

Onderzoek

Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkplekleren.

Tom Adams, Fontys Lerarenopleiding, Bob Koster voorheen Fontys Lerarenopleiding, Perry den Brok Wageningen Universiteit.

Grip krijgen op klassenmanagement is voor aanstaande leraren een belangrijk aspect van hun stage in de lerarenopleiding. Er is echter nog weinig bekend over hoe klassenmanagement tijdens het werkplekleren wordt ontwikkeld. Deze studie bestudeerde de ontwikkeling van klassenmanagement van 24 aanstaande leraren binnen de context van het VO tijdens het werkplekleren, waarbij gekeken werd naar hun leerdoelen en leerprocessen. De resultaten laten zien dat aanstaande leraren een grote variatie van foci in hun leerdoelen hebben voor diverse aspecten van het klassenmanagement. We vonden vier patronen in het leren van klassenmanagement bij leraren-in-opleiding: 'Kennisgericht', 'Feedbackgericht', 'Inspiratiegericht' en 'Praktijkgericht'. Het verschil in deze patronen werd bepaald door de wijze waarop aanstaande leraren gebruik maakten van theorie, de wijze waarop ze anderen zoals opleiders en collega's nodig hadden en hoe zij zelfregulerend konden werken. De vier types profielen van leerprocessen waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement, kunnen een verrijking zijn voor lerarenopleiders. Het kan nuttig zijn wanneer lerarenopleiders proberen deze profielen te herkennen om zo te differentiëren in hun coaching en begeleiding.

Inleiding

Klassenmanagement wordt gezien als een van de belangrijkste en meest uitdagende competenties die (aanstaande) leraren moeten ontwikkelen (Emmer & Sabornie, 2015). Toch laat internationaal onderzoek zien dat hiervoor maar beperkt aandacht is in curricula van lerarenopleidingen (Van Tartwijk & Hammerness, 2011). Ook is onduidelijk welke rol het leren op de werkplek precies in deze ontwikkeling speelt (Stough & Montague, 2015). Bestaand onderzoek over het leren van klassenmanagement op de werkplek gaat vooral over het belang ervan voor het leren van aanstaande leraren (Stough, 2006), en de verhouding tussen het leren van klassenmanagement op de werkplek en op de lerarenopleiding (Jones, 2006).

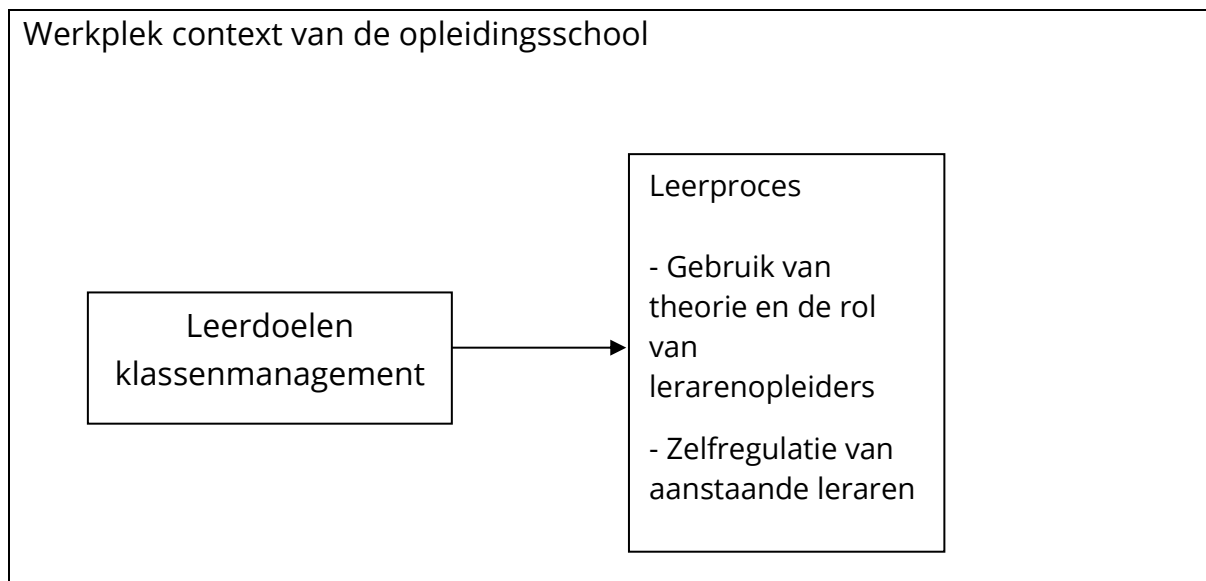
In bredere zin toont onderzoek aan dat het leren op opleidingsscholen (in internationale context Professional Development Schools genoemd) positieve effecten heeft op het leren van aanstaande leraren (Darling-Hammond, 2005). Een opleidingsschool is een samenwerking tussen lerarenopleidingen en een of meerdere scholen uit het po, vo en/of mbo, waarbij modules van het curriculum van de lerarenopleiding op de werkplek van de school worden aangeboden. Het is echter nog onbekend hoe tijdens het werkpleklernen het leren van het klassenmanagement van aanstaande leraren precies plaatsvindt en in welke mate zij hierin individueel verschillen (Helms-Lorens et al., 2018; Stough & Montague, 2015). Deze studie richtte zich dan ook op het vinden van patronen van leerprocessen waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement.

