

# Lerarenopleiders en studenten in gesprek over discontinuïteit in de ontwikkeling als leraar

M.M. van Rijswijk, L.H. Bronkhorst, J. van Tartwijk en S.F. Akkerman

## Samenvatting

Tijdens hun opleiding tot leraar ervaren studenten vrijwel dagelijks uitdagingen in hun ontwikkeling. Soms leidt dit tot een ervaring van discontinuïteit: een gevoel van inconsistentie in huidige of te ontwikkelen eigenschappen die als relevant voor het beroep worden ervaren. Dergelijke ervaringen kunnen een impuls voor groei geven, maar ook leiden tot stagnerende ontwikkeling en eventueel het verlaten van het beroep. In dit onderzoek verkenden we hoe studenten en opleiders ervaringen van discontinuïteit benoemen en verkennen, om doorgaande ontwikkeling mogelijk te maken. We analyseerden honderdtien sequenties uit authentieke begeleidingsgesprekken en uit de inhoudsanalyse bleek dat het meestal de studenten zelf (81/110) zijn die ervaringen van discontinuïteit in het gesprek aan de orde stellen. We identificeerden drie strategieën voor het verder bespreken van de ervaring: *vertrouwen* op wat er al was of wat er nog komen zal, *compenseren* door aandacht te besteden aan andere kwaliteiten en vaardigheden en *herwaarderen* van de aard en bedreiging van de ervaring van discontinuïteit zelf. De strategieën werden meestal gecombineerd gebruikt en zorgden ervoor dat er ruimte ontstond om ook (weer) continuïteit te ervaren. De resultaten van deze studie geven inzicht in hoe opleiders en studenten samen doorgaande ontwikkeling mogelijk (kunnen) maken bij ervaringen van discontinuïteit.

**Kernwoorden:** studenten lerarenopleiding, dis/continuïteit, doorgaande ontwikkeling

## 1 Inleiding

De ontwikkeling van leraren heeft niet alleen betrekking op het leren van vaardigheden en

kennis, maar ook op het reflecteren op wie je bent als leraar (bijv. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard & Meijer, 2017). Van lerarenopleiders wordt dan ook verwacht dat zij samen met studenten in begeleidingsgesprekken reflecteren op nieuwe ervaringen, in relatie tot persoonlijke eigenschappen en verwachtingen ten aanzien van de studenten als leraar (Conway, 2001; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001, Rodgers & Scott, 2008). Dit helpt hen om goed voor te bereiden op blijven werken en ontwikkelen in het beroep.

Bij het reflecteren op ervaringen als leraar kan een student ervaren dat persoonlijke eigenschappen strijdig zijn met het beroep (bijvoorbeeld “ik ben conflict vermijdend en dat werkt niet goed als leraar”). Het kan ook zo zijn dat eigenschappen nog ontbreken en dus ontwikkeld moeten worden (bijvoorbeeld “als leraar moet je geduldig zijn en blijven herhalen, dat is voor mij een uitdaging omdat ik altijd snel door wil”). Het is relevant om dit soort reflecties ten aanzien van de identiteit als leraar te bespreken in begeleidingsgesprekken in de lerarenopleiding, bijvoorbeeld om mogelijke zorgen rond afstuderen te verkennen, een praktijkschok na de opleiding te voorkomen of de kans op het doorgaan met het beroep in de inductiefase te vergroten (Johnson et.al., 2014, Stokking, Leenders, de Jong, & van Tartwijk, 2003).

Wat het reflecteren op nieuwe ervaringen in begeleidingsgesprekken echter ingewikkeld maakt is dat het ervaren van tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen als leraar ook kan leiden tot frustratie, afnemend zelfvertrouwen en stagnatie in ontwikkeling bij studenten in de lerarenopleiding (Alsop, 2006; Gipe & Richards, 1992). Of hier sprake van is lijkt afhankelijk van de percepties en verwachtingen van de individuele student, de ervaren ernst en omvang van de situatie en de

vraag of er gelijktijdig ook een gevoel is dat er (toch) ontwikkeling als leraar mogelijk is (Sani, 2008, Tang, 2003, Van Rijswijk, Akkerman, Schaap & van Tartwijk, 2016).

Het adresseren van tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen in begeleidingsgesprekken wordt dus gekenmerkt door een paradox: het is zinnig problemen te analyseren om mogelijkheden voor ontwikkeling op kortere en langere termijn te verkennen maar het is ook risicovol vanwege potentieel negatieve gevolgen voor de voortgang van die ontwikkeling. Eerder onderzoek levert aanwijzingen op voor lerarenopleiders die studenten die tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen ervaren willen ondersteunen (Pillen, den Brok & Beijaard, 2013) maar dit onderzoek richt zich voornamelijk op interventies ten aanzien van één aspect van de paradox. Het is *of* gericht op het oplossen van problemen, bijvoorbeeld door studenten doelbewust te laten oefenen met uitdagingen (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2014), om voorwaarden voor ontwikkeling te verkennen. *Of* het is gericht op het versterken van zelfvertrouwen voor voortgaande ontwikkeling, bijvoorbeeld door persoonlijke kwaliteiten te benadrukken (Korthagen et al., 2001), om negatieve gevolgen voor de voortgang van ontwikkeling te voorkomen.

In deze studie kijken we niet zozeer naar interventies, maar naar authentieke begeleidingsgesprekken om te bepalen hoe studenten en lerarenopleiders tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen van de student als leraar bespreken in het kader van de voortgaande ontwikkeling van de studenten als leraar. We verkennen fragmenten uit begeleidingsgesprekken waardoor we zicht krijgen op hoe tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen in gesprekken aan de orde komen en verder verkend worden in interactie tussen studenten en lerarenopleiders.

## 2 Theoretisch kader

In het Theoretisch kader beschrijven we eerst, in 2.1 en 2.2., wat er bekend is over betekenis

geven aan jezelf als leraar en de idiosyncratische manier waarop studenten reflecteren op zichzelf als leraar. Daarna gaan we in 2.3 in op hoe wij reflecteren op eigenschappen van jezelf als leraar in interactie conceptueel begrijpen en beschrijven we onze opvattingen over begeleidingsgesprekken als een dialogisch proces.

### 2.1 Betekenis geven aan jezelf als leraar

In de lerarenopleiding kunnen ervaringen met lesgeven vragen oproepen bij studenten, zoals: “Wie ben ik als persoon en als leraar?” “Hoe ben ik geneigd te handelen in de praktijk en wil ik dat ook?” “Klopt de manier waarop ik functioneer met wat er van mij verwacht wordt als leraar?” (cf. Alsup, 2006, Beijaard et al., 2004, Akkerman & Meijer, 2011). Dit soort vragen zien we als manifestaties van een proces van intrapersonlijke betekenisgeving door de student van zichzelf als leraar: een doorgaande reflectie, die narratief en dialogisch van aard is (Ezzy, 1998, Ferreira, Salgado, Cunha, Meira & Konopka, 2005) en die betrekking heeft op het *vocational self-concept* van studenten in de lerarenopleiding: de constellatie van persoonlijke eigenschappen die door het individu als relevant voor het beroep wordt gezien (Super, Strahishevsky, Matlin, & Jordaan, 1963).

De doorgaande reflectie van een student over zichzelf als leraar, en bijbehorende gevoelens van vertrouwen en/of onzekerheid voor verdere ontwikkeling, wordt medebepaald door ervaringen uit het verleden en verwachtingen van de toekomst in het beroep (Polkinghorne, 1996; Zittoun et al., 2013). Als studenten ervaren dat de eigenschappen die ze zichzelf toekennen tegenstrijdig zijn met, of (nog) ontbreken voor, het beroep hebben ze een zogenaamde ervaring van discontinuïteit ten aanzien van het *vocational self-concept*: een gevoel van inconsistentie in huidige of te ontwikkelen eigenschappen die als relevant voor het beroep worden ervaren (Akkerman & Meijer, 2011, Sani, 2008, Zittoun et al., 2013).

