

# Congruent opleiden door lerarenopleiders

'Teaching teachers: How I teach IS the message' (Russell, 1997)

Lerarenopleiders hebben een bijzonder beroep. Zij zijn, als enige docenten in het hoger onderwijs wat hun studenten willen worden: leraren. Andere docenten in het hoger onderwijs geven ook onderwijs, maar hun studenten worden sociaal werker, accountant of hotelmanager en geen leraar. Lerarenopleiders onderwijzen dus over onderwijzen, maar dat niet alleen: van lerarenopleiders wordt ook verwacht dat ze de theorieën die zij onderwijzen in hun eigen opleidingsonderwijs in praktijk brengen en dat zij hun didactische keuzen kunnen verantwoorden. Het is belangrijk ons te realiseren dat het didactisch handelen van lerarenopleiders altijd zichtbaar is voor hun studenten en dat dit handelen impliciet of expliciet bepaalde (opleiding)didactische uitgangspunten zal weerspiegelen. Niet voor niets hebben we dit artikel als motto de titel van een artikel van Tom Russell mee gegeven: "How I teach, IS the message" (Russell, 1997). In dit artikel wordt verslag gedaan van een kleinschalig onderzoek naar het congruent opleiden van drie lerarenopleiders, verbonden aan een tweedegraads lerarenopleiding. We gaan allereerst in op het begrip congruent opleiden. Daarna beschrijven we de opzet van het onderzoek. De vraag die daarna centraal staat is: leiden deze lerarenopleiders congruent op? Uit het onderzoek blijkt dat de betrokken lerarenopleiders hun eigen didactische idealen wel, in meer of mindere mate, in de praktijk brengen, maar dat zij hun handelen zelden expliciteren en legitimeren voor hun studenten. We gaan daarom ook in op de vraag: wat weerhoudt lerarenopleiders van congruent opleiden? We besluiten het artikel met conclusies en een uitgebreide discussie van dit kleinschalige onderzoek.

De aanleiding voor deze studie is enerzijds de zorg over de kwaliteit van lerarenopleiders in Nederland (Korthagen, 2000; Korthagen 2002; Lunenberg, Snoek & Swennen, 1999) en daarbuiten (Buchberger e.a., 1999; Howey & Zimpher, 1999) en anderzijds de toenemende aandacht voor de professionalisering van deze beroepsgroep.

## Congruent opleiden

Er is weinig onderzoek gedaan naar lerarenopleiders en het onderzoek dat is gedaan vertoont nauwelijks samenhang. Eduard Ducharme is een van de weinigen die veelvuldig over lerarenopleiders heeft geschreven. Ducharme (1993) stelt dat door hem onderzochte lerarenopleiders hard werken, plezier in hun werk hebben, zichzelf over het algemeen positief waarderen en ook waardering krijgen van hun studenten. Uit de bestudeerde literatuur blijkt echter ook de in de inleiding genoemde zorg over de kwaliteit van de lerarenopleiders. Er worden verschillende oorzaken genoemd voor die onvoldoende kwaliteit, zoals de lage status van lerarenopleidingen en lerarenopleiders (Ducharme, 1993; Ducharme & Ducharme 1996; Howey & Zimpher, 1999), het gebrek aan een samenhangende en toegankelijke kennisbasis voor lerarenopleiders (Korthagen, 2000), de onvoldoende (opleidings)-didactische kennis en vaardigheden van lerarenopleiders (Korthagen, 2002; Wood & Geddis, 1999), het gebrek aan opleiding voor beginnende en meer ervaren opleiders (Buchberger e.a., 2000; Korthagen, 2000; 2002; Lunenberg, 2002) en de beperkingen van het eigen instituut waardoor lerarenopleiders die willen vernieuwen onvoldoende in staat zijn om vernieuwingen te realiseren (Ducharme, 1993).

Door de complexe oorzaken zijn de problemen van lerarenopleiders niet eenvoudig op te lossen. Een van de manieren om het opleidingsdidac-

tisch handelen van lerarenopleiders te verbeteren is het bevorderen van congruent opleiden door lerarenopleiders. Naast het begrip 'Teach as you preach', dat al langer wordt gebruikt, introduceerden Koster & Korthagen (1997) de term congruentieprincipe. In dit artikel gebruiken we de term 'congruent opleiden', omdat vooral het handelen van de lerarenopleiders centraal staat. De omschrijving van congruent opleiden luidt: het didactisch handelen van de lerarenopleider is in overeenstemming met het didactisch handelen dat zij of hij wil bevorderen bij de (aanstaande) leraren.

