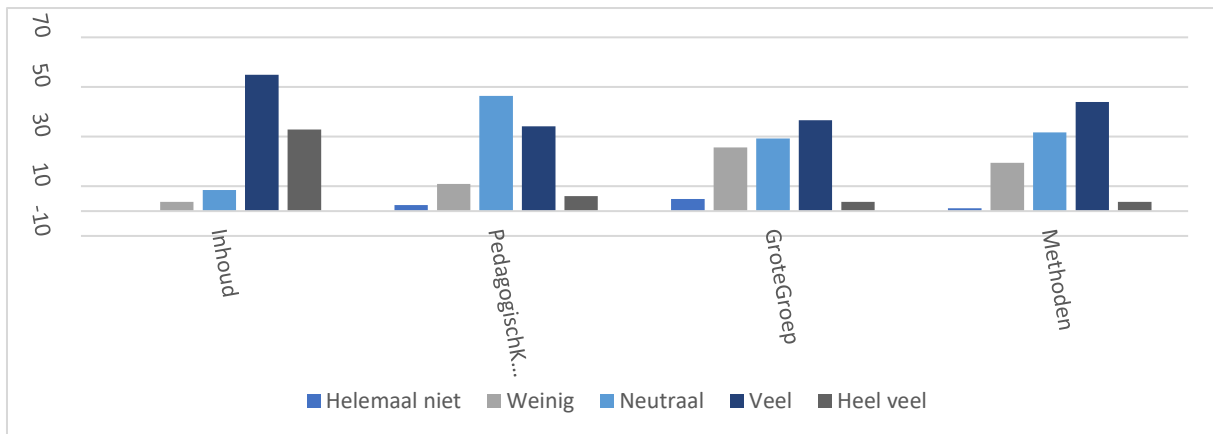
**Figuur 1.** Zelfgerelateerde bekommernissen in frequenties (N = 82)

### Taakgerelateerde bekommernissen

0 toont de taakgerelateerde bekommernissen in frequenties. Hier zien we dat **'de vraag of ik inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geef'** voor een grote meerderheid een bekommernis is (87.8 %). Dit in tegenstelling tot **'de beste manier om met methoden en materialen om te gaan'** (47.6 %), **'het grote aantal leerlingen in de groep'** (40.3 %) en **'het pedagogisch klimaat'** (40.2 %).

Een ANOVA toont bij dit laatste wel een significant verschil in de gemiddelden van de drie groepen leeftijden ( $F(2) = 4.204$ ;  $p = .018$ ). De post-hoc-Tukey-test toont significante verschillen in mate van bezorgdheid tussen <24 jaar en >30 jaar ( $p = .024$ ), waarbij >30 jaar hier gemiddeld meer bezorgd over is ( $M = 3.67$ ;  $SD = .594$ ) dan <24 jaar ( $M = 3.05$ ;  $SD = .677$ ). Er is geen significant verschil in mate van bezorgdheid hierover tussen <24 jaar en 24-30 jaar ( $p = .131$ ) en tussen 24-30 jaar en >30 ( $p = .689$ ). Er werd verder voor geen van de taakgerelateerde bekommernissen een significant verschil tussen de gemiddelden van mannen en vrouwen en van LIO en niet-LIO gevonden.

Op schaalniveau vinden we een gemiddelde score van 3.46 ( $M = 3.46$ ;  $SD = .543$ ). Er zijn op dit schaalniveau geen verschillen tussen de geslachten, de leeftijdscategorieën en de al dan niet LIO's.