Van nature hebben mensen de neiging om ervaringen van discontinuïteit te vermijden vanwege mogelijke negatieve gevolgen voor

vertrouwen en zekerheid in ontwikkeling (Caspi & Moffit, 1991, Sani, 2008). Onderzoek laat zien dat mensen ervaringen van continuïteit nastreven als zij in ontwikkeling zijn, omdat het gevoel dat er consistentie is tussen verschillende persoonlijke eigenschappen bijdraagt aan algeheel welzijn (Ibarra & Barbalescu, 2010, Sani, 2008). Daarnaast lijken studenten en opleiders in de lerarenopleiding er belang bij te hebben ervaringen van continuïteit te vinden omdat een positieve, zekere houding die daaruit zou kunnen volgen bijdraagt aan zelfvertrouwen bij de beroepsuitoefening en doorzetten in verdere professionele ontwikkeling (Zembylas, 2003).

In de ontwikkeling als leraar, tijdens en na de opleiding, zijn ervaringen van discontinuïteit echter haast onvermijdelijk omdat confronterende en uitdagende ervaringen onlosmakelijk verbonden zijn aan de eerste stappen in het beroep (Ahonen, Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2015; Alsup, 2006). Ervaringen van discontinuïteit zijn dan ook een wezenlijk en, omdat ze de noodzaak om te veranderen tastbaar maken, wenselijk onderdeel van de ontwikkeling van leraren. Tijdens de lerarenopleiding kunnen mogelijke obstakels voor (verdere) ontwikkeling als leraar verder verkend en opgelost worden (Meijer, 2011). Opleiders zullen ervaringen van discontinuïteit willen verkennen omdat ze verantwoordelijk zijn voor het monitoren van de ontwikkeling van de studenten met het oog op afstuderen (Byrd & Fogelman, 2012) en het voorbereiden van de studenten op verdere professionele ontwikkeling na de opleiding (Cuenca, 2012). Studenten zullen gevoelens van discontinuïteit willen verkennen om problemen in de praktijk op te lossen en/of na te gaan of het beroep een serieuze carrière-optie is (Rots, Aelterman & Devos, 2014).

Echter, als ervaringen van discontinuïteit te lang duren en/of als te zwaar ervaren worden door de student kunnen zij aanleiding geven tot onzekerheid, afnemende motivatie en stagnatie in ontwikkeling (Gipe & Richards, 1992, Tang, 2003). Of en hoe dit het geval is, is sterk afhankelijk van de individuele student: diens individuele percepties en verwachtingen en de mate waarin er naast

ervaringen van discontinuïteit ook sprake is van ervaringen van continuïteit lijken te bepalen of ervaringen te lang of buitenproportioneel zijn. Onderzoek laat bovendien zien dat de *ervaring* van discontinuïteit niet per se zwaar of negatief hoeft te zijn, ook als deze lang voortduurt, omdat deze een indruk van blijvend leren op kan roepen (Bronkhorst, van Rijswijk, Meijer, Koster & Vermunt, 2013).

## **2.2. Idiosyncratische percepties en verwachtingen van studenten in de lerarenopleiding**

Eerder empirisch onderzoek geeft inzicht in verschillen tussen studenten als het gaat om de invulling van het proces van betekenisgeving als leraar. Een analyse van 35 narratieve reflecties van studenten in een lerarenopleiding over de vraag: “Wie denk je dat je bent als leraar?” liet zien dat verschillende typen percepties van het verleden en de toekomst een rol spelen bij het ervaren van dis/continuïteit ten aanzien van de ontwikkeling als leraar (Van Rijswijk et al., 2016). Deze percepties van het verleden en verwachtingen van de toekomst, en daaraan gekoppelde ervaringen van dis/continuïteit veranderen op verschillende manieren binnen en tussen studenten tijdens de ontwikkeling als leraar en zijn moeilijk voorspelbaar (Van Rijswijk, Bronkhorst, Akkerman & Van Tartwijk, 2018). De percepties en verwachtingen die gevonden werden in deze studies zijn beschreven en geïllustreerd in Appendix 1.

Ervaringen van continuïteit en discontinuïteit komen tegelijkertijd voor in studenten. Bijvoorbeeld, in de woorden van een studente: “Door mijn werk als reisgids, weet ik dat ik dingen heel goed uit kan leggen (*ervaring van continuïteit*), maar dit doen in een groep van dertig vijftienjarigen zal lastig voor mij zijn (*ervaring van discontinuïteit*)” (Van Rijswijk et al., 2016). We zagen dat het hebben van voldoende ervaringen van continuïteit naast ervaringen van discontinuïteit noodzakelijk leek voor het succesvol afronden van de lerarenopleiding en het voortzetten van de ontwikkeling als leraar (Van Rijswijk et al., 2018).

### 2.3 Bespreken van discontinuïteit in een begeleidingsgesprek

Tijdens het bespreken van discontinuïteit in een begeleidingsgesprek reflecteren studenten samen met opleiders op vaak gevoelige en complexe thema's, met mogelijk ernstige consequenties zoals frustratie en haperende ontwikkeling (Alsup, 2006; Gipe & Richards, 1992, Meijer, 2011). Verschillende auteurs hebben benadrukt dat die reflecties zelf dialogisch van aard zijn: de inbreng van de studenten en de opleiders is niet rechtlijnig, geïsoleerd of onafhankelijk van elkaar maar percepties van het verleden en verwachtingen van de toekomst worden besproken en veranderd in relatie tot de inbreng van de ander, door anticiperen en reageren (Lyra, 1999). Bijvoorbeeld, als een student zijn onzekerheid bespreekt, heeft de reactie van de lerarenopleider, bijvoorbeeld bemoedigend, bevestigend of ontwijkend, effect. Dit kan zijn op de ervaren ernst van de onzekerheid, kansen om hier verder in te ontwikkelen, het vertrouwen dat de student in de ondersteuning van de lerarenopleider heeft, etc. Vervolgens zal de reactie van de student ook weer effect hebben op hoe de lerarenopleider zijn begeleiding vervolgens vormgeeft.

In de bestaande literatuur lijkt de benadering vaak meer rechtlijnig: opleiders wordt geadviseerd om studenten te laten reflecteren op alternatief, effectief gedrag dat ingezet kan worden bij problemen die ze tegenkomen in de onderwijspraktijk (Korthagen et al., 2001; Meijer, 2011). Daarnaast wordt aangeraden om vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten te benadrukken, omdat dit bij kan dragen aan het zelfvertrouwen van studenten (Korthagen et al., 2001). Kenmerkend voor deze vormen van aanpak is dat ze voornamelijk gericht zijn op het verstevigen van het handelingsrepertoire en het algehele gevoel van veerkracht en zelfvertrouwen van de studenten door een bewuste interventie van de opleider.

Het bespreken van discontinuïteit wordt echter niet alleen gestuurd door een vooraf bepaalde interventie van de opleider, aangezien ook studenten ervaringen van discontinuïteit (onverwacht) kunnen inbrengen. Het verloop van gezamenlijke reflecties op ervaringen met lesgeven in begeleidingsgesprekken is bovendien lastig

te voorspellen. De inbreng van studenten wordt namelijk bepaald door persoonlijke percepties: verwachtingen en reflecties reageren en veranderen in reactie op de inbreng van de ander.

In deze studie verkennen we wat er tijdens begeleidingsgesprekken gebeurt als lerarenopleiders en studenten discontinuïteit ten aanzien van de ontwikkeling als leraar bespreken. Hiermee krijgen we inzicht in hoe lerarenopleiders en studenten in interactie tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen als leraar introduceren en verkennen in een setting die gericht is op de voortgang van ontwikkeling in de lerarenopleiding. Het onderzoek kan houvast geven aan lerarenopleiders die, geconfronteerd met de paradox bij het adresseren van ervaringen van discontinuïteit, zoeken naar een onderbouwde aanpak. We beschrijven hoe ervaren inconsistenties op zo'n manier aandacht krijgen dat afnemend zelfvertrouwen of stagnatie in de ontwikkeling worden vermeden, om de doorgaande ontwikkeling van de student op kortere en langere termijn mogelijk te maken. De onderzoeksvraag in deze studie is: Hoe benoemen en verkennen studenten en lerarenopleiders discontinuïteit in de ontwikkeling van de student als leraar tijdens begeleidingsgesprekken in een universitaire lerarenopleiding? Hierbij wordt, zoals eerder beschreven, discontinuïteit opgevat als een gevoel van inconsistentie in huidige of te ontwikkelen eigenschappen van de student die als relevant voor het beroep worden ervaren.

