

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/197981>

Please be advised that this information was generated on 2019-06-20 and may be subject to change.

# Onderzoekende lerarenopleiders en opleiders als onderzoekers: twee verhalen

Anja Swennen, Vrije Universiteit Amsterdam

Helma Oolbekkink-Marchand, Radboud Universiteit & Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Samenvatting

Onderzoek van lerarenopleiders wordt in Nederland en daarbuiten vooral gezien als een belangrijke manier om als lerarenopleider te professionaliseren. In mindere mate is aandacht voor onderzoek door lerarenopleiders dat bijdraagt aan de professionele en academische kennisbasis van lerarenopleiders. Als lerarenopleiders onderzoek doen, blijkt het voor hen niet gemakkelijk om het onderzoek en de resultaten ervan te integreren in hun dagelijkse werk en in hun identiteit als lerarenopleider. In dit hoofdstuk beschouwen we de rol van onderzoek vanuit een autobiografisch en narra-tief perspectief. Dat wil zeggen dat de reflectie op onze eigen ervaringen en onze eigen professionele en academische ontwikkeling de basis is voor het verhaal dat we willen vertellen. We onderzoeken drie thema's: (1) de ontwikkeling van een identiteit als onderzoekende lerarenopleider, (2) de zoektocht naar mogelijkheden om onderwijs en onderzoek te combineren en (3) het ingroeien in (inter)nationale communities als lerarenopleider-onderzoeker. We eindigen met een pleidooi voor onderzoek door lerarenopleiders dat invloed heeft op het denken en de praktijk van lerarenopleiders, managers en beleidsmakers.

## Introductie

Lerarenopleiders zijn de afgelopen decennia in toenemende mate betrokken bij het doen van onderzoek. Het onderzoek van lerarenopleiders wordt in Nederland en daarbuiten vooral gezien als een belangrijke manier om als lerarenopleider te professionaliseren. Daarbij wordt vooral gedacht aan een onderzoekende houding en het doen van vormen van praktijkgericht onderzoek, zoals *self-study* onderzoek. Zo benadrukken Cochran-Smith en Lytle (2009) het belang van *inquiry as a stance*, het hebben van een onderzoekende houding en spreken Tack en Vanderlinde (2014) van een *scholarly disposition* (zie ook Hoofdstuk 2 van deze bundel). Daarnaast wordt door lerarenopleiders ook academisch onderzoek verricht, bijvoorbeeld in de vorm van promotieonderzoek. Dat lerarenopleiders onderzoek doen en dat dat onderzoek heel divers is, blijkt uit programma's van congressen en uit professionele en academische tijdschriften en boeken. Hoe divers het onderzoek van lerarenopleiders ook is, het kenmerkt zich in ieder geval doordat het onderzoek betreft dat wordt gedaan *door* lerarenopleiders, het beoogt een bijdrage te leveren aan de kennisbasis over het opleiden van leraren en is gericht op kennis en vernieuwing van de praktijk van lerarenopleiders (Willemse & Boei, 2013).

In Nederland wordt onderzoek door lerarenopleiders van verschillende kanten gestimuleerd, bijvoorbeeld door het instellen van lectoraten, door de wens van de overheid dat alle opleiders een master hebben en dat tien procent gepromoveerd is en door stimulans van hogescholen die onderzoeksinitiatieven financieel ondersteunen (Swennen, 2012). Binnen de universitaire lerarenopleidingen zijn er niet direct initiatieven gericht op het bevorderen van onderzoek door lerarenopleiders, alhoewel er incidenteel op universiteiten geld beschikbaar wordt gesteld om lerarenopleiders te laten promoveren.

Lerarenopleiders nemen zelf initiatieven om hun onderzoek te delen en te leren van elkaar. Binnen VELON komen lerarenopleiders bijvoorbeeld samen binnen de themagroep "professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in/door onderzoek", hierin wordt kennis ontwikkeld over de manier waarop de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders ondersteund kan worden. Internationaal is S-STEP (*Self-Study of Teacher Education Practice*) een belangrijke groep lerarenopleiders waarvan de leden regelmatig samenkomen om onderzoek naar hun praktijk als lerarenopleider te bespreken op bijvoorbeeld de tweejaarlijkse *Castle Conference* in Engeland.