Congruent opleiden is om verschillende redenen van belang:

- Het verbeteren van het opleidingsdidactisch handelen van lerarenopleiders (Korthagen, 2002; Loughran, 1996). Lerarenopleiders die congruent opleiden vergroten hun opleidingsdidactisch repertoire en zijn daardoor beter in staat theorie en praktijk met elkaar te verbinden.
- Het verbeteren van het didactisch handelen door (aanstaande) leraren (Wood & Geddis, 1999). Studenten horen niet alleen over de wijze waarop ze geacht worden te onderwijzen, maar ervaren dat hun lerarenopleider het gewenste didactisch handelen in de praktijk brengt, uitlegt en onderbouwt vanuit de theorie.

AUTEUR(S)

Anja Swennen,  
Onderwijscentrum VU,  
Amsterdam

Fred Korthagen,  
IVLOS, Utrecht

Mieke Lunenberg  
Onderwijscentrum VU,  
Amsterdam

• *Het vernieuwen van het onderwijs* (Korthagen, 2002). Het introduceren en vormgeven van vernieuwingen in het onderwijs moet zichtbaar worden in de opleiding. Als dat niet gebeurt, en de opleiders blijven vasthouden traditionele vormen van opleiden, terwijl ze wel verwachten dat hun studenten nieuwe vormen van onderwijs in de praktijk brengen, dan verliest de opleiding zijn geloofwaardigheid.

In de literatuur wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat lerarenopleiders congruent (zouden moeten) opleiden. Er is echter nauwelijks onderzoek gedaan naar congruent opleiden en de literatuur die erover is verschenen, is hoofdzakelijk gebaseerd op 'self study', op het uitproberen van vormen van congruent opleiden door de auteurs van die artikelen. Voorbeelden van dat laatste zijn te vinden in Loughran & Russell (2002) en Wood & Geddis (1999).

De bestudeerde auteurs zijn het erover eens dat 'modelen', of het vertonen van voorbeeldgedrag, belangrijk is, maar dat het vertonen van voorbeeldgedrag op zich niet voldoende is om te spreken van congruent opleiden en evenmin voldoende is om de beoogde verbeteringen in het opleidingsonderwijs te realiseren. Het geven van *metacommentaar* door de opleiders over hun voorbeeldgedrag is daarvoor noodzakelijk (Korthagen, 2002; Lunenberg, 2002; Lunenberg & Korthagen, 2003; Wood & Geddis, 1999). Het geven van metacommentaar krijgt vorm door het expliciteren en/of legitimeren van het voorbeeldgedrag. Met *expliciteren* wordt bedoeld dat de opleider aan de aanstaande leraren uitlegt waarom hij of zij op een bepaalde manier onderwijst, het eigen didactisch handelen ter discussie stelt, commentaar geeft op het eigen didactisch handelen, enzovoort. De opleider legt bijvoorbeeld uit dat hij de voorkennis van de studenten activeert omdat daardoor het leren van de studenten wordt bevorderd en dat hij op die manier wil laten zien op welke wijze voorkennis kan worden geactiveerd. Met *legitimeren* wordt bedoeld dat de opleider het voorbeeldgedrag onderbouwt door er theoretische noties aan te verbinden. In het geval van het activeren van voorkennis kan de opleider bijvoorbeeld verwijzen naar delen van het boek van Ebbens e.a. dat in de betreffende opleiding wordt gebruikt (Ebbens, Ettekovén & Van Rooijen, 1996).