Het vinden van een antwoord hierop helpt lerarenopleiders en lerarenopleidingen te begrijpen hoe aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement tijdens de stage. De uitkomsten daarvan geven ons meer inzicht hoe lerarenopleiders het werkpleklernen beter in kunnen richten en hoe zij kunnen anticiperen op de vragen die aanstaande leraren hebben in hun leerproces ten aanzien van de beheersing van het klassenmanagement tijdens hun opleiding, zowel op de lerarenopleiding als op de werkplek.

Conceptueel kader

Om het leren van klassenmanagement van aanstaande leraren te conceptualiseren, vormt het model van constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) het uitgangspunt, waarbij we ons in deze studie met name richten op leerdoel en leerprocessen. Hoewel leeruitkomsten ook belangrijk zijn wordt dit vanwege de beperkte omvang van dit artikel buiten beschouwing gelaten. Overigens is dit wel een deel van het grotere promotieonderzoek waar dit artikel ook een onderdeel van uitmaakt.

In ons conceptuele model is de opleidingsschool de context waarin het leren plaatsvindt (zie Figuur 1). Een eerste aspect van ons model is de aandacht die aanstaande leraren specifiek voor bepaalde doelen met betrekking tot klassenmanagement hebben. Wat het leerproces betreft, focussen we op het gebruik van theorie, de rol van lerarenopleiders en het zelfregulerend leren van aanstaande leraren, aangezien dit onderling samenhangende elementen van een leerproces zijn (Tynjälä, 2008).



Figuur. 1 Conceptueel kader van deze studie.

Leerdoelen: de definiëring van het concept klassenmanagement

Het belang van het klassenmanagement als een centraal concept binnen het curriculum van de lerarenopleiding is benadrukt door verschillende onderzoekers (Evertson & Weinstein, 2006; Emmer & Sabornie, 2015; Van Tartwijk & Hammerness, 2011). Klassenmanagement wordt vaak beschreven als het houden van orde en discipline in de klas, en het effectief ingrijpen wanneer er ordeproblemen optreden (Emmer & Stough, 2001). In lijn met ander onderzoek van bijvoorbeeld Korpershoek et al. (2016) wordt in deze studie de conceptualisatie van Evertson en Weinstein (2006) gehanteerd om de leerdoelen van de aanstaande leraren met betrekking tot klassenmanagement te categoriseren. Volgens Evertson en Weinstein (2006) moeten leraren, om een hoog niveau klassenmanagement te bereiken, zich bekwamen in de volgende vijf componenten: (1) relatie creëren met en tussen leerlingen (interpersoonlijk lerarengedrag), (2) leerklimaat creëren (organisatie / activiteiten / werkvormen), (3) leefklimaat creëren (regels / veilig klasklimaat), (4) ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie, en (5) optreden bij gedrags- of ordeproblematiek. Deze vijf componenten gebruiken wij om te bepalen of de leerdoelen die aanstaande leraren zich stellen tijdens hun werkpleklernen, te duiden.

Het leerproces: gebruik van theorie en de rol van lerarenopleiders

Om het leren van aanstaande leraren tijdens het werkpleklernen te stimuleren, stellen Zanting et al. (2003) dat zowel de rol van lerarenopleiders en het gebruik van theorie cruciaal zijn. Leren vindt plaats door sociale interacties met collega's en anderen op de werkplek (Christensen, 2013), in de vorm van steun en feedback van lerarenopleiders, collega's en peers (Järvelä et al., 2008). Onder

Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkpleklernen.

lerarenopleiders verstaan we in deze studie zowel de instituutsopleider, de schoolopleider als de werkplekbegeleider, omdat alle drie deze typen opleiders een formele rol spelen in de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren.

Specifiek bij het leren van klassenmanagement wordt de rol van de lerarenopleider vaak genoemd als belangrijke factor voor het leren van aanstaande leraren, evenals het plaatsen van aanstaande leraren in klassen die al vaste routines en procedures hebben (Stough & Montague, 2015).