Als lerarenopleiders onderzoek doen, blijkt het voor hen niet gemakkelijk om het onderzoek en de resultaten ervan te integreren in hun dagelijkse werk en in hun identiteit als lerarenopleider. Recent onderzoek van bijvoorbeeld Geerdink en Swennen (2017) laat zien dat het voor gepromoveerde lerarenopleiders aan hogescholen allerm minst gemakkelijk is om zich een identiteit als onderzoekende lerarenopleider eigen te maken. Hun onderzoek laat zien dat lerarenopleiders een identiteit als onderzoeker ontwikkelen *als deel* van hun identiteit als lerarenopleider en zichzelf 'onderzoekende lerarenopleiders' noemen.

In dit hoofdstuk beschouwen we de rol van onderzoek vanuit onze eigen ervaringen als (universitaire) lerarenopleiders vanuit een autobiografisch en narratief perspectief (Clandinin Downey, & Huber, 2009). We onderzoeken in dit hoofdstuk drie thema's: (1) de ontwikkeling van een identiteit als onderzoekende lerarenopleider, (2) de zoektocht naar mogelijkheden om onderwijs en onderzoek te combineren en (3) het ingroeien in (inter)nationale *communities* als lerarenopleider-onderzoeker. Het hoofdstuk eindigen we met een pleidooi voor onderzoek door lerarenopleiders dat invloed heeft op het denken en de praktijk van lerarenopleiders, managers en beleidsmakers.

## **De ontwikkeling van een identiteit als onderzoekende lerarenopleider**

Lerarenopleiders komen op verschillende manieren de opleiding binnen. Davey (2013) maakt onderscheid tussen de *practitioner pathway*, de praktijkroute, en de *academic pathway*, de academische route. De praktijkroute wordt gevolgd als ervaren leraren vanuit een baan in het onderwijs de overstap (geheel of gedeeltelijk) maken naar de lerarenopleiding. In Nederland wordt eerdere ervaring als leraar gewaardeerd en veel lerarenopleiders zijn dan ook leraar in het primair of voortgezet onderwijs geweest voordat ze opleider werden in het hoger onderwijs. Met het belangrijker worden van onderzoek in de lerarenopleiding worden de afgelopen jaren steeds vaker gepromoveerde lerarenopleiders aangetrokken die ervaring hebben met onderzoek. Met name in landen als de Verenigde Staten is deze route zeer gebruikelijk. In Nederland zien we met name op de Universitaire lerarenopleidingen lerarenopleiders via de academische route lerarenopleider worden. Dat wil echter niet zeggen dat alle lerarenopleiders die zijn verbonden aan de ulo's een sterke onderzoekende houding of identiteit als onderzoeker hebben of dat er binnen de ulo's meer geld beschikbaar is voor onderzoek door lerarenopleiders.

De route die lerarenopleiders hebben afgelegd om lerarenopleider te worden bepaalt mede hoe zij de rol van onderzoek zien en waarderen en de route bepaalt waarschijnlijk ook of onderzoek deel uitmaakt van hun professionele identiteit als lerarenopleider of (nog) niet. Swennen, Jones en Volman (2010) onderscheiden op basis van een literatuurstudie vier identiteiten voor lerarenopleiders: De eerste is die van leraar in een vak of vakgebied, de zogenaamde eerste-orde leraar.

De tweede identiteit is die van leraar van leraren, die tweede-orde opleider wordt genoemd (zie Murray & Male, 2005). Alle lerarenopleiders moeten zich ook een (derde) identiteit als docent in het hoger onderwijs ontwikkelen en zich de specifieke didactiek voor hun vak of vakgebied voor (jong) volwassenen eigen maken en het werken binnen een hogeschool of universiteit, een heel andere context dan het primair of voortgezet onderwijs (Boyd, Harris & Murray, 2011). Sinds ongeveer 2000 is daar in Nederland de (vierde) identiteit als onderzoeker bij gekomen (zie VELON standaard: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/beroepsstandaard/>).

Anja heeft de praktijkroute genomen en de zogenaamde lange weg afgelegd. In 1972 ging zij Nederlands en Engels studeren aan de lerarenopleiding om daarna door te stromen naar de doctoraalfase vakdidactiek Nederlands aan de Radboud Universiteit. Tijdens en na haar uni-

### Story van Helma

Mijn interesse voor leraren was gewekt via mijn masterscriptie over docentgedrag en de invloed op moreel redeneren van leerlingen. Door die scriptie realiseerde ik me hoe belangrijk de rol van docenten voor de klas is, en welke invloed zij kunnen hebben op leerlingen. Via die scriptie werd ik promovenda bij het ICLON in Leiden waar ik mijn promotie onderzoek richtte op opvattingen van leraren over zelfstandig leren (Oolbekkink-Marchand, 2006).