## 3 Methode

### 3.1 Context

Deze studie werd uitgevoerd in een eenjarige universitaire lerarenopleiding van een Nederlandse universiteit, waar studenten een bevoegdheid voor een schoolvak halen op masterniveau. De helft van deze opleiding wordt gevormd door praktijkstages waarin de student met een toenemende mate van zelfstandigheid zelf lessen ontwerpt en uitvoert. De andere helft van de opleiding vindt plaats op de universiteit, waar theorie wordt aangereikt en besproken in de context

van de praktijkervaringen van de student. Deze specifieke opleiding vonden wij geschikt voor het uitvoeren van deze studie omdat in deze opleiding de zogenaamde realistische benadering bij het opleiden van leraren wordt toegepast (Korthagen et al., 2001). Dat wil zeggen dat de structuur van het programma is afgestemd op aansluiten bij de behoeftes van studenten gedurende hun ontwikkeling als leraar en dat er veel aandacht is voor reflecties op ervaringen, ook in het instituutsgedeelte van het programma dat verzorgd wordt door opleiders van de universiteit.

Opleiders begeleiden de ontwikkeling van de studenten vanuit de universiteit door begeleidingsgesprekken te plannen, lessen te bezoeken op de stageschool en feedback te geven op opdrachten met betrekking tot didactiek en pedagogiek. Studenten sluiten elke stageperiode af met het maken van een “praktijkdossier”, vergelijkbaar met een portfolio (Van Tartwijk, van Rijswijk, Tuithof & Driessen, 2008). In deze praktijkdossiers tonen studenten het niveau van hun functioneren als leraar aan met behulp van illustratiemateriaal zoals reflecties, gemaakte lessen, video's en evaluaties. De praktijkdossiers worden besproken met de opleiders, die in deze gesprekken proberen aan te sluiten bij individuele behoeftes, waarbij de eindtermen van de opleiding mede richtinggevend zijn.

### 3.2 Deelnemers

Voor dit onderzoek selecteerden we zes instituutsopleiders en hun studenten, variërend in schoolvak en leeftijd (van net afgestudeerd in de vakstudie tot zij-instromers). De zes opleiders, drie mannen en drie vrouwen, hadden elk tenminste twee jaar ervaring in deze lerarenopleiding als begeleider van studenten. De opleiders zijn zelf allen ook eerstegraads bevoegd leraar en geschoold in de zogenaamde realistische benadering bij het opleiden van leraren en begeleiden van studenten (Korthagen et al., 2001). Het aantal studenten dat begeleid werd door een opleider varieerde van vijf tot negen studenten. Zowel de studenten als de opleiders zijn van tevoren geïnformeerd over de aard en

opzet van de studie en zij hebben allemaal weloverwogen toestemming gegeven. De studie is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de betrokken universiteit.

### 3.3 Databronnen

We vroegen de zes opleiders om alle begeleidingsgesprekken die zij met hun studenten gedurende de lerarenopleiding voerden op te nemen met beschikbaar gestelde audio-recorders. Deze begeleidingsgesprekken werden door de opleiders zelf gepland. De lengte van de begeleidingsgesprekken varieerde van ongeveer tien minuten tot zeventig minuten, de gemiddelde lengte was dertig minuten. Om een grote variëteit van typen begeleidingsgesprekken te kunnen analyseren bestudeerden we 42 gesprekken, gelijkmatig verspreid over tijd en type: dat wil zeggen gesprekken in het eerste en tweede semester van de opleiding en zowel formeel als informeel (niet gerelateerd aan een praktijkdossier).

### 3.4 Analyse

Om passages waarin discontinuïteiten werden besproken te kunnen identificeren schreef de eerstgenoemde auteur van dit artikel eerst alle 42 gesprekken uit, terwijl ze luisterde naar de opnames. Dit resulteerde in een verslag met sequenties (eenheden van betekenis) die betrekking hadden op één thema of onderwerp en waarin percepties van het verleden en/of verwachtingen van de toekomst aan de orde waren. Voor het coderen van de percepties van het verleden en verwachtingen van de toekomst gebruikten we een gedetailleerd schema dat in een eerdere studie werd ontwikkeld (zie Appendix 1).

Vervolgens selecteerden we sequenties die betrekking hadden op een discontinuïteit, namelijk de *problemen in het verleden*-referenties ( $n = 110$ ). We kozen voor deze referenties omdat hierin inconsistentie in eigenschappen gekoppeld zijn aan specifieke ervaringen die logischerwijs voorkomen gedurende de gehele lerarenopleiding en daarmee in alle geselecteerde gesprekken. De 110 sequenties waren afkomstig uit 34 verschillende gesprekken, betroffen alle lerarenopleiders en per lerarenopleider

tenminste vier verschillende studenten. De eerstgenoemde auteur bestudeerde de honderdtien sequenties herhaaldelijk en legde per sequentie het volgende vast: 1) hoe en door wie (de student of de opleider) de discontinuïteit werd geïntroduceerd; 2) hoe het onderwerp daarna door opleider en student verder werd besproken; en 3) of er perspectief was op voortgang van ontwikkeling. Van 1) en 3) zijn aantallen opgeteld en in de resultaten beschreven. In navolging van de stapsgewijze analyse beschreven door Boeije (2002) werden reacties bij 2) eerst open gecodeerd, om vervolgens in de axiale fase door te vergelijken en contrasteren tot overkoepelende codes te komen. In de laatste fase van het selectief coderen onderscheidde we uiteindelijk drie processen die als drie verschillende, maar soortgelijke dialogische strategieën werden geïdentificeerd en de als tweede genoemde auteur van dit artikel verifieerde dit door onafhankelijk 36 sequenties te coderen, met vergelijkbare resultaten.

## 4 Resultaten

In de analyse van de 110 gespreksfragmenten vonden we dat zowel studenten als opleiders discontinuïteit inbrengen. Er waren geen opvallende verschillen in de formele en informele gesprekken en in gesprekken in de eerste helft of tweede helft van de opleiding ten aanzien van het bespreken van discontinuïteiten. We zagen dat na het benoemen van discontinuïteit opleiders en studenten gezamenlijk op de betekenis van de discontinuïteit reflecteerden. Deze reflectie leek gericht op het ervoor zorgen dat, ondanks de discontinuïteit, doorgaande ontwikkeling mogelijk zou zijn en deze bespreking duiden we daarom als strategie, die zowel door opleider als student werd ingezet. We onderscheiden drie strategieën, die meestal gecombineerd voorkwamen: (1) vertrouwen op ontwikkeling, (2) compenseren vanuit het professionele zelf en (3) herwaarderen van de relevantie. Het verkennen van de betekenis van de discontinuïteit leidde ertoe dat de ervaring van inconsistentie veranderde en er

meer ruimte kwam voor de ervaring van continuïteit naast de ervaring van discontinuïteit of dat de ervaring van discontinuïteit werd verdiept of verstevigd.

We beschrijven in deze sectie achtereenvolgens in meer detail het inbrengen van discontinuïteit, de strategieën die ingezet werden bij het bespreken en de twee verschillende uitkomsten van dat bespreken van de discontinuïteit. In de citaten die in deze sectie gebruikt worden, is de inbreng van de opleider steeds cursief weergegeven en die van de student in romein. Alle namen zijn pseudoniemen.