Onze operationalisering van het begrip congruent opleiden luidt dan ook:

*Het in de lerarenopleiding bewust 'voordoelen' (modelen) van gewenst onderwijs en het geven van metacommentaar daarover door de didactische aanpak in het gegeven opleidingsonderwijs te expliciteren en/of te legitimeren.*

**Lerarenopleiders die congruent opleiden vergroten hun opleidingsdidactisch repertoire en zijn daardoor beter in staat theorie en praktijk met elkaar te verbinden.**

Het is onmogelijk om 'de' didactische aanpak van lerarenopleiders te onderzoeken. We hebben de drie lerarenopleiders die hebben meegedaan aan dit on-

derzoek gevraagd wat hun belangrijkste waarde is die ten grondslag ligt aan het didactisch handelen dat zij willen bevorderen bij hun studenten. Het begrip 'waarde' heeft hier niet de betekenis van iets wat nastrevenswaardig wordt gevonden in het onderwijs in het algemeen, zoals in de discussie over 'waarden en normen' in het onderwijs, maar het gaat hier om datgene wat een lerarenopleider nastrevenswaardig vindt als het gaat om het vormgeven aan het didactisch handelen door (aanstaande) leraren. Omdat 'waarde die ten grondslag ligt aan didactisch handelen' een omslachtige formulering is, spreken we van 'teaching value'. Voorbeelden van dergelijke teaching values die afkomstig zijn van lerarenopleiders zijn: 'goed uitleggen' en aansluiten bij ervaringen van leerlingen. Juist met betrekking tot de teaching values van lerarenopleiders kan worden verwacht dat opleiders bereid zijn om congruent op te leiden. Maar doen ze dat ook?

### Opzet van het onderzoek

De vraag die in het onderzoek centraal staat is: Leiden de betreffende lerarenopleiders congruent op? Het onderzoek is zeer kleinschalig opgezet en kan worden gezien als een eerste exploratie van het onderwerp. Het traject is gestart met vijf lerarenopleiders, maar uiteindelijk bleken de gegevens van twee opleiders, door ziekte van een van hen en doordat een van de opleiders te weinig studenten had, niet bruikbaar, zodat dit artikel gebaseerd is op de gegevens van slechts drie cases.

De volgende deelvragen worden in dit artikel beantwoord:

- 1 In welke mate en op welke wijze leiden de drie lerarenopleiders congruent op (modelen, expliciteren en legitimeren) met betrekking tot hun teaching values, (a) volgens de opleider, gebaseerd op het interview (b) volgens de onderzoeker, gebaseerd op de geobserveerde les, (c) volgens de opleider, gebaseerd op een stimulated recall interview en (d) volgens de studenten van de opleiders, gebaseerd op een enquête en interviews?
- 2 Welke overeenkomsten en verschillen zijn er met betrekking tot congruent opleiden van de drie lerarenopleiders als het gaat om hun teaching values voor en na een korte scholing op het gebied van congruent opleiden?
- 3 Wat weerhoudt de drie lerarenopleiders van congruent opleiden met betrekking tot hun teaching values?

Voor het werven van de opleiders hebben we contact gezocht met de directie van een tweedegraads opleiding. De directie heeft alle leden van het team benaderd met de vraag of er opleiders waren die mee wilden werken. Zij kregen daar scholingsuren voor van de opleiding. De betrokken lerarenopleiders hebben dus geheel vrijwillig aan het onderzoek meegewerkt. In eerste instantie meldden zich vijf lerarenopleiders: een vrouw en vier mannen<sup>1</sup>. Om redenen die hierboven al zijn genoemd zijn de gegevens van drie opleiders bruikbaar. Deze drie opleiders zijn alle drie man. Zij hebben alle drie jarenlange ervaring in het voortgezet onderwijs en één tot twintig jaar ervaring als le-

rarenopleider. De opleiders geven natuurkunde en scheikunde (Folkert), economie en statistiek (Sjoerd) en onderwijskunde, communicatie en faalangst (Hans). De lessen vonden plaats in kleine groepen van vijf tot twintig studenten.

We hebben gekozen voor casestudies, omdat het werken met casestudies de mogelijkheid geeft om zicht te krijgen op verschillende kanten van een relatief nieuw onderzoeksgebied als congruent opleiden. Bovendien is deze aanpak geschikt voor het verkennen van de alledaagse praktijk, zoals in ons geval het geven van onderwijs door de drie opleiders (Cohen & Manion, 2002).