In die discussie (over zelfstandig leren) realiseerde ik me gaandeweg hoe belangrijk met name de docent is als een 'sage' en soms ook een 'on the side', oftewel een leraar met gedegen vakkennis die ook weet wanneer hij/zij deze moet instrueren en/of soms moet zoeken naar manieren waarop leerlingen dit zelf kunnen ontdekken. Een bevestiging voor mij van het belang van leraren en ook de opleiding van leraren (.....). Gedurende mijn promotie traject werkte ik in de lerarenopleiding waar ik met name op onderzoeksvlak voor de studenten af en toe workshops verzorgde, ik participeerde ook in overleggen maar voelde me nog niet echt mede onderdeel van de opleiding. Ik merkte toen al dat ik het lastig vond om me daar onderdeel van te voelen omdat ik zelf geen ervaring had opgedaan in het onderwijs als docent behalve dan op de universiteit.

De ervaring met de lerarenopleiding veranderde met het afronden van mijn promotie en de verhuizing naar Nijmegen waar ik als universitair docent aan de lerarenopleiding ging werken. Naast mijn taak binnen onderzoek en nascholing werd ik nu ook opleider. In mijn eerste periode als opleider was ik sterk gericht op het me eigen maken van kennis over leren van leerlingen, instructie, klassenmanagement, etc.

### Story van Anja

In 1979 studeerde ik af als leraar Nederlands en Engels aan de Nieuwe Lerarenopleiding in Tilburg. De opleiding werd afgesloten met een onderzoek, maar eerlijk gezegd weet ik niet meer waar dat over ging. Hoewel ik lesgeven leuk vond, was ik voor mijn gevoel nog lang niet uitgeleerd en ik besloot dan ook om mijn doctoraal te gaan doen aan de Universiteit van Nijmegen. Stapelen kon toen nog en na een tussenjaar kon ik met mijn tweejarige doctoraalstudie Nederlands vakdidactiek beginnen.

Mijn doctoraalonderzoek was een onderwijs-etnografische studie naar de theorie en praktijk van literatuuronderwijs op het Voorbereidend Hoger Beroepsonderwijs, een emancipatorische schoolsoort die niet meer bestaat, maar een soort mbo was (Van Pinxteren, Sturm & Swennen, 1986). Lange tijd dacht ik dat alle onderwijswetenschappers kritisch waren en het duurde een paar jaar voor ik door had dat dat niet het geval was en dat langzamerhand de technische-rationele onderwijskundigen in Nederland de overhand hadden gekregen in het denken over onderwijs.

De pabo waar ik in 1989 ging werken was ook voor die tijd behoorlijk traditioneel. Dat wil zeggen dat bij het vak Nederlands vakinhoud centraal stond: literatuuronderwijs, grammatica en opstel schrijven. Gelukkig was niemand geïnteresseerd in wat ik binnen het klaslokaal deed en kon ik mijn eigen invulling geven aan het opleidingsonderwijs.

versitaire opleiding werkte ze op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs en hogescholen om de studie te bekostigen. In 1989 ging zij als docent Nederlands aan een pabo werken. Haar identiteit was op dat moment vooral die van leraar (vanuit ervaring en betrokkenheid), maar ook die van leraar van leraren (vanuit haar thuissituatie: een vader als lerarenopleider) en een beetje als onderzoeker (vanuit de opleiding).

Helma is via de academische route op de lerarenopleiding terecht gekomen, zij was al gepromoveerd toen zij een baan als lerarenopleider kreeg. Zij voelde zich in eerste instantie vooral onderzoeker en moest zich het lerarenopleiderschap nog helemaal eigen maken. Daarbij was het zich (verder) verdiepen in onderwijswetenschappelijke literatuur essentieel evenals de begeleiding door ervaren lerarenopleiders. *Zie de stories van Helma en Anja op pagina 49.*