In ons eerder onderzoek onderscheidde wij (Adams et al., 2022) verschillende rollen van lerarenopleiders: die van expert, rolmodel en mentor. Experts beheersen zowel praktijkkennis als theoretische kennis, en zijn daarom behulpzaam voor aanstaande leraren bij het vergaren van kennis, het bespreken van de praktijkervaringen, en het koppelen van die ervaringen aan theoretische kennis en de praktijk in de school (Guile & Young, 2003; Loughran, 2006). De rol van expert is in de hele school terug te vinden, omdat in die leeromgeving veel experts (zoals collega's) aanwezig zijn (Van Velzen & Volman, 2008). De lerarenopleider als rolmodel modelleert zijn eigen lerarengedrag en is daarmee een belangrijke, inspirerende rol voor aanstaande leraren (Loughran & Berry, 2005). Bovendien inspireert het rolmodel aanstaande leraren in hun professionele ontwikkeling door voor te doen en te vertellen, en het gedrag van leraren te bespreken met aanstaande leraren, zodat ze begrijpen waarom en waartoe bepaalde handelingen en gedragingen van leraren nodig waren (Guile & Young, 2003; Loughran, 2006). De lerarenopleider als mentor ondersteunt aanstaande leraren om door de eerste periode van hun leraarschap te komen en helpt hen ook om hun eigen manier van lesgeven te ontwikkelen (Fairbanks et al., 2000). Bovendien bezoekt de mentor lessen, geeft voortdurend feedback en stimuleert reflectie (Jones, 2006). Daarmee helpt hij om de onderwijservaringen van aanstaande leraren te reconstrueren en te relateren aan hun persoonlijke theorieën over lesgeven (Fairbanks, et al., 2000; Van Ginkel et al., 2016).

Een andere cruciale bron van het leerproces van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens hun werkpleklernen, is het gebruik van kennis of theorie. We maken hierbij een onderscheid tussen conceptuele kennis en praktijkkennis. Conceptuele kennis gaat bijvoorbeeld over leerlingen en hun ontwikkeling en leren, en over het functioneren van leraren in het algemeen (Guile & Young, 2003; Loughran, 2006). Sjølie (2014) stelt in haar studie dat conceptuele kennis getypeerd zou kunnen worden als 'kennis als onderbouwing', omdat het professionele en praktische kennis structureert en verrijkt, waarmee het een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van de professionele expertise van leraren. Praktijkkennis is daarentegen praktischer en dient een meer persoonlijk en praktisch doel, omdat het gaat over hoe kennis in praktische zin

gevormd en gebruikt kan worden (Loewenberg Ball, 2000). Sjølie (2014) omschrijft dit als 'kennis als prescriptief', omdat theorie specifieke inzichten of adviezen kan geven voor aanstaande leraren in hun praktijk.

Leerproces: zelfregulatie van aanstaande leraren

Het zelfregulerend leren van aanstaande leraren bestaat uit een combinatie van het plannen van het leren en de actieve rol van de lerende in leersituaties (Endedijk et al., 2012). In hun studie maakten Endedijk et al. onderscheid tussen de manier waarop aanstaande leraren hun leren planden en de mate van pro-activiteit van de lerende, en vonden twee dimensies van zelfregulatie van studentdocenten: (a) passieve of actieve regulatie, en (b) prospectieve of retrospectieve regulatie (gebaseerd op Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Actieve regulatie houdt in dat de lerende weloverwogen keuzes maakt in relatie tot de leerdoelen en -strategie, en diepgaand reflecteert op het geleerde, het leerproces en de eigen rol. Bij een gebrek aan activiteit van de lerende is er sprake van passieve regulatie. Wat de tweede dimensie betreft: bij prospectieve regulatie kiest de lerende actief leerdoelen en -strategieën; bij retrospectieve regulatie is een leerervaring vaak ongepland, en vindt er geen actieve regulatie plaats.

Op basis van het voorgaande komen we tot de volgende centrale onderzoeksvraag: hoe kan het leren van klassenmanagement tijdens de stage worden gekarakteriseerd in termen van leerdoelen en leerprocessen, en welke patronen zijn daarin te onderscheiden?

Methode

Context en participanten

Deze studie werd uitgevoerd in de context van een partnerschap van VO-opleidingsscholen. In het netwerk van de Academische Opleidingsschool (AOS) zijn curriculumonderdelen geïntegreerd in de context van de werkplek op een AOS. Op een niet-AOS worden geen curriculumonderdelen van de lerarenopleiding in de schoolcontext aangeboden. Het partnerschap waarin dit onderzoek in plaatsvond is een partnerschap van VO-scholen en heeft al ruim 15 jaar ervaring met het Samen Opleiden. Er zijn veel geschoolde en ervaren schoolopleiders en werkplekbegeleiders betrokken, die samen met de opleiders vanuit de lerarenopleiding de begeleiding van aanstaande leraren voor hun rekening nemen. Het partnerschap bood een programma waarin voor de aanstaande leraren het werken aan de afstudeerproducten centraal staan (zie

ook Instrumenten). Daarnaast bood het programma ook workshops aan gedurende het studiejaar met daarin thema's als mentoraat, het oefenen met oudergesprekken en het voeren van sollicitatiegesprekken. Het klassenmanagement had daarin, net als binnen het vierdejaars curriculum van de lerarenopleiding, geen vaste plek.