Het onderzoek is uitgevoerd in twee rondes. De eerste ronde vond plaats vóór een scholing over congruent opleiden en de tweede ronde vond plaats na die scholing. De scholing werd gegeven door twee deskundigen en de inhoud wordt beschreven in het kader op pagina 21. De instrumenten die gebruikt zijn om deelvraag 1 te beantwoorden zijn hieronder beschreven. Om een vergelijking mogelijk te maken, en antwoord te geven op deelvraag 2, zijn in de ronde voor en na de scholing dezelfde instrumenten gebruikt. Het antwoord op deelvraag 3 is verkregen door een inventarisering van de belemmeringen met betrekking tot congruent opleiden die de lerarenopleiders noemden tijdens de interviews, de stimulated recall interviews en tijdens de scholing.

#### *Interview met de opleider*

Aan het begin van iedere ronde is met iedere opleider een interview gehouden bestaande uit open en gesloten vragen. Voor de scholing heeft iedere opleider één teaching value uitgekozen en heeft bij die teaching value drie vormen van waarneembaar gedrag geformuleerd, zodat de teaching value geobserveerd kon worden. In zowel het interview vóór de scholing als in het interview daarna is de opleiders gevraagd of zij in het algemeen (dus niet alleen in de geobserveerde lessen) congruent opleiden met betrekking tot hun teaching value, toegespitst op 'modellen', expliciteren en legitimeren.

#### *Observatie*

Zowel in de ronde voor als na de scholing is enkele dagen na het interview één les van iedere opleider geobserveerd. De opleiders waren na het interview goed op de hoogte van het onderwerp en doel van de observaties; het is dan ook zeer waarschijnlijk dat de interviews van invloed zijn geweest op het handelen van de opleiders tijdens de les die is geobserveerd (en waarover het stimulated recall interview is gehouden). De geobserveerde lessen zijn volledig op videoband opgenomen. Een willekeurig uur van de geobserveerde les is uitgewerkt. Op basis van de uitgeschreven observatie is door de onderzoeker vastgesteld wanneer de opleider modelt, expliciteert en legitimeert met betrekking tot zijn gekozen teaching value.

#### *Stimulated recall interview*

Zowel voor als na de scholing is meteen na de geobserveerde les met iedere opleider een stimulated recall-interview gehouden over één uur van de geobserveerde les. Tijdens het stimulated recall interview wordt de opleider de band getoond en zegt hij wat hij

dacht tijdens de les als het gaat om congruent opleiden en zijn teaching value. Het stimulated recall interview is volledig uitgeschreven. Op basis van het uitgeschreven interview is vastgesteld wanneer de opleider zegt dat hij dacht aan modellen, expliciteren en legitimeren met betrekking tot zijn teaching value.

#### *Enquête en studentinterviews*

Om na te gaan hoe congruent opleiders volgens hun studenten opleiden in de praktijk, is zowel vóór als na de scholing een enquête gehouden onder studenten van de opleiders. De opleiders hebben zelf, aan de hand van een protocol, de enquête afgenomen. Dat kan consequenties hebben gehad voor de betrouwbaarheid. De studenten konden de enquête inleveren in de dichtgeplakte (bijgevoegde) envelop. De enquête is gehouden onder tenminste de groep studenten die is geobserveerd en in sommige gevallen ook onder een andere groep studenten, die de opleider op dat moment had. De enquête is gebaseerd op het interview dat met de opleiders is afgenomen. Bij drie studenten van iedere opleider is de enquête mondeling afgenomen, het zogenaamde studentinterview. Dit is gebeurd om meer gedetailleerde informatie te verkrijgen.

### **Leiden lerarenopleiders congruent op?**

In deze paragraaf bespreken we per opleider de mate waarin de opleider voor en na de scholing het waarneembaar gedrag, dat hoort bij zijn teaching value, modelt, expliciteert en legitimeert. We geven achtereenvolgens weer wat de opleider daarover zelf zegt tijdens de interviews, wat de resultaten zijn van de observaties en de stimulated recall interviews en we beschrijven de mening van de studenten.