### **Zoektocht naar mogelijkheden om onderzoek en opleiden op elkaar te betrekken**

Welke rol speelt onderzoek in je werk als lerarenopleider? De zoektocht naar de betekenis van onderzoek en de manier waarop dit gerelateerd kan worden aan de opleidingspraktijk speelt in onze beider verhalen een rol. Tack en VanderLinde (2014, zie ook Hoofdstuk 2 in deze bundel) zien de onderzoekende houding van lerarenopleiders op drie dimensies: een affectieve, een cognitieve en een gedragsdimensie. De affectieve dimensie verwijst naar de mate waarin lerarenopleiders een onderzoeksgerichte houding waarderen ten opzichte van hun dagelijkse praktijk. De cognitieve dimensie verwijst naar de mate waarin de lerarenopleider het vermogen heeft om zich in zijn dagelijkse praktijk bezig te houden met onderzoek, zowel als consument als producent. En als laatste verwijst de gedragsdimensie naar de mate waarin een lerarenopleider daadwerkelijk onderzoeksactiviteiten onderneemt in zijn/haar dagelijkse praktijk zowel als producent als consument. Op basis van deze dimensies kunnen lerarenopleiders op drie manieren 'getypeerd' worden: 'de onderzoekende lerarenopleider', 'de belezen lerarenopleider' en 'de lerarenopleider-onderzoeker' (Tack & VanderLinde, 2014). Waarbij in het geval van de onderzoekende lerarenopleider de nadruk ligt op de positieve houding ten opzichte van onderzoek, in het geval van de belezen lerarenopleider ligt de nadruk op het gebruik van onderzoeksliteratuur en in het geval van de onderzoekende lerarenopleider ligt de nadruk op het daadwerkelijk doen van onderzoek. In onze verhalen lijken met name deze 'typering' te verschuiven in de tijd. In het verhaal van Anja en Helma is altijd een positieve houding ten opzichte van onderzoek aanwezig geweest, maar de manier waarop zij als opleiders betrokken waren bij onderzoek veranderde in de tijd. Met name de gedragsdimensie verschoof: in zowel het verhaal van Anja als van Helma is sprake van een zoektocht naar manieren om onderzoek te betrekken bij de dagelijks praktijk: soms met name door onderzoek te consumeren, soms door onderzoeksmatig te handelen, soms door een onderzoeksproject te doen naar de eigen praktijk als opleider, soms door onderzoek te doen naar onderwerpen verwant aan het lerarenopleiderschap.

*Zie de stories van Helma en Anja op pagina 51.*

### **Het ontwikkelen van een identiteit als opleider-onderzoeker in netwerken**

Er zijn honderden netwerken voor onderzoekers in het onderwijs: van praktijkonderzoek, van big data in het onderwijs, van beleid in het onderwijs, enzovoort. Onderzoekers werken vaak in

## Story van Helma

Ik deed allerlei pogingen om het onderzoek dat ik zelf gedaan had te vertalen naar de opleiding met wisselend succes. In deze periode leek ik nog het meest op de 'well-read teacher educator' (Tack & VanderLinde, 2014), ik las veel over onderzoek en ik voelde me ook nog vooral meer onderzoeker dan lerarenopleider.

Een belangrijk moment in het tweede of derde jaar van mijn opleiderschap was het bezig zijn met intervisie van studenten, ik kon daar voor mijn gevoel geen grip op krijgen terwijl studenten veelal aangaven dat ze het zinvol vonden. Door onderzoek waar ik door een collega bij betrokken werd, naar intervisiegesprekken middels opnames en verslagen, ontdekte ik de diepere lagen in een gesprek. Dit onderzoek versterkte mijn kennisbasis als opleider en leidde tot meer vertrouwen in mijn kennis als opleider.

Gaandeweg werd ik als opleider veel betrokken bij onderzoek van studenten naar hun eigen praktijk en naar de betekenis van onderzoek in de context van het leraarschap. Veel studenten ervoeren onderzoek als een zinvol onderdeel, maar anderen als een onderdeel dat niet relevant is voor hun eigen praktijk. Dat gegeven leidde tot een dubbele zoektocht voor mezelf (Oolbekkink-Marchand, Van der Steen & Nijveldt, 2014). Enerzijds probeerde ik beter te begrijpen wat de weerstand van sommige studenten is en anderzijds wilde ik wegen zoeken om het voor hen meer betekenisvol te maken. Een van de redenen van weerstand bleek te zijn dat onderzoek meer een project op zich werd en op die wijze geen bijdrage leverde aan een onderzoekende houding. Het denken over inquiry as stance van Cochran Smith en Lytle (2009) heeft hier enorm bij geholpen. In deze zoektocht ben ik ook met collega's van een ander opleidingsinstituut op zoek gegaan naar de betekenis van een onderzoekende houding door onderzoek en vooral ook de begeleiding van studenten op deze onderzoekende houding (Van der Steen & Oolbekkink, 2016). Het verdiepen van het inzicht in wat praktijkonderzoek is en hoe dit verbonden is aan reflectie en een onderzoekende houding, kreeg vorm in een gezamenlijk onderzoeksproject met een vakdidacticus filosofie. Door het bestuderen van interviews met leraren over praktijkonderzoek exploreerden we de verschillende kanten van reflectie in relatie tot praktijkonderzoek en hoe complex dit is (Luttenberg, Oolbekkink-Marchand & Meijer, 2017).