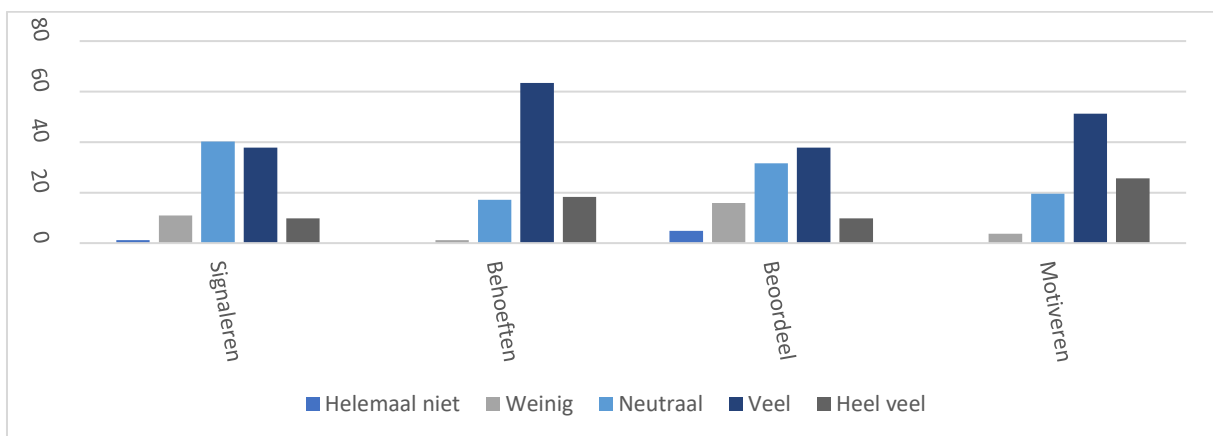


**Figuur 2.** Taakgerelateerde bekommernissen in frequenties (N = 82)

### Leerlinggerelateerde bekommernissen

0 toont de leerlinggerelateerde bekommernissen in frequenties. 'Hoe ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften van leerlingen' (81.7 %) en 'de vraag of ik leerlingen kan motiveren' (76.8 %) is voor een grote meerderheid van de student-leraren een bekommernis. Bij dit laatste toont de t-toets een verschil tussen LIO ( $M = 4.38$ ;  $SD = .619$ ) en niet-LIO ( $M = 3.89$ ;  $SD = .787$ ) dat significant bleek ( $t(80) = 2.276$ ;  $p < .05$ ). LIO's zijn gemiddeld meer bekommerd over of ze leerlingen kunnen motiveren dan niet-LIO's. 'De vraag of ik de leerlingen eerlijk beoordeel' (47.6 %) en 'het signaleren van leerlingen met leerproblemen' (47.6 %), worden niet door de meerderheid van de student-leraren als bekommernis ervaren. Wat betreft 'signaleren van leerproblemen' zien we dat men hier eerder neutraal tegenover staat (40.2 %). Verder werden er geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen en tussen leeftijden.

Op schaalniveau vinden we een gemiddelde score van 3.68 ( $M = 3.68$ ;  $SD = .595$ ). Er zijn ook hier geen verschillen te zien tussen mannen en vrouwen, tussen LIO en niet-LIO en tussen leeftijden.



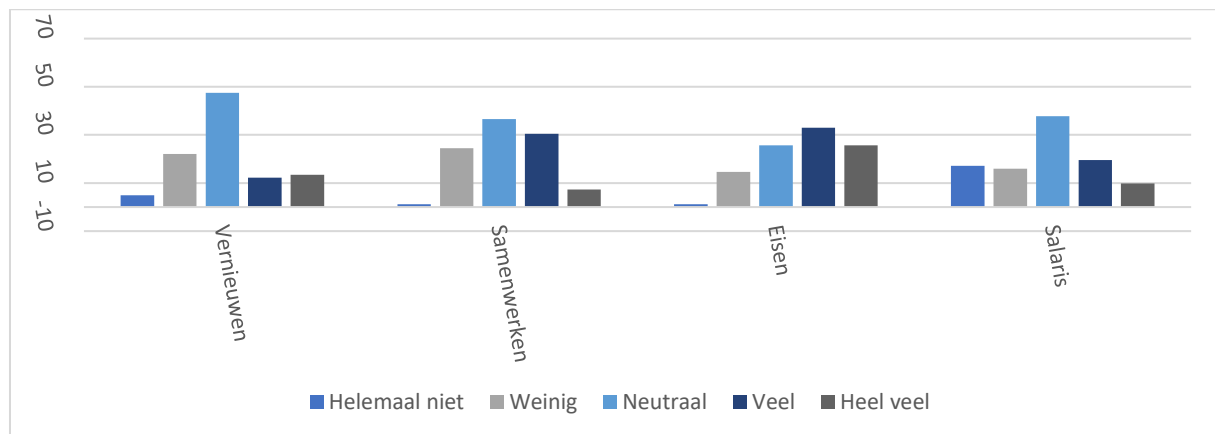
**Figuur 3.** Leerlinggerelateerde bekommernissen in frequenties (N = 82)

### Bekommernissen met betrekking tot onderwijs in het algemeen

Wat betreft bekommernissen met betrekking tot onderwijs in het algemeen, toont 0 dat het 'toenemende aantal eisen dat aan leraren gesteld wordt' (58.5 %) door een meerderheid van de

student-leraren als bekommernis wordt ervaren. De andere bekommernissen met betrekking tot onderwijs in het algemeen worden niet als bekommernis ervaren of men staat hier eerder neutraal tegenover: 'de samenwerking in het team' (37.8 %), 'de relatief lage salarissen van leraren' (29.3 %) en 'de beperkte mogelijkheden in het onderwijs om vernieuwingen door te voeren' (25.6 %). Vooral dit laatste ervaren student-leraren als neutraal (47.5 %). Er werden hier geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen, tussen leeftijden en tussen LIO en niet-LIO.