#### **FOLKERT**

---

*Folkert is een man van 49 jaar. Hij behaalde in 1977 in Groningen zijn tweedegraads diploma leraar natuur- en wiskunde en in 1990, aan de Vrije Universiteit, zijn doctoraal natuurkunde. Folkert werkte zo'n vijftien jaar in het voortgezet onderwijs waarvan 12½ jaar als leraar aan een categorale mavo. Tien jaar geleden is hij lerarenopleider geworden op een tweedegraads opleiding. Hij geeft natuurkunde en in mindere mate scheikunde. Daarnaast geeft Folkert geschiedenis en filosofie van de exacte wetenschappen en stagebegeleiding. Bovendien begeleidt hij verschillende projecten, zoals internationalisering en drama. Hij heeft ook ontwikkeltaken voor onder meer afstandsleren.*

*De teaching value van Folkert: 'Goed uitleggen'.*

*Waarneembaar gedrag*

- 1. Aanpassen van de woordkeus aan de studenten.*
- 2. Ingaan op vragen van de studenten.*
- 3. Geven van overzicht van de stof.*

---

Een probleem bij de observatie van het modelen van 'Aanpassen van de woordkeus' was dat het moeilijk door een buitenstaander vast te stellen is. Wel wordt

## Overzicht congruent opleiden door Folkert

<b>Waarneembaar gedrag 1: Aanpassen van de woordkeus aan de studenten</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modelen	Expliciteren	Legitimeren	Modelen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Vaak	Soms	Soms	Vaak	Niet	Niet
Observatie	Niet duidelijk	Niet	Niet	Niet duidelijk	1x	Niet
Stimulated Recall interview	1x	Niet	Niet	1x	Niet	Niet
Studentinterview (n=3)	3 x ja	1 x ja	0 x ja	2 x ja	0 x ja	0 x ja
Student-enquête Voor: n=6 / Na: n=7	5 x ja	2 x ja	2 x ja	7 x ja	3 x ja	4 x ja
<b>Waarneembaar gedrag 2: Ingaan op vragen van de studenten</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modelen	Expliciteren	Legitimeren	Modelen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Vaak	Niet	Niet	Vaak	Niet	Niet
Observatie	Vaak	Niet	Niet	Vaak	Niet	Niet
Stimulated Recall interview	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet
Studentinterview (n=3)	3 x ja	0 x ja	0 x ja	3 x ja	0 x ja	0 x ja
Student-enquête Voor: n=6 / Na: n=7	5 x ja	3 x ja	2 x ja	7 x ja	3 x ja	5 x ja
<b>Waarneembaar gedrag 3: Geven van overzicht van de stof</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modelen	Expliciteren	Legitimeren	Modelen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Vaak	Niet	Niet	Vaak	Niet	Niet
Observatie	Vaak	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet
Stimulated Recall interview	4x	Niet	Niet	3x	Niet	Niet
Studentinterview (n=3)	3 x ja	0 x ja	0 x ja	3 x ja	0 x ja	0 x ja
Student-enquête (Voor: n=6 / Na: n=7)	6 x ja	5 x ja	2 x ja	7 x ja	3 x ja	2 x ja

duidelijk dat Folkert zowel voor als na de scholing altijd ingaat op de vragen en opmerkingen van studenten. In de les voor de scholing modelt Folkert 'Overzicht geven van de stof', verschillende malen. Hij doet dat zeer uitgebreid, zowel in het begin als tijdens de les. Een kort voorbeeld van Folkert uit de les voor de scholing: "We gaan deze les twee dingen doen. Ik ga eerst nog wat verdieping geven van de warmtemachine en jullie kennen waarschijnlijk nog wel het Carnot-rendement, stoommachientjes en we gaan ook kijken naar koelkasten, en daarna komen we tot een onderwerp waarbij we gaan kijken naar dampdrukken." Tijdens de les na de scholing geeft Folkert geen overzicht van de stof op een wijze die door observatie waar te nemen is.

Tijdens de stimulated recall interviews wordt duidelijk dat Folkert niet altijd herkent dat hij zijn gekozen waarneembaar gedrag in de praktijk brengt. Het is opvallend dat hij niet één keer zegt dat hij 'Ingaan op vragen' modelt, omdat op de video duidelijk te zien is dat Folkert altijd ingaat op de vele vragen en opmerkingen van de studenten. Hij zegt na de scholing zelf, en dat wijkt af van de observatie, dat hij drie keer

'Overzicht geven van de stof' modelt' terwijl hij stof uitlegt van de vorige les.

Zowel de geënquêteerde als de geïnterviewde studenten herkennen voor en na de scholing dat Folkert alle drie de vormen van waarneembaar gedrag veel modelt. Dat blijkt ook uit de vele voorbeelden die ze geven. Een voorbeeld van 'Aanpassen van de woordkeus' is afkomstig van een student die de enquête heeft ingevuld: "Als hij vragende gezichten ziet, bedenkt hij synoniemen, hij gaat er dus meteen op in."