We hebben een groep van 36 vierdejaars studenten / aanstaande leraren geselecteerd, die zich in de eindfase van hun opleiding bevonden. Deze geselecteerde leraren waren actief in één netwerk van de AOS. De aanstaande leraren die voor dit onderzoek werden geselecteerd, zijn gevraagd om mee te werken aan het onderzoek, maar waren ook vrij om op elk moment medewerking te weigeren. Zij stemden ermee in dat de gegevens die zij aan de onderzoekers leverden (zie Instrumenten) anoniem werden gecodeerd en in een digitaal datadepot werden opgeslagen. Zes aanstaande leraren liepen enige vertraging op tijdens hun stage, of staakten zelfs hun stage, en zes weigerden mee te werken. Bij de resterende 24 aanstaande leraren, die allen aan deze studie meewerkten, hebben we een breed scala aan gegevens verzameld over het leren tijdens hun stage, gedurende een volledig schooljaar.

Instrumenten

Om de klassenmanagement leerprocessen van aanstaande leraren te bestuderen, zijn de opbrengsten van de modules van het vierdejaars curriculum geanalyseerd. Meer specifiek ging dit om twee modules: het portfolio werkplekleren / professioneel handelen (PH) en de module Onderwijs-Pedagogisch Handelen (OPH). PH is het programma werkplekleren, waarin aanstaande leraren werkten aan hun competentieontwikkeling. Voor deze cursus beschreven aanstaande leraren in een portfolio hun leerdoelen, leerproces en leeruitkomsten gedurende de periode van het werkplekleren. Het OPH is een module waarin aanstaande leraren hun leerproces ten aanzien van de onderwijs-pedagogisch ontwikkeling onderzoeken. Hierin waren aanstaande leraren vrij een eigen focus te kiezen, alsmede onderzoekende activiteiten, zoals het uitproberen van pedagogische strategieën voor de klas, gerichte lesobservaties en gesprekken met collega's, peers, experts enz. Het OPH kon vervolgens elke vorm hebben, zoals een thesis, dagboek, vlog of blog. Beide modules bestreken de volledige duur van de stageperiode, zodat we de leerprocessen van de aanstaande leraren volledig konden bestuderen.

Analyse

Alle relevante fragmenten over klassenmanagement leerprocessen in de studentproducten, werden in een case matrix geplaatst. Informatie werd

gestructureerd en er werd een onderscheid gemaakt in het gebruik van theorie door de aanstaande leraar, de rol van lerarenopleiders en zelfregulatie (met participanten in de kolommen en onderwerpen in de rijen).

In de analyse zochten we naar wat dominant was voor het leerproces van de aanstaande leraar door de verzamelde relevante en gecodeerde fragmenten te tellen. Fragmenten werden als relevant beschouwd wanneer aanstaande leraren een ervaring beschreven die ze op de werkplek hadden meegemaakt, en die ze impliciet of expliciet in verband brachten met hun leerproces. In expliciete fragmenten legden ze dat verband zelf, en in impliciete fragmenten zagen wij als onderzoekers een verband met andere fragmenten die ze schreven, bijvoorbeeld doordat ze vergelijkbare termen of woorden gebruikten, of dezelfde soort ervaringen beschreven, terwijl ze zelf geen patroon konden zien. Irrelevante fragmenten waren fragmenten waarin aanstaande leraren algemene leerervaringen of activiteiten in hun leerproces beschreven, die geen verband hielden met hun klassenmanagement leren. Zo beschreven aanstaande leraren soms hun schoolvak of het ontwerp of gebruik van didactisch materiaal. Deze fragmenten hadden geen direct of duidelijk verband met hun klassenmanagement, en werden daarom buiten onze analyse gelaten.

De geselecteerde fragmenten werden vervolgens als geheel gelabeld in termen van categorieën gebaseerd op de elementen zoals beschreven in het theoretisch kader: de vijf componenten van klassenmanagement van Evertson en Weinstein (2006) werden gebruikt als labels om de klassenmanagement leerdoelen van de aanstaande leraren te typeren. Voor het leerproces werden drie variabelen gebruikt: gebruik van theorie, rol van anderen, en zelfregulerend leren. De rol van theorie werd gelabeld aan de hand van het onderscheid van Sjølie (2014): kennis als onderbouwing en kennis als prescriptief. Voor leren van anderen werd het onderscheid van Auteurs (2022) gebruikt: expert, rolmodel en mentor. Wat betreft de zelfregulatie van studenten werden, in lijn met Endedijk et al. (2012), fragmenten gecodeerd in termen van 'passieve/actieve regulatie' en 'prospectieve/retrospectieve regulatie'.