Op schaalniveau werd er een gemiddelde score van 3.20 teruggevonden ( $M = 3.20$ ;  $SD = .662$ ). Er zijn op dit schaalniveau geen verschillen tussen mannen en vrouwen, leeftijden en tussen LIO en niet-LIO.



**Figuur 4.** Bekommernissen met betrekking tot onderwijs in het algemeen in frequenties (N = 82)

## Conclusie en discussie

Dit onderzoek had als doel de bekommernissen van student-leraren in de Educatieve Master aan de Vlaamse universiteiten bloot te leggen aan de hand van een pilotstudie aan de Universiteit Antwerpen. Deze bevindingen kunnen bijdragen aan een efficiënte en motiverende lerarenopleiding. Door in de lerarenopleiding rekening te houden met en aan te sluiten bij de bekommernissen van student-leraren (d.i. concerngestuurde didactiek), kan men mogelijks meer student-leraren aantrekken, motiveren en in het onderwijs trachten te houden. Dit is in tijden van toenemende lerarentekorten en uitval van belang voor kwaliteitsvol onderwijs.

Zoals verwacht blijkt uit ons onderzoek dat de nieuwe lichter student-leraren bekommernissen hebben die zowel gerelateerd zijn aan het zelf, de taak, de leerlingen en onderwijs in het algemeen. De resultaten tonen dat ze gemiddeld het hoogst scoren op de zelfgerelateerde bekommernissen, gevolgd door de leerlinggerelateerde bekommernissen, de taakgerelateerde bekommernissen en de bekommernissen over onderwijs in het algemeen. Op het niveau van de individuele bekommernissen, blijkt de grootste bekommernis taakgerelateerd: 'de vraag of ik inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geef'. Dit wordt gevolgd door de zelfgerelateerde bekommernis 'het oordeel van mijn mentor over mijn onderwijs' en de leerlinggerelateerde bekommernis 'hoe ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften van leerlingen'. Daarnaast zijn ook bekommernissen omtrent 'de vraag of ik een goede leraar word', 'de vraag of ik leerlingen kan motiveren', 'leerlingen die de orde verstoren' en 'het toenemende aantal eisen dat aan leraren gesteld wordt' aanwezig.

Een indicatieve vergelijking tussen Nederlandse en Vlaamse student-leraren toont aan dat bekommernissen eerder contextspecifiek dan universeel (zoals Fuller stelt) zijn, waarbij onder andere het verschil in de aard en structuur van de lerarenopleiding een rol kan spelen (Guillaume & Rudney, 1993). Net als in het onderzoek van Swennen et al. (2004) scoort ook in dit onderzoek 'de vraag of ik inhoudelijk en didactisch goed onderwijs geef' en 'hoe ik kan aansluiten bij de verschillende behoeften



van leerlingen' hoog. Toch zien we een verschil: de hoge score op 'het oordeel van mijn mentor over mijn onderwijs' verschilt in dit onderzoek van de bevindingen van Swennen et al. (2004), waar dit in de midden categorie valt. Dat student-leraren in dit onderzoek hier sterk bezorgd over zijn, moet dan ook extra aandacht krijgen. De mentorrelatie is namelijk van grote invloed op de manier waarop student-leraren de praktijkcomponent in de lerarenopleiding percipiëren (Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007). Het evaluatieve karakter ervan (het oordeel van de mentor) kan echter zorgen voor negatieve gevoelens zoals spanning (Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012). Aangezien dit van invloed kan zijn op de motivatie om te leren en de prestaties van student-leraren (Pintrich & Schunk, 2002; Tistaert, 1995) is rekening houden met en aansluiten bij deze bekommernis nodig. Een veilig leerklimaat zonder angst en spanning tussen mentor en student-leraar trachten te creëren, is hierbij van belang (Rots et al., 2012). Een degelijke opleiding van mentoren kan hierbij een rol spelen.

Verder vonden we ondanks een vergelijkbaar bekommernissenpatroon tussen de student-leraren in deze steekproef ook verschillen in de mate waarin men bekommerd is over bepaalde zaken naar gender, leeftijd en LIO. Dit alles sluit aan bij eerdere onderzoeken die aantonen dat bekommernissen (en de mate van bekommernis) afhankelijk zijn van individuele kenmerken en ervaringen (Boz, 2008; Watzke, 2003, 2007). De resultaten tonen aan dat mannen gemiddeld minder bekommerd zijn over het oordeel van de mentor en over of leerlingen hen aardig vinden dan vrouwen. Ook >30 jaar is gemiddeld minder bekommerd over of leerlingen hen aardig vinden dan <24 jaar. Wat betreft het pedagogisch klimaat zien we dan weer dat >30 hier gemiddeld meer bekommerd over is dan <24 jaar.