### 4.1 Benoemen van discontinuïteit

In het merendeel van de gespreksfragmenten (81/110) werd een discontinuïteit als eerste benoemd door de student. Dit was vaak na een vraag van een opleider naar een moeilijkheid (bijvoorbeeld "*Zijn er dingen waar je tegenaan loopt die je echt niet leuk vindt?*"). Soms betrof het een inbreng van de student over een zwak punt (bijvoorbeeld "*Ik stel heel hoge eisen aan mezelf*"). Het benoemen van een ervaring van discontinuïteit door de student gebeurde ook in gespreksfragmenten waarbij de opleider of de student het gesprek op een neutrale of uitgesproken positieve manier opende. Vaak waren dit vragen (bijvoorbeeld "*En, hoe is het met [de rol] manager van de werksfeer?*" of "*Wat heb je gedaan waar je tevreden over bent?*"), maar soms ook complimenten (bijvoorbeeld, "*Ik vind de interactie die je in de les hebt erg leuk.*").

In de gespreksfragmenten waarin de discontinuïteit als eerste door de opleider in het gesprek werd benoemd (29/110) gebeurde dit onder andere naar aanleiding van observaties (bv. "*Structuur is jouw grootste uitdaging, orde is het probleem niet*"), door in te gaan op al vastgestelde moeilijkheden (bv. "*Je schrijft [in het praktijkdossier]: ik ben te snel, en zo ken ik je ook*"), een vraag te stellen waarin duidelijk wordt dat er sprake is van een moeilijkheid (bv. "*Wat vind je zwaar?*") of te vragen naar details over wat moeilijk is voor de student (bv. "*Weet je op welk moment je te weinig aanwezig bent?*").

#### 4.2 Verkennen van de betekenis van discontinuïteit

Na het benoemen reflecteerden studenten en opleiders op de betekenis van de inconsistentie. Het volgende gespreksfragment tussen opleider Bianca en student Iris over contact maken met leerlingen is een voorbeeld hiervan:

*En, lukt dat ook goed?*

Dat vind ik wel moeilijk, om op ze af te stappen, als je ze nog niet zo goed kent. Maar ze zijn ook geïnteresseerd in mij en dat maakt het wel makkelijker.

*Nou, dat klinkt allemaal goed.*

In dit korte voorbeeld geeft student Iris aan dat ze het moeilijk vindt om contact te maken met leerlingen. Ze voegt aan die observatie zelf direct andere informatie toe, namelijk dat het makkelijker is om contact te maken wanneer de leerlingen interesse tonen. Opleider Bianca stelt een vraag en geeft aan dat ze geen verontrustende dingen hoort: “*Nou, dat klinkt allemaal goed*”. Student en opleider verkennen in dit gespreksfragment of datgene wat geïdentificeerd wordt als obstakel (moeilijk contact maken met leerlingen) verdere ontwikkeling in de weg

staat of toch niet (omdat de leerlingen interesse tonen is het makkelijker).

We konden drie manieren voor het verkennen van de betekenis van discontinuïteit onderscheiden: (1) vertrouwen op ontwikkeling, (2) compenseren vanuit het professionele zelf en (3) herwaarderen van de relevantie van de discontinuïteit. De drie strategieën kwamen meestal in combinatie voor. Een voorbeeld hiervan is uitgewerkt in Tabel 1. In de volgende paragraaf gaan we verder in op deze strategieën en geven we voorbeelden aan de hand van gespreksfragmenten.

##### *Vertrouwen op ontwikkeling*

Bij vertrouwen op ontwikkeling is er sprake van accepteren dat er iets anders moet en vertrouwen dat dit zal lukken op basis van wat er al was en/of wat er komen zal. Bijvoorbeeld, in het gesprek tussen opleider Anna en student Michael:

*Ik vind vooral de interactie die je hebt met de leerlingen als je lesgeeft leuk*

Dat is meestal zo in mijn lessen. Als we het hebben over nieuwe informatie laat ik vooral de klas werken, ik faciliteer slechts. Maar, dat is ook gevaarlijk, het kan zijn

Tabel 1

*Strategieën voor het verkennen van de betekenis van een ervaring van discontinuïteit in een gesprek tussen opleider Wilma en student Shirley*

Inbrenger	Gesprek	Strategieën voor verkennen betekenis van ervaring van discontinuïteit
Shirley	Mijn grootste punt blijft wel consequenties stellen en in mijn hoofd hebben wat vind ik toelaatbaar.	[Inbreng ervaring van discontinuïteit]
Wilma	Ja, waar je grenzen liggen.	
Shirley	In principe heb je dat wel bedacht maar dan gebeuren er toch dingen omheen en elke situatie is anders. En dan ga je twifelen en dan ben je geneigd te soft te reageren in plaats van stevig.	
Wilma	Ja, waardoor het toch soms verder gaat dan je eigenlijk zou willen. Ja ik snap het.	
Shirley	Daar moet ik stappen in zetten, maar ik merk wel dat het me steeds makkelijker af gaat, ook het voorbereiden. Dus ik vind het nog steeds heel leuk om te doen	Vertrouwen op ontwikkeling Compenseren vanuit het professionele zelf Herwaarderen van de relevantie
Wilma	Zo kom je ook over, ontspannen, natuurlijk. Leerlingen zien dat, is ontzettend belangrijk. Ook een belangrijk pedagogisch uitgangspunt, ze willen lief gevonden worden	Compenseren vanuit het professionele zelf Herwaarderen van de relevantie

dat niet alle leerlingen meewerken. Dat zou ik moeten verbeteren.

*Ja, maar je kan het ook toepassen in kleinere groepen. Wat je doet is heel goed, alleen een beetje uitbreiden.*

In dit voorbeeld introduceert de student een ervaring van discontinuïteit, in reactie op het compliment van de opleider en de student geeft aan dat verdere ontwikkeling nodig is. De opleider reageert door te benadrukken dat hij het al heel goed doet en dat het een kwestie is van dit verder doorzetten.

De strategie vertrouwen op ontwikkeling heeft betrekking op vertrouwen in mogelijke verandering van de discontinuïteit, bijvoorbeeld door te benadrukken dat ervaring opdoen zal helpen, de situatie nu beter is dan die was of door aan te geven dat de situatie beter zal worden. In een gesprek tussen opleider Anna en studente Liv komt het opdoen van ervaring aan de orde:

*Voel je je zeker in je vak? Het lijkt er wel op...*

Soms twijfel ik eraan, bij grammatica.

*Of je het zelf weet, of of je het kan onderwijzen?*

Of ik het kan onderwijzen, het zelf weten is geen probleem. Maar ik moet op mijn papier kijken en dat gebruiken.

*Ok, je moet wat voorbeelden bij de hand hebben.*

Die heb ik, dat is niet het probleem, maar ik moet ze ter plekke kunnen verzinnen. Dat is een kwestie van oefenen en doen.

In dit fragment benoemt de studente, in reactie op de vraag naar gevoelde zekerheid in het vak, dat ze twijfels heeft. Opleider Anna vraagt door waar de twijfel over gaat waardoor er meer duidelijkheid komt over de aard van de gevoelde inconsistentie. In reactie op het parafaseren van de opleider (“*Ok, je moet wat voorbeelden bij de hand hebben*”) geeft studente Liv aan dat ze de voorbeelden wel heeft maar die ook ter plekke moet kunnen benutten. Ze moet daarvoor meer ervaring op doen, of zoals ze het zelf zegt: “Dat is een kwestie van oefenen en doen”.  
*Compenseren vanuit het professionele zelf*

Bij compenseren vanuit het professionele zelf is er sprake van erkenning dat er een probleem of zwakke plek is en dat er andere, aanvullende kwaliteiten en vaardigheden zijn. Bijvoorbeeld in het gesprek tussen opleider Bianca en student Zoë over lesgeven in de tweede praktijkperiode:

Ik moet lessen van zeventig minuten gaan geven, dat zal een uitdaging worden. Maar, het pedagogische concept van de school [Montessori] zorgt er wel voor dat de leerlingen gewend zijn aan het zelf organiseren van hun werk. Dat is fijn, hoop ik.