Om patronen te vinden in de leerprocessen van aanstaande leraren en om profielen te onderscheiden, werd een Multiple Correspondence Analysis (MCA; Meervoudige Correspondentie Analyse) uitgevoerd. MCA is een data-analysetechniek die gebruikt wordt om onderliggende structuren op te sporen en weer te geven in een dataset die categorisch van aard is. Bij deze aanpak worden associaties tussen variabelen blootgelegd door de chi-kwadraatafstand tussen de verschillende categorieën van de variabelen en tussen de participanten te berekenen. Dit resulteert in een matrix, die een directe voorstelling van de participanten als punten in de geometrische ruimte mogelijk

maakt, wat de interpretatie van de structuren in de gegevens ten goede komt (Greenacre, 2007; Le Roux & Rouanet, 2004). Op die manier verkregen we inzicht in welke participanten een gelijkaardig leerproces hadden in termen van de categorieën CM-doelen, gebruik van theorie, rol van lerarenopleiders, en zelfregulerend leren.

De MCA-analyse werd uitgevoerd met de statistische analysesoftware SPSS (versie 23). De statistische analyse van de MCA werden afzonderlijk uitgevoerd door de eerste en derde auteur. Zij vergeleken hun analyses en kwamen tot overeenkomstige bevindingen.

Resultaten

De resultaten bestaan uit drie gedeelten: eerst wordt de aandacht die aanstaande leraren hebben voor klassenmanagement besproken. Vervolgens worden gegevens besproken die betrekking hebben op het leerproces en vervolgens gaan we in op het vinden van patronen hierin.

Klassenmanagement leerdoelen

De aandacht van de aanstaande leraren voor klassenmanagement zoals gespecificeerd in hun portfolio's was nogal divers en verdeeld over de specifieke componenten van klassenmanagement van Evertson en Weinstein (2006). Iets meer aandacht ging uit naar de component 'Optreden bij gedrags- of ordeproblematiek' (6 aanstaande leraren), gevolgd door 'Relatie creëren met en tussen leerlingen' (5 aanstaande leraren) en 'Leerklimaat creëren' (5 aanstaande leraren). Iets minder aandacht ging uit naar de onderdelen 'Leefklimaat creëren' (4 aanstaande leraren) en 'Ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie' (4 aanstaande leraren).

Klassenmanagement leerproces

Met betrekking tot het klassenmanagement leerproces, gebruikt twee derde van de participanten theorie als onderbouwing, bijvoorbeeld als kennis waarmee de student bepaald leerlinggedrag of groepsdynamica probeert te begrijpen. Wat betreft de opleidersrol was de rol van expert dominant, terwijl de rol van mentor het minst vaak dominant was. Als het ging om de zelfregulatie van studenten had een ruime meerderheid een actieve stijl. De mate waarin aanstaande leraren vooruit kijken/plannen of juist terugkijken op hun leerproces was in balans (zie Tabel 1).

Variabele	Subcategorie	N
- Dominant gebruik van theorie	- Kennis als onderbouwing	- 16
	- Kennis als prescriptief	- 8
- Dominante rol van anderen	- Expert	- 10
	- Rolmodel	- 8
	- Mentor	- 6
- Typering van zelfregulerend leren: Actief	- Actief	- 19
	- Passief	- 5
- Typering van zelfregulerend leren: Planning	- Prospectief	- 13
	- Retrospectief	- 11

Tabel 1: Frequenties van variabelen in het klassenmanagement leren van aanstaande leraren.

De MCA leverde een beeld op van de wijze waarop de variabelen zich tot elkaar verhouden, waarbij groepen van vergelijkbare klassenmanagement leerprocessen duidelijk werden. De analyse suggereerde vier groepen die we als volgt getypeerd hebben (zie ook Tabel 2):

Typering	Kennisgericht	Feedbackgericht	Inspiratiegericht	Praktijkgericht
N	10	7	3	4
Dominant gebruik van theorie	Kennis als onderbouwing	Kennis als onderbouwing	Kennis als onderbouwing	Kennis als prescriptief
Dominante rol van anderen	Expert	Mentor	Rolmodel	Rolmodel
Typering van zelfregulerend leren	Actief / Prospectief	Actief / Prospectief	Actief / Retrospectief	Actief / Retrospectief

Tabel 2: Typeringen van klassenmanagement leerprocessen.

Het profiel 'Kennisgericht' was de grootste groep, en wordt gekenmerkt door een actieve houding, het overzien van hun leerproces en ondernemend in het vinden van expertise, door bijvoorbeeld gericht lessen van collega's te observeren.

Daarnaast waren deze studenten efficiënt in organisatie, planning en zelfreflectie. Participant 23 beschreef het als volgt: "Dankzij de stappen die ik tijdens mijn leerproces heb gezet, ondersteund door mijn onderzoek (OPH), het praten met veel mensen in de school en het observeren van lessen van experts, ben ik me meer bewust geworden van mijn rol als docent voor mijn leerlingen, en de impact van mijn passie en enthousiasme voor de motivatie van mijn leerlingen."