## Story van Anja

Ik werd lid van de VELON en al heel gauw redacteur van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Daardoor begon ik artikelen te lezen over het opleiden van leraren, een geheel nieuw terrein voor mij.

In 1993 werd bij de pabo waar ik werkte als onvoldoende beoordeeld door de visitatiecommissie en daardoor werd de pabo gedwongen zich te vernieuwen. Voor mij betekende dat dat er tijd en geld was voor scholing en ontwikkeling. Ik wilde graag onderzoek gaan doen en kreeg daarvoor een klein budget. Op het toenmalige IVLOS van de Universiteit Utrecht deed ik onderzoek naar de concerns van mijn eigen eerstejaars studenten aan de pabo (Swennen, Jörg, & Korthagen).

Nadat de pabo na een hervisitatie in 1996 voldoende was bevonden, verdween de vernieuwingsdrang van de opleiding en was er minder geld en tijd om me te ontwikkelen. Mijn werk aan de opleiding werd steeds meer routine en ik ondernam naast mijn werk in toenemende mate activiteiten die ik veel interessanter vond en waarvan ik veel van leerde. Ik nam aan wat zich min of meer toevallig aan mij voordeed, zoals gesubsidieerde internationaliseringsactiviteiten waardoor ik in aanraking kwam met *school-based teacher education* in Engeland (Swennen, 1995) en curriculumontwikkeling voor het vak Nederlands aan de Pabo bij de SLO (Beermink, Paus, Smits, & Swennen, 1998).

Het werd tijd om mijn vleugels uit te slaan en weer bepaalde het toeval de volgende stappen in mijn onderzoekscarrière. In 1998 kreeg ik de mogelijkheid om aan het IDO (Instituut voor Onderwijs en Ontwikkeling) van de Vrije Universiteit te gaan werken. De eerste jaren dat ik op het IDO werkte waren mijn onderzoeksactiviteiten vooral passief, maar dat veranderde toen ik begon met een onderzoek naar congruent opleiden van lerarenopleiders (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008). Dat onderzoek beïnvloedde niet alleen mijn eigen werk, maar het is nu, zo'n tien jaar later, op mijn werk aan de VU (waar ik onder meer onderwijs geef aan docenten van de VU) heel normaal te spreken over modellen, congruentie en *Teach as you Preach*. Dat is zeker niet alleen mijn verdienste, maar ik heb er wel aan bijgedragen.

Het IDO veranderde, en werd Onderwijscentrum. Er werden hoogleraren aangetrokken, zoals Jos Beishuizen en Monique Volman, die me de gelegenheid gaven om te promoveren. Het kon bijna niet anders dan een onderzoek worden naar lerarenopleiders. In 2012 promoveerde ik met een onderzoek naar de ontwikkeling van het beroep en de professionele identiteit van Lerarenopleiders (Swennen, 2012).

allerlei netwerken: ze doen onderzoek in hun eigen onderzoeksgroep, zijn onderdeel van grote en kleine internationale netwerken van onderzoekers die samenwerken en ze zien elkaar op conferenties en andersoortige bijeenkomsten. Dat netwerken, of *communities* belangrijk zijn weten we door onder meer het werk van Lave en Wenger (1991). Zij hebben duidelijk gemaakt hoe belangrijke *communities* zijn voor het leren van professionals en voor het ontwikkelen van

### Story van Helma

Als onderzoeker was ik betrokken bij verschillende internationale netwerken (ORD, AERA etc.). Het onderzoek naar leraren stond daar eerder op de voorgrond dan het onderzoek naar of met lerarenopleiders. Recent ben ik echter sterker betrokken geraakt bij de VELON, waardoor het netwerk van mensen die betrokken zijn bij onderzoek naar lerarenopleidingen en -opleiders ook sterk mijn aandacht heeft. In de plannen die er zijn om een onderzoeksraad in te richten binnen VELON waarin relevante onderzoeksthema's rondom lerarenopleidingen worden samengebracht, zie ik een mooie kans om het onderzoek van en door lerarenopleiders nog sterker op de agenda te krijgen.