*Dat is spannend? Zie je het jezelf doen?*

Ja, het zal wel goed komen. Ik ben iemand die het fijn vind om goed voorbereid te zijn en nu ga ik ervoor zorgen dat ik een goede relatie heb met de leerlingen in mijn klas.

In dit voorbeeld erkennen student en opleider dat het lastig kan zijn om op een nieuwe stageschool les te gaan geven. Als de opleider vraagt naar de kans van slagen leidt de student uit over wat ze weet van zichzelf en wat ze in kan zetten om het verwachte probleem te ondervangen.

Compenseren vanuit het professionele zelf heeft betrekking op relevante eigenschappen die opwegen tegen de discontinuïteit, bijvoorbeeld door te benadrukken dat er compenserende vaardigheden of eigenschappen zijn of dat effectief alternatief gedrag ingezet kan worden. In een gesprek tussen opleider Anna en studente Hiske gaat het over wat de studente kan doen aan het gebrek aan doorwerken bij de leerlingen:

*Ik wil naar [de rol] manager van de werksfeer kijken. De leerlingen waren hard aan het werk, maar op een gegeven moment stopte dat. Heb je enig idee waarom?*

Nou, we schakelden over van zelfstandig werken naar samenwerken. Dat droeg er aan bij. En sommigen waren al klaar.

*Ja, dus...?*

Dus... ik weet het niet?



*Ze hadden niet genoeg te doen. En, als je leerlingen helpt ben je nogal luid.*

Ik?

*Ja, je praat hard en de leerlingen ook.*

Ok, dus ik moet ervoor zorgen dat er meer stilte is.

*Inderdaad. Dan geef je een goed signaal.*

In dit fragment benoemt opleider Anna een probleem in de les: de leerlingen stopten met hard werken. Ze vraagt studente Hiske om te reflecteren op oorzaken hiervan, die hier niet goed uitkomt. Vervolgens geeft de opleider aan dat ze twee oorzaken ziet: de leerlingen hadden niet genoeg te doen en de studente spreekt hard. Studente Hiske gaat hierop in door een alternatieve aanpak voor in de les te benoemen: ervoor zorgen dat er meer stilte is. De studente kiest hierbij niet voor een oplossing die betrekking heeft op de genoemde inconsistentie (zachter praten) maar denkt na over wat ze anders kan doen zodat er minder onrust kan ontstaan door het luide spreken.

#### *Herwaarderden van relevantie*

Bij herwaarderden van relevantie is er sprake van het heroverwegen van de discontinuïteit zelf in termen van de bedreiging voor verdere ontwikkeling. Bijvoorbeeld, in het gesprek tussen opleider Jeff en student Jessica:

Ik mocht mijn eerste les geven, maar ik vond dat het klasmanagement heel slecht was.

*Daar heb je wat instrumenten voor nodig. Al met al was het best goed voor een eerste les, toch?*

Mijn stagebegeleider vond van wel, maar ik was teleurgesteld omdat het niet zo goed ging als ik gehoopt had.

*Kan je dat loslaten, want dat zal nog wel vaker gebeuren dit jaar?*

Ja, maar dat zal heel moeilijk zijn, ik neem het mezelf echt kwalijk... Woensdag ga ik deze klas weer lesgeven. Het is heel goed dat mijn stagebegeleider vertrouwen in mij heeft, er is dus een vangnet.

In dit voorbeeld introduceert Jeff een alternatieve norm ("*al met al was het best*

*goed voor een eerste les*") om de ervaring van discontinuïteit, die door de student wordt geïntroduceerd ("ik vond dat het klasmanagement heel slecht was") te relativiseren.

Herwaarderden van de relevantie heeft betrekking op de *ervaring* van discontinuïteit en het verkennen van een alternatieve norm, bijvoorbeeld door de ernst van de situatie te bespreken of door de normen voor goed lesgeven te bespreken. In een gesprek tussen opleider Anna en studenten Rebecca gaat dit als volgt:

*Wat voor leraar wil je worden?*

Moeilijk om te zeggen, ik weet niet of ik daar genoeg ervaring voor heb. In de vierde ging het makkelijk, maar...

*Diepe zucht?*

Moeilijke vraag. Ik heb nog niet in de vijfde en zesde gestaan. Ik hoop dat ik zekerder kan worden. Tenminste iemand waarbij het leuk is in de klas.

*Ja. Je bent ook niet het type waarbij het niet leuk is, toch?*

Maar ook niet het type om de touwtjes in handen te hebben. Maar ik weet niet of dat iets slechts is?

*Nou, het klinkt heel goed toch?*

Ja, ik wil er vooral voor zorgen dat ze iets leren.

In dit fragment gaat opleider Anna in op de twijfel die studente Rebecca heeft over zichzelf als leraar, in eerste instantie door haar non-verbale signaal te benadrukken ("*Diepe zucht?*"). Studente Rebecca licht dan toe dat ze vooral hoopt dat ze zekerder kan worden maar op zijn minst iemand bij wie het leuk is in de klas. Opleider Anna geeft aan dat dat in haar ogen geen probleem zal zijn, waarop Rebecca aangeeft dat ze nog wel een inconsistentie ziet: ze is niet het type om de touwtjes in handen te hebben. Vervolgens legt ze aan de opleider voor of dit nu wel echt een probleem is, die aangeeft dat zij vindt dat het goed klinkt, hoe ze is als leraar.

#### **4.3 Perspectief op voortgang in ontwikkeling**

We zagen dat door het benoemen van discontinuïteit inconsistentie een onderdeel werd van het proces van betekenisgeving van

de student aan zichzelf als leraar. Door het verkennen van die discontinuïteit via de drie strategieën was er in alle gevallen sprake van het veranderen van de ervaring van inconsistentie.

In het overgrote deel van de gespreksfragmenten (96/110) was er bij het verkennen van de discontinuïteit via de drie strategieën sprake van het benadrukken van perspectief op de voortgang in ontwikkeling (i.e. een ervaring van continuïteit). In een gesprek tussen opleider Ken en student Mariska is hiervan een voorbeeld te zien:

Ik merk dat ik er nu meer tijd voor heb. Vorig jaar was ik gewoon aan het werk en stond die ontwikkeling stil, je valt dan snel terug op wat je al hebt liggen.

*Ja, en als je dat vanuit je eigen sturing doet heb je het meer in de hand en is het makkelijker. Uitdaging is om het bij de leerlingen te leggen, zeker in de bovenbouw.*

Ja, en wat je zegt, dat heb je in de hand, dat moet ik wel leren want dat vind ik wel eng, in principe.

*Ja, en wat is dat enge?*

Ja, dan weet je dus niet wat er gaat komen. Maar wat ik toen zag bij je les...

Ja, ik durf het uiteindelijk wel ja, ik word er wel beter in maar mijn eerste neiging is om het zelf in de hand te houden. Maar ik zie ook wel het voordeel er van in, het is veel effectiever dat zij aan het werk zijn. Anders ben je zelf ook helemaal gesloopt. Denk ook dat het op vmbo anders is dan op vwo.

*Ja, ja, je zou kunnen zeggen dat je bij vmbo nog meer op de vorm moet zitten, maar vorige les vroeg je is er een vraag... en toen kwamen er een heleboel vragen*

Ja, dat is wel grappig want met dit in mijn achterhoofd dacht ik, ik ga die werkvorm in praktijk brengen en toen kwam er geen één vraag.

*O echt [lacht]*

Het was te lang voor de toets waardoor ze nog niet in paniek raakten. Zo zie je maar dat het altijd anders gaat dan je denkt.