Deze studenten gebruikten, net als de studenten met het profiel 'Feedbackgericht' en 'Inspiratiegericht', theorie als onderbouwing. Participant 4 legde dit als volgt uit: "Mijn grootste zorg in mijn praktijk was het werken aan mijn klassenmanagement wanneer dat ik gedragsproblemen van leerlingen ervoer. Ik had echt moeite met het gedrag van leerlingen. Daarom had ik theoretische kennis nodig die mij leerde om bepaald gedrag, de sociaal-emotionele fasen van leerlingen en de groepsdynamica te begrijpen. Die specifieke kennis leerde mij om mijn eigen lerarengedrag aan te passen, wat een positief effect had omdat de ordeproblemen leken af te nemen."

Het profiel 'Feedbackgericht' vertoonde overeenkomsten met 'Kennisgericht' maar had, in plaats van de lerarenopleider als expert, met name een mentor nodig die hen hielp in het verkrijgen van inzichten op basis van hun klassenmanagement ervaringen. Participant 17 formuleerde dit als volgt: "Elke vrijdag spraken mijn werkplekbegeleider en ik over mijn ervaringen van de week. Soms had ik de neiging om deze ervaringen te bagatelliseren, maar de inzichten en motiverende gesprekken van mijn begeleider hebben me geholpen om deze ervaringen in een betekenisvol perspectief van mijn leren te zien."

Daarnaast waren deze aanstaande leraren goed in staat hun eigen leren te plannen. Ze wisten welke steun ze nodig hadden en welk soort activiteiten hen zouden helpen. Maar mogelijk hadden ze, door de praktische uitdagingen waarmee ze werden geconfronteerd, begeleiding van anderen nodig om hen te helpen bij het bereiken van hun doelen. Participant 11: "Ik wist dat ik in de basis een goede docent ben en dat ik kan vertrouwen op mijn klassenmanagement vaardigheden. Toch worstel ik soms met dat vertrouwen, en daardoor heb ik de neiging om de lat voor mezelf hoger te leggen. Mijn werkplekbegeleider zegt altijd tegen me dat ik in de gaten moet houden welke prioriteiten ik stel in mijn leren. En vertrouwen op sommige aspecten en werken aan andere, is een van de belangrijkste prioriteiten."

Ook het profiel 'Inspiratiegericht' vertoonde overeenkomsten met de eerdere twee profielen, maar week op een aantal punten af. In tegenstelling tot de andere groepen hadden de leerdoelen die aanstaande leraren met dit profiel zich stelden, geen directe betrekking op 'Relatie creëren met en tussen leerlingen' en 'Leerklimaat creëren'. Ze beschreven allemaal hun klassenmanagement leerproces als een worsteling in wie ze wilden zijn als leraar. Ze hadden ook problemen met het plannen en overzien van hun leerproces, vandaar de retrospectieve karakterisering van hun zelfregulatie. Daarnaast hadden ze een rolmodel nodig om hen inspiratie te geven om een interpersoonlijke stijl eigen te maken. Participant 21 formuleerde dit als volgt: "Mijn werkplekbegeleider is een geweldige leraar, omdat hij het zelfvertrouwen van leerlingen kan versterken en hen helpt de beste versie van zichzelf te zijn. Ik was zo geïnspireerd, want dat was precies waarom ik leraar wilde worden. Op dit moment heb ik het gevoel dat ik in dat soort gedrag ben gegroeid, maar het kost zeker nog veel meer jaren om net zo'n soort leraar te zijn".

De leerdoelen van de aanstaande leraren die te karakteriseren zijn als 'Praktijkgericht' waren gerelateerd aan alle componenten, behalve 'Ontwikkeling van sociale vaardigheden en zelfregulatie'. Verder kenmerkt dit profiel zich door een passieve houding en leunden studenten op de opleider die hen advies of ideeën gaf, waarbij ze vooral behoefte hadden aan een rolmodel. Bovendien gebruikten ze theorie als prescriptief. Participant 24 beschreef dat als volgt: "Mijn schoolopleider vertelde me dat er een aantal suggesties waren hoe om te gaan met storend gedrag van leerlingen, zoals beschreven in het Handboek van Leraren. Mijn schoolopleider dacht dat het nuttig kon zijn voor mij, en ik was het ermee eens dat ik zo'n suggestie nodig had. Dus probeerde ik deze suggesties uit en ontdekte dat sommige echt werkten voor mij."

Studenten in dit profiel waren ook relatief zwak in het maken en hanteren van een planning, ze overzagen niet altijd de kortere en langere termijn van hun leerproces. Participant 3: "Mijn grootste valkuil is mijn organiserend vermogen. Ik vond het echt moeilijk om een balans te vinden tussen mijn persoonlijke sociale leven, de stage en de lerarenopleiding. Ik had zoveel moeite om dat proces als geheel te managen. Dit resulteerde ook in klassenmanagement problemen als slechte organisatie, het niet adequaat communiceren met mijn leerlingen over tijdsplanning en materialen. Ik vergat zelfs op een dag de toetsen mee te nemen naar de les, precies op het moment dat mijn leerlingen een proefwerk hadden. Dat was een grote fout."