Ik participeer in een Europees project dat beoogt professionalisering op te zetten voor ervaren lerarenopleiders binnen Europa ([www.info-ted.eu](http://www.info-ted.eu)). We ontwikkelen binnen dit project bijvoorbeeld een summerschool voor ervaren lerarenopleiders. Binnen dit project doen we als lerarenopleiders ook onderzoek naar de professionaliseringsbehoeften van lerarenopleiders, en de manier waarop zij onderzoek aan hun opleidingspraktijk verbinden. Inmiddels zijn de eerste congresvoorstellen ingediend en de eerste blogposts voor de website van deze groep verschenen. Dit heeft ook zijn weerslag op mijn opleidingspraktijk waar ik inmiddels weer met hernieuwde energie een self-study opzet om meer inzicht te krijgen in de rol van onderzoekend leren in mijn opleidingspraktijk. Dit geeft me energie en ik zou dat graag binnen de contexten waarbinnen ik werkzaam ben willen verbreden, zowel binnen de universitaire lerarenopleiding als binnen het lectoraat 'meervoudige professionaliteit van leraren' dat ik sinds kort heb aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Ik droom van mogelijkheden om zowel lerarenopleiders als leraren bij elkaar te brengen rondom onderzoek naar hun eigen praktijk, als een krachtige vorm van professionele ontwikkeling.

### Story van Anja

De VELON was jarenlang een netwerk waar ik me thuis voelde. Ik was actief betrokken bij het tijdschrift en organiseerde verschillende conferenties. Door mensen die ik ontmoette op de VELON hoorde ik over de ATEE, een Europese vereniging voor lerarenopleidingen. In 1995 bezocht ik mijn eerste ATEE conferentie in Oslo en daarna ging ik bijna ieder jaar naar de ATEE. In 2004 richtte ik daar samen met Marcel van der Klink de RDC PDTE op en binnen die community deed ik mijn eerste internationale onderzoek dat ook werd gepubliceerd (Van Velzen, Van der Klink, Swennen, & Jaffe, 2010). Verschillende leden van deze groep spelen nog steeds een belangrijke rol in mijn 'onderzoekende' leven.

Ik ging ook naar de AERA waar duizenden onderwijzers uit de hele wereld samekomen, maar ook naar de IPDA (die door zo'n honderd, vooral Britse, onderzoekende opleiders en nascholers wordt bezocht en de laatste jaren naar de ECER. Mijn persoonlijk netwerk werd steeds groter en langzaam groeide ik naar het midden van mijn communities door actief te zijn in besturen, maar ook door redactiewerk te doen en door het publiceren van boeken over lerarenopleiders en de lerarenopleiding.

Mijn onderzoeksthema's veranderden gaandeweg van mijn directe praktijk als lerarenopleider naar de geschiedenis van de lerarenopleidingen en naar kritische beschouwingen over de invloed van beleid op de lerarenopleidingen en lerarenopleiders (Trippstad, Swennen, & Werler, 2017; Swennen & Lorist, 2017). Je zou kunnen zeggen dat ik daarmee weer terug ben naar het onderzoek dat ik deed voor mijn doctoraalstudie. Mijn huidige onderzoek en mijn publicaties hebben dan misschien minder relatie met mijn eigen praktijk, maar ze geven wel veel voldoening. Ik heb nog steeds een wat gespleten identiteit: werk en onderzoek zijn niet altijd goed met elkaar verbonden en het onderzoek lijkt nog steeds op een hobby waar ik zelf veel aan heb en die mij door mijn collega's wordt gegund, maar dat verder weinig invloed heeft op mijn werk of de opleiding.

een professionele identiteit. Nationale en internationale netwerken definiëren de identiteit als onderzoeker en dragen bij aan de vormgeving van de netwerken waarbinnen ze actief zijn. Lerarenopleiders daarentegen hebben meestal beperkte netwerken, die vooral bestaan uit collega's op hun eigen opleiding. Soms participeren lerarenopleiders in nationale inhoudelijke vaknetwerken of in netwerken van projecten.

Het ontwikkelen van een identiteit als opleider-onderzoeker betekent dus ook het zoeken naar (internationale) samenwerking en netwerken die passen bij het thema (of de thema's) die worden onderzocht en eventueel de onderzoeksmethodologie. In dit verband pleiten Willemse, Boei en Pillen (2016) voor *Communities of Inquiry*. Het is niet gemakkelijk voor onderzoekende lerarenopleiders om een dergelijk community te vinden, domweg omdat er niet zoveel zijn en het tijd, en soms geld, kost om actief te zijn in een internationaal netwerk. Lerarenopleiders kunnen wel aansluiting vinden in netwerken die zijn opgezet als themagroep van een nationale of internationale vereniging, zoals de themagroepen van de VELON, de *Special Interest Groups* (SIGs) van bijvoorbeeld de Europese ECER (Network 10: Teacher Education Research) of de Amerikaanse AERA (Division K: Teaching and Teacher Education) of speciale groepen, zoals de eerder genoemde SIG van de AREA over Self-Study (S-Step) of de Research and Development Community (RDC) van de Association of Teacher Education in Europe (ATEE) genaamd "Professional Development of Teacher Educators". Ingroeien in de community van onderzoekende lerarenopleiders betekent ook dat je je de wereld van deze opleiders eigen maakt en hun taal leert spreken (Lave & Wenger, 1991).