In dit voorbeeld brengt de student in dat ze het moeilijk vindt als ze de situatie niet in de hand heeft in de klas ("dat vind ik wel

eng"). Ze geeft vervolgens aan dat ze wel beter wordt in het geven van ruimte aan de leerlingen (ontwikkeling) en dat ze de waarde er ook van inziet (relevantie). Uiteindelijk relateert ze het spannende van de touwtjes uit handen geven door aan de hand van een concreet voorval in de klas te benoemen dat dingen nu eenmaal altijd anders gaan dan gedacht (ontwikkeling). Een dergelijke bevestiging van de gesprekspartner die de ervaring van inconsistentie relateert werd in 76 van de 96 gespreksfragmenten gegeven, meestal door de student zelf (62/76).

In 14 van de honderdtien gespreksfragmenten werd door het verkennen van de ervaren discontinuïteit deze ervaring verdiept of uitgebreid. In het merendeel van deze gevallen (11/14) ging het om ervaringen van discontinuïteit waarbij de student de oorsprong van de discontinuïteit in eerste instantie buiten zichzelf leek te plaatsen. Een student benoemde bijvoorbeeld dat hij een toets maken echt lastig vond, "ook omdat ik niet snap dat op school gedurende de periode de toets gemaakt wordt". In dit geval voelde de student zich geconfronteerd met een lastige situatie die door de omstandigheden werd gecreëerd en waar hij zich gefrustreerd over voelde. In drie gevallen kwam het voor dat de student in het gesprek door de opleider geconfronteerd werd met een norm over goed lesgeven, waarover zij het niet eens werden. Bijvoorbeeld in een gesprek tussen opleider Anna en student Michael:

Ok, ik zat te denken aan een mini *flipping the classroom*

*Ja, ga maar zoeken op internet, er zijn vast verschillende filmpjes over.*

Ik loop dan ook tegen de barrière aan dat ik mezelf echt niet in die dwingende rol zie.

*Ja, dat snap ik, maar dat moet je jezelf aanleren, dat is jouw rol.*

Maar mijn motivatie om leraar te worden was juist een hekel aan die dwingende leraar, om het anders te doen.

*Ja, maar om die niet te kunnen zijn, moet je het ook wel kunnen doen. Bob [medestudent] zet het dwingende bijvoorbeeld niet in, maar hij heeft het wel in huis en dat weten de leerlingen.*

In dit voorbeeld stelt opleider Anna dat de student bepaald docentgedrag wel zal moeten vertonen, maar student Michael wil hier niet in meegaan. Hij versterkt het beeld waarom hij zichzelf niet in die rol ziet door op te merken dat zijn motivatie om leraar te worden juist bij het tegenovergestelde lag. De opleider probeert hem toch te overtuigen van de waarde van het dwingend kunnen zijn. In dit gesprek lijkt de inconsistentie tussen eigenschappen van de student en wat relevant geacht wordt voor het beroep, in elk geval door de opleider, groter te worden.

## 5 Conclusie

Studenten in de lerarenopleiding krijgen onvermijdelijk te maken met ervaringen van discontinuïteit: gevoelde inconsistentie in huidige of te ontwikkelen eigenschappen als leraar. Een ervaring van discontinuïteit kan aanzetten tot verandering en leren als leraar, maar ook leiden tot stagnerende ontwikkeling als deze als bedreigend of overweldigend wordt ervaren en/of wanneer er daarnaast geen ervaring van continuïteit is. In deze studie verkenden we wat er tijdens begeleidingsgesprekken gebeurt als lerarenopleiders en studenten discontinuïteit ten aanzien van de ontwikkeling als leraar bespreken. We keken daarbij ook naar hoe ervaren inconsistenties op zo'n manier aandacht krijgen dat afnemend zelfvertrouwen of stagnatie in de ontwikkeling worden vermeden om de doorgaande ontwikkeling van de student op kortere en langere termijn mogelijk te maken.

Voor deze studie selecteerden we honderdtien gespreksfragmenten uit begeleidingsgesprekken in een eenjarige, universitaire lerarenopleiding waarin discontinuïteit werd besproken.

We vonden dat discontinuïteit het vaakst als eerste werd benoemd door studenten, ook in reactie op een compliment bij een vraag naar sterke punten van de studenten in kwestie. Door het benoemen van de ervaringen van discontinuïteit werden deze onderdeel van de betekenisgeving van de student aan zichzelf als leraar en zagen we dat

opleiders en studenten er samen op reflecteerden. Deze reflectie leek gericht op ervoor zorgen dat ondanks de discontinuïteit, doorgaande ontwikkeling mogelijk zou zijn en deze bespreking vatten we daarom op als een strategie, die zowel door opleider als student werd ingezet. We onderscheiden drie strategieën, die meestal gecombineerd voorkwamen: (1) vertrouwen op ontwikkeling (accepteren dat er iets anders moet en vertrouwen dat dit zal lukken op basis van wat er al was en/of wat er komen zal), (2) compenseren vanuit het professionele zelf (erkennen dat er een probleem of zwakke plek is en dat er andere, aanvullende kwaliteiten en vaardigheden zijn) en (3) herwaarderen van de relevantie (heroverwegen van de discontinuïteit zelf in termen van de bedreiging voor verdere ontwikkeling). Het verkennen van ervaringen van discontinuïteit leidde in alle gespreksfragmenten tot een veranderde ervaring van inconsistentie, los van de specifieke strategieën. In de meeste gespreksfragmenten was er sprake van een andere betekenis in die zin dat het perspectief op de inconsistentie veranderde en er meer ruimte kwam voor de ervaring van continuïteit naast de ervaring van discontinuïteit. Het kwam ook voor dat door het verkennen de ervaring de inconsistentie verdiept of verstevigd werd, met het risico dat dit de verdere ontwikkeling van de student nadelig zal beïnvloeden.

## 6 Discussie en implicaties

Deze studie werd opgezet vanuit de wens om inzicht te krijgen in de paradox die ligt onder de ontwikkeling van studenten met problemen omdat ze tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen voor het beroep ervaren. Hoewel het zinnig is om problemen uit te diepen om mogelijkheden voor ontwikkeling op kortere en langere termijn te verkennen, is dit is ook risicovol vanwege potentieel negatieve gevolgen voor de voortgang van die ontwikkeling. Omdat de begeleidingsgesprekken moeilijk voorspelbaar, complex en in zekere mate uniek zijn, beschrijven we hieronder hoe de empirische bevindingen van

deze studie houvast kunnen geven bij het inrichten van begeleidings- en ontwikkelings-trajecten in een lerarenopleiding. Hierbij komen we niet tot algemeen geldende aanbevelingen voor interventies bij discontinuïteit maar schetsen we een kader dat zou kunnen dienen om ervaringen met tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen meer bewust een rol te geven in het proces van betekenisgeving als leraar. Een beperking van deze studie is dat, door het kiezen voor een specifieke, nauwe, focus, er geen ruimte was voor het beschrijven van het geheel van de gesprekken en bijvoorbeeld de invloed van het bespreken van (positieve) eigenschappen op het bespreken van tegenstrijdige of (nog) ontbrekende eigenschappen. We denken dat het goed is dat in vervolgonderzoek de fragmenten over discontinuïteiten ook bestudeerd worden in de grotere context van de begeleidingssetting, bijvoorbeeld met behulp van discourse analyse of een meer narratief, autobiografische benadering.

Het bespreken van discontinuïteit lijkt een breed voorkomend fenomeen te zijn in de begeleidingsgesprekken die we analyseerden. We zagen dat zowel studenten als opleiders discontinuïteit in het gesprek benoemen, in elk type gesprek (formeel en informeel) en in elke fase van de opleiding (eerste helft en tweede helft). Het lijkt er dus op dat in een opleidingsprogramma waarin begeleiders zelf regelmatig begeleidingsgesprekken plannen discontinuïteit in ontwikkeling een onderwerp van gesprek kan en zal zijn. Daarbij is het wel belangrijk om op te merken dat het karakter van de opleiding, met aandacht voor het afstemmen van de begeleiding op de behoeftes van de studenten (Korthagen, et al., 2001) en vanaf het begin veel nadruk op het reflecteren op ervaringen hierbij waarschijnlijk een belangrijke rol speelt. Hoewel de begeleidingsgesprekken ook een functie hebben bij het monitoren van de voortgang van de student (i.e. beoordeling), ook met het oog op het afstuderen (Byrd & Fogelman, 2012), lijkt deze functie geen belemmering te vormen voor studenten om een ervaring van discontinuïteit in te brengen. We denken dat het goed is om in

vervolgonderzoek te verkennen wanneer studenten ruimte voelen om discontinuïteit aan de orde te stellen in een begeleidingsgesprek. Hierbij kan ook gekeken worden naar ander typen opleidingsprogramma's en andere opleidingscontexten zoals opleidingscholen.