Conclusie en discussie

Het onderzoek in dit artikel richtte zich op de vraag welke patronen in leerprocessen er te onderscheiden zijn in de ontwikkeling van het klassenmanagement van aanstaande leraren. Wat betreft de aandacht die aanstaande leraren hebben voor klassenmanagement, stelden we vast dat zij een brede aandacht hebben voor alle componenten van het klassenmanagement, zoals omgeschreven door Evertson en Weinstein (2006). Deze bevinding is in lijn met ander onderzoek naar de aandacht voor klassenmanagement, dat laat zien dat deze componenten de kern van het klassenmanagement vormen (Emmer & Sabornie, 2015).

Ten aanzien van het klassenmanagement leerproces van aanstaande leraren, konden er vier profielen worden onderscheiden: 'Kennisgericht', 'Feedbackgericht', 'Inspiratiegericht' en 'Praktijkgericht'. Deze profielen verschilden in hun aanpak ten aanzien van het gebruik van theorie, de rol van lerarenopleiders en de zelfregulatie van aanstaande leraren. In vergelijking met andere studies over leerpatronen van aanstaande leraren vertoonden deze profielen enkele verschillen en overeenkomsten. In vergelijking met Endedijk et al. (2012) vonden we in deze studie vergelijkbare combinaties in termen van 'Actief en Passief' versus 'Prospectief en Retrospectief', met uitzondering van de combinatie 'Passief en Prospectief'. In lijn met Endedijk et al. (2012) vonden we ook dat de meeste aanstaande leraren een 'actief' en 'prospectief' profiel hadden, wat zou kunnen duiden op een bevestiging van wat lerarenopleidingen hopen en verwachten van studenten.

Implicaties voor de praktijk

De vier types profielen van leerprocessen waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement, kunnen een verrijking zijn voor lerarenopleiders. Het kan nuttig zijn wanneer lerarenopleiders deze profielen proberen te herkennen om zo te differentiëren in hun coaching en begeleiding. Dat impliceert ook dat lerarenopleiders in staat moeten zijn om met de verschillende profielen om te gaan, en bijgevolg moeten beschikken over een gevarieerd repertoire van klassenmanagement -coaching en -begeleiding, zodat ze kunnen schakelen en differentiëren tussen aanstaande leraren met verschillende leerprofielen. In dat licht hebben sommige profielen specifieke aandacht van lerarenopleiders nodig, zoals 'Inspiratiegericht' voor studenten die worstelen met hun planning en die daarbij behoefte hebben aan meer overzicht hoe ze met het klassenmanagement concreet aan de slag kunnen in hun klas, of 'Praktijkgericht' voor studenten die misschien gecoacht moeten worden op hun passieve houding waarbij opleiders studenten meer handvatten kunnen geven om een actievere greep te krijgen op hun leerproces.

Concreet kijkend naar de context waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden, en wellicht daarmee ook vergelijkbare contexten van partnerschappen in het PO, VO of MBO, is het te adviseren de opleiders specifiek te scholen in de begeleiding van het klassenmanagement leren van aanstaande leraren op de werkplek. Het is daarbij belangrijk dat in eerste instantie het gesprek geïnitieerd wordt tussen

Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het
werkpleklernen.

de verschillende opleiders wat qua inhoud (bijvoorbeeld bepaalde theorie of workshops) op welk moment op de werkplek wordt aangeboden. Daarin is ook de congruentie tussen de werkplek en het instituut belangrijk: op welke plek wordt er wat aangeboden, en hoe zorgt men ervoor dat hier een logische verbinding tussen zit zodat dit effectief is voor het leren van het klassenmanagement van de aanstaande leraar?

Voorts is het aan te raden om ook de aanstaande leraar hierin meer te scholen. Eerder onderzoek heeft laten zien dat de aandacht in het curriculum van de lerarenopleiding versnipperd en beperkt is (Adams et al., 2020). Meer gerichte aandacht voor zowel theorieën over klassenmanagement als inzichten in de wijze waarop de aanstaande leraar hier zelf een actieve rol in kan nemen, met daarin implicaties over het gebruik van theorie, het opzoeken en gebruiken van verschillende rollen van lerarenopleiders en actief plannen van activiteiten, is daarin aan te raden.

Deze studie was vooral gebaseerd op zelf-gerapporteerde gegevens van de aanstaande leraren. Daarnaast hebben we het perspectief van de lerarenopleiders niet betrokken. Ondanks het feit dat de lerarenopleiders de documenten van de leraren in opleiding valideerden, gebruikten we geen evaluatiedocumenten. Toekomstig onderzoek zou meer gegevens van de lerarenopleiders kunnen bevatten om een meer compleet beeld te krijgen van het klassenmanagement leerproces van de aanstaande leraar en hun beeld van hun eigen rol daarbij.