Een interessant verschil in onze verhalen is het verschil in ervaring (leeftijd) tussen Helma en Anja. Anja is al meer dan 30 jaar verbonden aan verschillende opleidingen, terwijl Helma halverwege haar carrière is. Helma heeft nog veel avontuurlijke jaren voor de boeg waarvan nog niet duidelijk is hoe haar identiteit als lerarenopleider-onderzoeker zich verder zal ontwikkelen. Anja daarentegen heeft een bijna afgerond werkzaam leven en kan dus ook het laatste deel van haar ontwikkeling beschrijven. *Zie de stories van Helma en Anja op pagina 52.*

## Conclusies & slotpleidooi

Zowel onze persoonlijke ervaringen als de literatuur met betrekking tot onderzoek door lerarenopleiders laat zien dat het integreren van onderzoek in je praktijk als lerarenopleider (nog vooral) een persoonlijke zoektocht is: *a necessary case of 'on your own'* (Berry, 2016) en een ontwikkeling van een identiteit als onderzoekende lerarenopleider. Als lerarenopleider zochten we naar manieren om onderzoek te doen en dat onderzoek te verbinden aan onze eigen praktijk. We ervoeren dat de relatie tussen praktijk en onderzoek door de jaren heen veranderde en dat ook onze identiteiten veranderde. Waar op het ene moment sterk de nadruk lag op het zich verdiepen in onderzoek en het vertalen hiervan naar de opleidingspraktijk, lag op een ander moment meer de nadruk op het doen van onderzoek naar de eigen opleidingspraktijk. Om meer inzicht te krijgen in de aard van het opleiden van leraren wordt dit ook als noodzakelijk gezien door onszelf en door lerarenopleiders in brede zin. Lerarenopleiders die betrokken zijn bij onderzoek zeggen nadrukkelijk dat

Het integreren van onderzoek in je praktijk is voornamelijk een persoonlijke zoektocht.



hun onderzoeksactiviteiten voor hen persoonlijk meerwaarde heeft en dat ze daardoor ook betere opleiders worden (Geerdink, Swennen, & Volman, 2017) en dat hebben wij ook zo ervaren.

Wij hebben echter ook ervaren dat ons onderzoek en daarmee de invloed van ons onderzoek op de opleidingspraktijk niet heel zichtbaar is op de lerarenopleiding. Met andere woorden: we ontwikkelden allebei een identiteit als onderzoekende lerarenopleider, maar binnen de context van de lerarenopleiding was (nog) niet veel behoefte aan een dergelijke hybride identiteit. Opleidingen werken nog te weinig aan gezamenlijk onderzoek met als doel om de opleiding te verbeteren en het onderzoek dat plaatsvindt is nog te individueel en fragmentarisch. De situatie op lerarenopleidingen is in die zin vergelijkbaar met die op scholen in het voortgezet onderwijs waar de grote vraag ook is hoe onderzoek een structurele bijdrage kan leveren aan schoolontwikkeling (Oolbekink-Marchand et al., 2014; Snoek & Volman, 2014).

Toch zien we ook positieve ontwikkelingen. Toen Anja begon met haar onderzoek was het gebruikelijk dat lerarenopleiders aan de pabo onderzoek deden. Toen Helma als gepromoveerde als lerarenopleider ging werken was er een grote kennisbasis voor opleiders waar zij door haar opleiding gebruik van kon maken. In de afgelopen twintig jaar is het aantal onderzoekende lerarenopleiders en onderzoekers die lerarenopleiders onderzoeken toegenomen en zijn de netwerken voor lerarenopleiders die onderzoek willen doen geaccepteerd. Op onze eigen opleidingen merken wij echter nog steeds weinig van onderzoekscommunities.

**Opzetten van onderzoekscommunities voor lerarenopleiders in de eigen instituten is van groot belang.**

Wij pleiten daarom, in navolging van Willemse et al. (2016) voor het opzetten van onderzoekscommunities voor lerarenopleiders in de eigen opleidingen, zodat hun werk gekend en erkend wordt. Dat betekent ook dat de leiding van lerarenopleidingen zich actief moet inzetten met tijd en middelen om lerarenopleiders te ondersteunen bij het doen van onderzoek met als inzet om onderzoek naar de opleidingspraktijk te vergroten.