Bij 'de vraag of ik leerlingen kan motiveren' zien we dat LIO-studenten hier gemiddeld meer bekommerd over zijn dan niet-LIO's. Dit roept de vraag op of er andere accenten moeten worden gelegd in LIO-trajecten dan in niet-LIO-trajecten. Zo zetten steeds meer studenten via het LIO-traject de stap naar het leraarschap (Snoeck, Struyf, Simons, & Meeus, 2011). Hierbij is het van belang om de LIO adequaat te begeleiden om op die manier een krachtige leeromgeving te creëren (Kelchtermans et al., 2010). De invulling van de opleiding speelt hierbij een rol. Het LIO-traject is tijd- en arbeidsintensief waardoor zij vooral die vakken nodig hebben die aansluiten bij het eigen LIO-traject. Ze willen of kunnen pas aandacht besteden aan een theorie wanneer deze nuttig is voor de eigen lesopdracht. Een meerderheid van de LIO's meent echter dat de theorie vanuit de opleiding onvoldoende praktijkgericht is (Snoeck et al., 2011). Het inspelen op deze specifieke bekommernis van LIO's in (theoretische) vakken in het LIO-traject kan bijdragen tot een meer praktijkgeoriënteerde lerarenopleiding en zodus tot de noden van LIO's.

Als laatste nuanceren de gevonden resultaten -net als de bevindingen van Guillaume en Rudney (1993), Oosterheert et al. (2005) en Watzke (2007)- het fasenmodel van Fuller. Aansluitend bij het model vinden we de hoge gemiddelde schaalwaarden op de zelfgerelateerde bekommernissen terug. Zo suggereert het model dat student-leraren nog sterk bezig zijn met bekommernissen om zichzelf. Ook de hogere gemiddelde waarde op 'of ik leerlingen kan motiveren' van LIO's sluit aan bij dit model. Zo zijn student-leraren die reeds enige praktijkervaring in het onderwijs hebben (LIO) volgens het model meer bekommerd over leerlingen dan student-leraren met beperktere praktijkervaring (niet-LIO). Uit onze resultaten blijkt echter dat student-leraren hiernaast een grote verscheidenheid aan bekommernissen (zelf, taak, leerling en onderwijs) hebben die tegelijkertijd voorkomen. Deze resultaten zijn niet in overeenstemming met Fullers aanname van een gefaseerde ontwikkeling van bekommernissen. De verschillende types van bekommernissen ontstaan gelijktijdig en niet-hiërarchisch. Bij het hanteren van een concerngestuurde didactiek is het dan ook van belang om steeds oog te hebben voor alle reële bekommernissen in de context. Deze bekommernissen moeten het vertrekpunt vormen bij het onderwijsleerproces en begeleiden van student-leraren. Dit onderzoek kan hiertoe bijdragen dankzij het blootleggen van welke bekommernissen aanwezig zijn bij student-leraren.

De respondenten uit dit onderzoek bestaan uit student-leraren aan de Universiteit Antwerpen. Wegens dezelfde context van de Educatieve Master in Vlaanderen veronderstellen we gelijkaardige

bekommernissen van student-leraren aan de verschillende Vlaamse universiteiten. Vervolgonderzoek hiernaar is aangewezen. Dit biedt breder inzicht in de bekommernissen en kan helpen om de Educatieve Master efficiënter en motiverender te maken.

Daarnaast werd er gewerkt met een vragenlijst uit 2004 (Swennen et al., 2004). Mogelijks is het in verder onderzoek nuttig om deze vragenlijst te actualiseren. De Cronbach alpha's voor de vier types van bekommernissen zijn laag ( $.700 > \alpha > .400$ ) wat duidt op een mogelijks weinig betrouwbare schaal. Voor verder onderzoek raden we dan ook een kwalitatief onderzoek (bijvoorbeeld via focusgroepen) naar bekommernissen van student-leraren aan om de checklist eventueel te valideren en bij te werken. Zo beperkt deze checklist zich tot drie types van bekommernissen naar Fuller en een extra type van bekommernis 'onderwijs in het algemeen'. Dit theoretisch model dateert van 1969 en het is mogelijk dat er vandaag andere bekommernissen spelen dan diegene die in het model naar voren worden geschoven. Bovendien is recent onderzoek hiernaar eerder schaars, wat de nood hieraan benadrukt.