Deze studie is een onderdeel van een promotieonderzoek dat zich richt op de wijze waarop aanstaande leraren zich bekwamen in het klassenmanagement op de werkplek. In de eerste fase van het onderzoek is gedefinieerd wat klassenmanagement is, hebben we onderzocht wat de potentiële aandacht zou kunnen zijn vanuit de beschikbare literatuur en hebben we dit vergeleken met de daadwerkelijke aandacht in het curriculum van de lerarenopleiding, gericht op het werkplekleren. Vervolgens zijn periodes van het werkplekleren van 24 aanstaande leraren gereconstrueerd waarin we met name hebben gekeken hoe leerprocessen in de bekwaming van het klassenmanagement eruit zien en welke leeruitkomsten dat oplevert. Dit leverde inzichten op over onder andere de wijze waarop aanstaande leraren literatuur gebruiken, wat ze van lerarenopleiders nodig hebben en de wijze waarop zelfregulatie van aanstaande leraren een rol

speelt. Op basis van deze inzichten hebben we een interventie ontworpen om het leren van klassenmanagement voor aanstaande leraren inzichtelijker te maken. Op het moment van schrijven worden de resultaten hiervan geanalyseerd.

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door de Promotiebeurs voor Leraren, beschikbaar gesteld door de Nederlandse Wetenschappelijke Organisatie.

Tom Adams

Tom Adams werkt als lerarenopleider bij Fontys Lerarenopleiding in Tilburg, waar hij betrokken is bij het onderwijs-pedagogische afstudeerproces van bachelorstudenten en het werkplekleren van masterstudenten. Sinds 2018 werkt hij aan zijn PhD gericht op de ontwikkeling van het klassenmanagement van aanstaande leraren op de werkplek.

t.adams@fontys.nl

Bob Koster

Bob Koster was als lector verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Hij werkte meer dan 30 jaar als universitair lerarenopleider en onderzoeker aan de Universiteit Utrecht. Hij heeft gepubliceerd over onderwerpen als professionele standaarden voor lerarenopleiders, leren en ontwikkelen van leraren in opleiding, en leeromgevingen en innovatie in lerarenopleidingen.

Perry den Brok

Perry den Brok is als hoogleraar en voorzitter van de Education and Learning Sciences faculteit verbonden aan de Wageningen Universiteit. Hij heeft gepubliceerd over onderwerpen als het leren van leraren en professionele ontwikkeling, interpersoonlijk gedrag tussen leraar en leerlingen en klassenmanagement, leeromgevingen en innovatie in het voortgezet en hoger onderwijs.

Referenties

- Adams, T., Koster, B. & Den Brok, P. (2020). Student teachers' classroom management during the school internship, *European Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860011>
- Adams, T., Koster, B. & Den Brok, P. (2022). Patterns in student teachers' learning processes and outcomes of classroom management during their internship. *Teaching and Teacher Education*, 120(3). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103891>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (3rd ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74–83.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development, *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237–240. <https://doi.org/10.1177/003172170508700318>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469–491.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 102-112. <http://dx.doi.org/10.1177/002248710005100204>

- Greenacre, M. (2007). *Correspondence Analysis in Practice, Second Edition*. Chapman & Hall/CRC.
- Guile, D., & Young M., (2003). Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
- Järvelä, S., Järvenoja, H.B., & Veermans, M. (2008). Understanding the Dynamics of Motivation in Socially Shared Learning, *International Journal of Educational Research*, 47(2), 122–135.
- Jones, V. F. (2006). How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes, *Review of Educational Research* 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Le Roux, B. & Rouanet, H. (2004). *Geometric Data Analysis, From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*. Kluwer.
- Loewenberg Ball, D. (2000). Bridging Practices: Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teach, *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241 – 247.
- Loughran J., & Berry, A. (2005) Modelling by teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

- Sjølie, E. (2014). The Role of Theory in Teacher Education - Reconsidered from a Student Teacher Perspective, *Journal of Curriculum Studies* 46(6), 729–750.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>.
- Stough, L. M. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues* (pp. 909-924). Lawrence.
- Stough, L. M., & Montague, M. L. (2015). How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In E. T. Emmer and E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management*, (pp. 446–458). 2nd ed. Routledge.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions, *Teachers and Teaching*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education, *Teaching Education* 22(2), 109-112.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Van Velsen, C., & Volman, M. (2008). *School-based teacher educators in the Netherlands and the opportunities of the school as a learning place*. Paper presented at ISCAR conference, San Diego.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers' Practical Knowledge?, *Teachers and Teaching*, 9(3), 197-211, <https://doi.org/10.1080/13540600309383>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, (pp. 13–39). Academic Press.