Wij pleiten er daarnaast voor dat lerarenopleiders zich aansluiten bij nationale en internationale netwerken en/of eigen netwerken oprichten.

Deze netwerken bieden lerarenopleiders de kans om kennis op te doen en te delen met lerarenopleiders in andere (nationale) contexten. Daarnaast biedt het steun en herkenning voor lerarenopleiders die onderzoek doen.

Tot slot pleiten wij ervoor dat er op lerarenopleidingen nagedacht wordt over wat te doen met de resultaten van onderzoek door lerarenopleiders. Met andere woorden om diverse manieren van kennisbenutting samen met lerarenopleiders vorm te geven. Dat kan alleen als er interesse is voor het onderzoek en als er de bereidheid is vanuit lerarenopleiders en leidinggevenden zich in onderzoek in het algemeen te verdiepen.

## Referenties

- Beernink, R., Paus, H., Smits, M., & Swennen, A. (1998). *Herkenning en vernieuwing: Een vak-curriculum Nederlands voor de Pabo*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.

- Berry, A. (2016). Teacher educators' professional learning: A necessary case of 'on your own'. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning in Education: Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp. 39-56). Gent: Academia Press.
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2011). *Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction*. Beschikbaar op <http://escalate.ac.uk/3662>.
- Clandinin, D.J., Downey, C.A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154. doi:10.1080/13598660902806316
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the next Generation*. New York and London: Teachers College Press.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* Abingdon: Routledge.
- Geerdink, G., Swennen, A., & Volman, M. (2015). Een onderzoek naar lerarenopleiders die promoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 61-74.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Abingdon/New York: Routledge.
- Luttenberg, J., Meijer, P., & Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88-102.
- Meijer, P.C., & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2008). Tracing learning in collaborative reflection meetings of student teachers. In C.J. Craig, & L.F. Deretchin, L.F. (eds.), *Teacher learning in small-group settings*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Oolbekkink-Marchand, H., Van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139.
- Oolbekkink-Marchand, H., & Van der Steen, J. (2014). *De waarde van praktijkonderzoek in de school: Zicht op doelen en kwaliteit*. Script-Onderzoek: [http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.oolbekkink-marchand/a1062\\_De-waarde-van-praktijk-onderzoek-in-de-school-zicht-op-doelen-en-kwaliteit](http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/CSearch.oolbekkink-marchand/a1062_De-waarde-van-praktijk-onderzoek-in-de-school-zicht-op-doelen-en-kwaliteit).
- Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91-100. doi:10.1016/j.tate.2013.10.005
- Swennen, A. (1995). Schoolnabij Onderwijs: Een vorm van samenwerking tussen opleiding en basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 16(3), 38-44.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit. Beschikbaar op <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/38045>
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36, 131-148. doi: 10.1080/19415250903457893
- Swennen, A., Jörg, T., & Korthagen, F. (2000). De concerns van aanstaande leraren van de PABO. *Pedagogische Studiën*, 77, 117-133.
- Swennen, A., & Lorist, P. (2016). De invloed van de kennisbases en kennistoetsen op de identiteit en autonomie van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(4), 43-52.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 531-542. doi: 10.1080/13540600802571387
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Trippstad, T., Swennen, A., & Werler, T. (2017). *The Struggle for Teacher Education; International Perspectives on Governance and Reforms*. London: Bloomsbury Academic.
- Van der Steen, J., & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2016). *Samen onderzoek begeleiden in de AOS*. Katern Steunpunt Opleidingscholen.

- Van Pinxteren, P., Sturm, J., & Swennen, A. (1986). Leren onderzoeken, leren van onderzoek: Letterkunde-onderwijs op het VHBO. *Spiegel*, 4(2), 7-42.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36, 21-27. doi: 10.1080/19415250903454817
- Willemse, T. M., & Boei, F. (2013). Teacher Educators' Research Practices: An Explorative Study on Teacher Educators' perceptions on Research. *Journal of education for teaching: International research and pedagogy*, 39(4), 354-369. doi:10.1080/02607476.2013.797292
- Willemse, T.M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering teacher educators' professional development on practice-based research through communities of inquiry. *Vocations and learning*, 9(1), 85-110.

## Deel II

De vorm en plaats  
van onderzoek  
binnen de  
lerarenopleiding