Omdat discontinuïteit van nature aan de orde lijkt te komen in deze gesprekken wordt het bespreken van soms ingewikkelde, persoonlijke thema's, ook onverwacht, een expliciet onderdeel van de begeleiding. Hierdoor nemen opleiders, gevraagd en ongevraagd, deel aan persoonlijke reflecties die van (grote) invloed kunnen zijn op het zelfvertrouwen van de studenten (cf. Zembylas, 2003). Dit kan gevoelens van onzekerheid en handelingsverlegenheid bij opleiders tot gevolg hebben (Cuenca, 2012) en het vraagt om een verkenning van de rolopvatting en expertiseontwikkeling van lerarenopleiders op dit terrein. Daarbij denken we dat het goed is om aandacht te hebben voor het parallelle proces bij opleiders: de professionele ontwikkeling van opleiders heeft ook voor een belangrijk deel betrekking op het doorlopende proces van reflecteren op wie je bent als opleider en wat er van je verwacht wordt in het beroep (cf. Swennen, Jones, & Volman, 2010; Loughran, 2014). Juist omdat het begeleiden van studenten met een ervaring van discontinuïteit als ingewikkeld en ingrijpend is te typeren, denken we ook dat het nodig is om meer zicht te krijgen op uitdagingen die opleiders ervaren bij die begeleiding. Behalve dat de begeleiding onvoorspelbaar en dialogisch is, is het lastig om goed aan te sluiten bij de behoeften van de studenten omdat er aanzienlijke verschillen zijn tussen de studenten (Van Rijswijk et al., 2016), en zij zich verschillend tijdens de opleiding ontwikkelen (Van Rijswijk et al., 2018). Standaardvoorbeelden van een begeleidingsaanpak die houvast kan geven zijn daarom moeilijk te onderscheiden. Vervolgonderzoek zou inzicht kunnen bieden in manieren waarop opleiders de complexe begeleiding begrijpen en hanteren.

De potentie van het bespreken van discontinuïteit in begeleidingsgesprekken

voor de voortgang van ontwikkeling in de lerarenopleiding pleit in praktische zin voor het creëren van ruimte voor collegiale consultatie. Het delen van twijfels over begeleiding en het bespreken van mogelijke aanpakken bij ingewikkelde problematiek zal opleiders kunnen ondersteunen bij het omgaan met professionele onzekerheid. Hierbij kunnen de drie dialogische strategieën die in deze studie gevonden werden een kader voor analyse zijn omdat ze houvast bieden bij het helpen om een ervaring van discontinuïteit niet onnodig tot een neerwaartse spiraal met demotivatie voor het beroep te laten leiden. Bij ervaringen van discontinuïteit kunnen opleiders met drie vragen de betekenis verkennen: *Hoe was het hiervoor en/of zal het beter worden? Welke kwaliteiten en vaardigheden doen er ook toe?* en *In hoeverre is dit daadwerkelijk een belemmering voor verdere ontwikkeling?*

Deze studie geeft meer zicht op de dialogische aard van het reflecteren op discontinuïteit in een begeleidingsgesprek (c.f. Ezzy, 1998; Hermans, 2003). Er is sprake van betekenisverlening die door beide gesprekspartners wordt beïnvloed (Lyra, 1999): zowel opleiders als studenten confronteren en vragen door in reactie op elkaar en beiden dragen bij aan het benadrukken van consistentie naast de discontinuïteit. We denken dan ook dat de drie vragen bij discontinuïteit die in voorgaande paragraaf voor collegiale consultatie werden gesuggereerd ook een rol kunnen spelen in de begeleidingsinteractie tussen opleider en student. De hele studie laat namelijk ook zien dat het mogelijk is om discontinuïteit aan de orde te stellen zonder dat er sprake is van een concrete oplossing van het probleem: ruimte maken voor continuïteit geeft studenten houvast voor voortgang in de ontwikkeling. Het gaat niet alleen om wat er anders moet in het functioneren of denken van de student, maar om het plaatsen van de ervaring van discontinuïteit in de gehele ontwikkeling van de student. Door middel van reflectie na of tijdens het gesprek kunnen studenten en opleiders ook meer zicht krijgen op terugkerende patronen in de ontwikkeling. Het expliciteren van deze patronen kan bijdragen

aan het (zelf)sturen van betekenisgeving door studenten in de lerarenopleiding en tijdens verdere professionalisering.

## Literatuur

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Student teachers' key learning experiences—Mapping the steps for becoming a professional teacher. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 151–165. doi: 10.5430/ijhe.v4n1p151
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.013
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D., Meijer, P. and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107–128.
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 177–192). London, England: Sage Publications.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and quantity*, 36(4), 391–409.
- Bronkhorst, L.H., van Rijswijk, M.M., Meijer, P.C., Koster, B. & Vermunt, J.D. (2013). University teachers' collateral transitions: Continuity and discontinuity between research and teaching. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 293–308, doi: 10.1174/021037013807532972.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2014). Deliberate practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 18–34.
- Byrd, D., & Fogelman, J. (2012). The role of supervision in teacher development. In A. Cuenca (Eds.), *Supervising student teachers: Issues, perspectives, and future directions* (pp. 191–210). New York, NY: Sense
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods

- of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 157–168. doi: 10.1037/0022-3514.61.1.157
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00040-8
- Cuenca, A. (Ed.) (2012). *Supervising student teachers: Issues, perspectives, and future directions*: New York, NY Sense.
- Ezzy, D. (1998). Theorizing narrative identity. *The Sociological Quarterly*, 39(2), 239–252. doi: 10.1111/j.1533-8525.1998.tb00502.x
- Ferreira, T., Salgado, J., Cunha, C., Meira, M., & Konopka, A. P. (2005). Talking about voices: A critical reflection about levels of analysis on the dialogical self. *The dialogical self: Theory and research*, 121–130.
- Gipe, J. P., & Richard, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *Journal of Educational Research*, 86(1), 52–57.
- Hermans, H.J. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. doi: 10.1080/10720530390117902
- Ibarra, H., & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *Academy of management review*, 35(1), 135–154.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546. doi: 10.1080/13540602.2014.937957
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
- Lyra, M. C. (1999). An excursion into the dynamics of dialogue: Elaborations upon the dialogical self. *Culture & Psychology*, 5(4), 477–489. doi: 10.1177/1354067X9954006
- Meijer, P. C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä (Eds.) *Navigating in educational contexts: Identities and cultures in dialogue* (pp. 41–54). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678. doi: 10.1080/13540602.2013.827455
- Polkinghorne, D. E. (1996). Explorations of narrative identity. *Psychological Inquiry*, 7(4), 363–367. doi: 10.1207/s15327965pli0704\_13
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, and K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York, NY: Routledge.
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter?. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279–294.
- Sani, F. (Ed.), (2008). *Self continuity: Individual and collective perspectives*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. doi: 10.1080/0261976032000128175
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional development in education*, 36(1-2), 131–148.
- Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and teacher education*, 19(5), 483–498.
- Van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H., & van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and

future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99–108. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.002

Van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., & van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300.