Voor verder onderzoek raden we ook een longitudinaal onderzoek aan. Dit onderzoek is hierin een eerste stap. Dit is relevant voor lerarenopleiders zodat ze inzicht krijgen in welke bekommernissen eenmalig voorkomen, terugkeren, blijven, enzovoort. Als laatste werd dit onderzoek uitgevoerd in het startjaar van de Educatieve Master. Dit experimenteel academiejaar kan een rol hebben gespeeld bij de bekommernissen van de respondenten.

## Referenties

- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. Upper Saddle River, NJ: Merrill: Prentice Hall.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year. *Educational research*, 43(3), 247-261.
- Declerck, E., & Omeij, E. (2003). Het lerarentekort in Vlaanderen. *OVER. WERK (LEUVEN)*, 13, 111-114.
- De onderwijsvisiteatie Specifieke lerarenopleiding, 2012, 4 delen. Geraadpleegd via: <http://www.vluhr.be/kwaliteitszorg/rapporten>
- Dunn, K. E., & Rakes, G. C. (2010). Producing caring qualified teachers: An exploration of the influence of pre-service teacher concerns on learner-centeredness. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 516-521.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F., & Borich, G. D. (1988). Teacher concerns checklist. *Effective teaching methods*, 62-72.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Teacher education: The 74th yearbook of the national society for the study of education (Part II). *Chicago: The University of Chicago*.
- George, A. A. (1978). *Measuring Self, Task, and Impact Concerns: A Manual for the Use of the Teacher Concerns Questionnaire*.
- Goh, P. S., & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 92-103.
- Guillaume, A. M., & Rudney, G. L. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 637-654.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (Vol. 10). Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., . . . Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekleren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(1), 4-11.
- Korthagen, F. A. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., & Wubbels, T. (Eds.) (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

- Korthagen, F. A. (2019). Basisconcepten van Kohnstamm zijn nog steeds actueel: Inspiratie voor de opleiding van leraren. *Pedagogische studieën*, 95, 408-414.
- Oosterheert, I., Swennen, A., & Rijswijk, M. van (2005). De ontwikkeling van leraren in opleiding. In: M. Gommers, B. Oldeboom, M. van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen, & W. van der Wolk (2005). *Leraren opleiden: een handreiking voor opleiders* (31-45). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543-556.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10.
- Snoeck, I., Struyf, E., Simons, M., & Meeus, W. (2011). *Het lio-traject in Vlaamse scholen: al doende leer je het best?* Paper presented at Het glazen huis. Zicht op de maakbaarheid van de leraar: VELON-Congres, Noordwijkerhout, 2011.
- Snoek, M. (2007). *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Retrieved from <http://www.amsterdamuas.com/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/eigenaar-van-kwaliteit.-veranderingsbekwame-leraren-en-het-publieke-onderwijsdebat.pdf>
- Swennen, A., Jörg, T., & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.
- Janssens, S., Laevers, F., & Tistaert, G. (1995). *Praktijkopleiding van aanstaande leraren*. Leuven: Garant.
- Unesco. (2019). Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Van den Berg, R. (2007). *Denk aan je mensen: weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen: Garant.
- Vermunt, J.D. (2009). *Professionalisering in het onderwijs: leren en laten leren*. Lezing uitgesproken in het kader van de leerstoel Onderwijsvernieuwing en –samenwerking, Universiteit Antwerpen.
- Vlaams Parlement. (2019). *Tekort aan leerkrachten*. Vlaams Parlement.tv Retrieved from <https://vlaamsparlement.tv/tekort-aan-leerkrachten/>.
- Vlaamse Overheid. (2019). 37 educatieve masteropleidingen goedgekeurd. Retrieved from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/37-educatieve-masteropleidingen-goedgekeurd>
- Watt H.M.G., & Richardson P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.

- Watzke, J. L. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program. *The Teacher Educator, 38*(3), 209-229.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 106-122.
- Wilschut, A., van Veldhuizen, B., Amagir, A., & van den Berg, G. (2015). Vlieguren maken: transfer tussen opleiding en stagepraktijk in de tweedegraads lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(2), 75-88.
- Wubbels, T., Korthagen, F., & Tigchelaar, A. (1999). Aansluiten bij lio's: Op zoek naar de plek waar de energie zit. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 20*(3), 12-18.

## Bijlage 1: Items per type van bekommernis

### *Zelfgerelateerde bekommernissen*

- 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.

### *Taakgerelateerde bekommernissen*

- 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.

### *Leerlinggerelateerde bekommernissen*

- 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.

### *Bekommernissen met betrekking tot onderwijs in 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.