Van Tartwijk, J., van Rijswijk, M., Tuithof, H., & Driessen, E. W. (2008). Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 927–938.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238. doi: 10.1080/13540600309378

Zittoun, T., Valsiner, J., Salgado, J., Gonçalves, M. M., Vedeler, D., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

inconsistency about current or future characteristics as a teacher. Discontinuity can be a trigger for development but can also lead to stagnation and even drop-out. In this study we explored how student teachers and university supervisors introduce and explore experiences of discontinuity in such a way that ongoing development is enabled. Content analysis of 110 sequences from authentic supervision meetings showed that the students themselves predominantly (81/110) introduced an experience of discontinuity in the supervision conversation. We identified three strategies for further elaborating on the experience: trusting on development over time, compensating with other aspects of the vocational self and reevaluating the relevance of the sense of discontinuity. The strategies were used by both student teacher and teacher educator, typically combined and created the possibility of experiencing continuity as well. The results illustrate how student teachers and teacher educators together can create a perspective on ongoing development when discussing an experience of discontinuity.

## Auteurs

**Martine van Rijswijk** is promovendus en lerarenopleider, **Larika Bronkhorst** is universitair docent, **Jan van Tartwijk** is Hoogleraar Toegepaste Onderwijswetenschappen en directeur van de Graduate School of Teaching en **Sanne Akkerman** is Hoogleraar Onderwijswetenschappen. Allen zijn werkzaam bij de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: M.M. van Rijswijk, Faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie. Universiteit Utrecht, postbus 80.127, 3508TC Utrecht. E-mail: m.m.vanrijswijk@uu.nl

**Keywords:** student teachers, dis/continuity, developmental progress

## Abstract

**Teacher educators and student teachers discussing discontinuity during teacher education**

During teacher education student teachers regularly experience challenges. This can result in an experience of discontinuity: a sense of

## Appendix 1

Codeerschema voor percepties van het verleden en verwachtingen van de toekomst (bewerkt van Van Rijswijk, Akkerman, Schaap, & van Tartwijk, 2016)

<b>Percepties van het verleden</b>			
<b>Type</b>	<b>Subcategorie</b>	<b>Betrekking op...</b>	<b>Voorbeeld</b>
Consistentie vanwege eigenschappen	a. positieve eigenschappen	Positieve eigenschappen zoals die bekend zijn bij de student	Ik ben een heel vriendelijk persoon.
	b. waardering van het beroep	Positieve waardering voor het beroep en/of elementen daarvan	Het voelt echt goed om deel uit te maken van het leren van leerlingen.
	c. status als docent	De eigen ontwikkeling tot nu toe en het eigen professionele presteren	Lesgeven gaat me veel natuurlijker af dan ik eerst dacht.
	d. rolmodellen	Een bekende docent als voorbeeld	Mijn opa was leraar en ik bewonderde zijn vermogen om boeiende verhalen te vertellen.
Consistentie vanwege ervaringen	a. lesgeven in het algemeen	Functioneren als een leraar in algemene zin	Ik vond lesgeven heel leuk tijdens mijn eerste stage. Ik vind het heel jammer dat ik niet kon blijven op deze school.
	b. specifiek docent-gedrag	Functioneren als een leraar op specifiek gebied, in bepaalde rol(len)	Ik heb gemerkt dat ik de tijd die verschillende lesonderdelen zullen kosten, goed in kan schatten.
	c. leerlingen	Functioneren als een leraar in contact met leerlingen	De leerlingen zijn heel lief, ze zeiden me gewoon vol te houden en misschien een beetje strenger te zijn.
	d. gevolgd onderwijs	Ervaringen met lesgeven in cursussen van de lerarenopleidingen.	Ik vind de cursus over literatuur heel leuk, dit inspireert me om er ook op school mee te werken. .
	e. eerder werk	Ervaringen met lesgeven in eerder werk of opleiding voorafgaand aan de lerarenopleiding	Ik heb gewerkt bij een huiswerkbegeleidingsinstituut.
	f. als leerling	Ervaringen als leerling zelf	Ik herinner me dat ik als leerling nooit lang kwaad bleef op een docent.
	g. in de privésfeer	Ervaringen buiten het onderwijs	Mijn relatie met mijn vriendje is net uitgegaan, waardoor ik aan het denken ben wat ik wil met mijn leven.
Gebrek aan ervaring	a. lesgeven in het algemeen	Gebrek aan ervaring met lesgeven in algemene zin	Beginnen met de lerarenopleiding is een sprong in het diepe. Ik weet echt nog niets over lesgeven.
	b. specifiek docent-gedrag	Gebrek aan ervaring met lesgeven op specifiek gebied, in bepaalde rol(len)	Ik ben nog geen leerlingen met persoonlijke problemen tegen gekomen, dus ik weet niet of ik een coach en begeleider kan zijn.

Vervolg op pag. 439



Problemen	a. professioneel gedrag	Problemen met specifiek docentgedrag en/of docentrollen	Het is echt heel moeilijk om er achter te komen of een leerling echt wat geleerd heeft in je les.
	b. onnatuurlijkheid	Negatieve eigenschappen, niet verenigbaar met het beroep	Als leraar moet ik soms ontevredenheid over gedrag laten zien, maar als persoon vraag ik me af of dit nodig is.
	c. verwarring	Gebrek aan controle over de eigen ontwikkeling	Ik moet zoveel tegelijk doen, ik heb geen overzicht over hoe het nu eigenlijk gaat.
	d. belemmerende patronen	Herhalend ongewenst gedrag en/of terugkerende problemen	Elke keer weer is het nodig om uitleg te geven aan leerlingen over, voor de hand liggende, regels. Ik ben dit helemaal zat maar heb het nog niet kunnen veranderen

### Verwachtingen van de toekomst

Type	Subcategorie	Betrekking op...	Voorbeeld
Vertrouwen	a. gretigheid	Positieve opwindning over verdere ontwikkeling als docent	Ik kijk uit naar mijn volgende stage. Het is spannend om veel nieuwe ervaringen te hebben.
	b. enthousiasme	Geloof in succesvolle ontwikkeling als docent	Omdat het zo leuk is, ben ik er zeker van dat het goed zal gaan op school.
Ontwikkeling	a. gerichte ontwikkeling	Specifiek leerdoel, inclusief weg daarnaartoe	Voor mij is het belangrijk om het geluidsniveau in de klas beter te managen. Ik zal de leerlingen eerder waarschuwen bij te luidruchtig gedrag.
	b. groei als leraar	Verkennen van de relatie tussen zichzelf en het beroep	Door te experimenteren met het veranderen van de klas- en mentororganisatie van de mentor ten aanzien van docentpositie en plaats van de tafels, wil ik uitvinden wat het beste werkt voor mij.
	c. ontwikkeling als doel op zich	Verlangen of noodzaak voor ontwikkeling in het algemeen	Het is heel leuk dat je als leraar je altijd je gedrag kunt verbeteren, het is belangrijk om open te blijven staan voor nieuwe dingen.
Doelen	a. lesgeven in het algemeen	Functioneren als leraar in algemene zin	Ik wil echt zijn zoals een echte leraar.
	b. specifiek docentgedrag	Functioneren als een leraar op specifiek gebied, in bepaalde rol(len)	Ik moet streng zijn.
	c. welzijn	Gewenste verandering ten behoeve van het eigen welzijn	Ik moet ervoor zorgen dat ik meer positieve energie uit lesgeven krijg.
	d. verkennen	Aspecten van lesgeven die verder onderzocht moeten worden	Ik ben nieuwsgierig over hoe ik zal zijn als begeleider en coach.

---

Problemen	a. valkuilen	Belemmerend karakteristiek gedrag en/of belemmerende eigenschappen	Ik ben bang dat ik het veel te persoonlijk op zal vatten als de les niet zo verloopt als ik gepland had.
	b. moeilijkheden van het beroep	Moeilijke aspecten van het beroep	Het is echt moeilijk om expliciet te zijn over regels, maar dat moet om beter te worden als manager van de werksfeer.
	c. onzekerheid	Twijfel over mogelijkheid om te veranderen	Als leraar moet ik flexibel zijn en ik weet niet of dat gaat lukken omdat het niet in mijn persoon zit..

---