Alleen in de les na de scholing expliciteert Folkert één keer, en dan nog bijna terloops: 'Aanpassen van de woordkeus'. Folkert zegt niet één keer tijdens de stimulated recall interviews dat hij dacht aan expliciteren van het waarneembaar gedrag. De 6 geënquêteerde studenten kruisen voor de scholing van de 18 mogelijkheden (6 x 3 keer waarneembaar gedrag) om 'ja' te antwoorden op de vraag 'Expliciteert je docent dit waarneembaar gedrag 10 keer 'ja' aan, dus meer dan de helft. Van de 21 mogelijkheden om 'ja' te antwoorden op diezelfde vraag na de scholing antwoorden de geënquêteerde studenten 9 keer 'ja', iets minder dan de helft. Slechts één geïnterviewde student

vindt voor de scholing dat Folkert expliciteert, na de scholing vindt geen enkele geïnterviewde student dat Folkert expliciteert. De verschillen tussen de uitkomsten van de enquête en de studentinterviews kunnen veroorzaakt zijn doordat de geënuquëerde studenten het begrip expliciteren niet goed hebben begrepen. Uit de voorbeelden blijkt dat expliciteren in verband wordt gebracht met uitleggen van het vak en niet met expliciteren als uitleggen of toelichten van voorbeeldgedrag van de opleider. Daardoor geven de uitkomsten van de enquête een vertekend beeld van het expliciteren (en legitimeren) van Folkert. Tijdens de interviews met de studenten zijn de begrippen verduidelijkt en de uitkomsten van de studentinterviews zijn dan ook waarschijnlijk meer in overeenstemming met de praktijk.

In geen van de geobserveerde lessen legitimeert Folkert het gekozen waarneembaar gedrag. Evenmin zegt hij in de stimulated recall interviews dat hij dacht aan legitimeren van het waarneembaar gedrag. De geënuquëerde studenten vinden voor de scholing dat Folkert minder legitimeert dan expliciteert, maar niet eens zo heel veel minder. Na de scholing zeggen ze zelfs vaker 'ja' op de vraag 'Legitimeert je opleider' dan op de vraag 'Expliciteert je opleider?'. Uit de voorbeelden die de studenten in de enquête geven, blijkt dat zij ook het begrip legitimeren meestal hebben opgevat als het uitleggen van de theorie van het vak. De drie geïnterviewde studenten (aan wie het

begrip beter uitgelegd kon worden) zeggen, zowel voor en na de scholing, dat Folkert niet legitimeert. Als we strikt kijken naar de drie vormen van waarneembaar gedrag kunnen we concluderen dat Folkert zowel voor als na de scholing modelt, nauwelijks expliciteert en niet legitimeert. Als we echter kijken naar de teaching value van Folkert in het algemeen dan probeert Folkert in de les na de scholing wel te expliciteren en legitimeren. Folkert vraagt aan het begin van de les na de scholing hoe de studenten het computerprogramma dat tijdens de les aan de orde is, zelf in hun lessen op school zouden aanpakken en aan het einde van de les vraagt Folkert wat de studenten van zijn aanpak vonden. Tijdens deze les bespreekt hij aan het begin van de les zes punten van directe instructie uit het boek van Sebo Ebbens. Aan het einde van de les komt hij weer terug op enkele van deze punten en vraagt aan de studenten of ze in de les zichtbaar waren. Folkert expliciteert en legitimeert dus wel in de les na de scholing maar het gaat daarbij om de didactische aanpak in het algemeen en niet van het gekozen waarneembaar gedrag. Folkert is ontevreden over de wijze waarop hij expliciteert en vooral legitimeert en hij laat zich, in het stimulated recall interview na de scholing kritisch uit over legitimeren in het algemeen: "Dus dat legitimeren, dan moet je wel goed weten wat je doet. Anders is het zo opgelegd, van kijk mij eens, ik doe dit wel heel goed volgens het boekje. Volgens mij is dat een beetje onzin.

### Scholing 'congruent opleiden'

In het ochtendgedeelte van de scholing is de begeleider samen met de lerarenopleiders aan de slag gegaan volgens het VESIt-model (maar dat is pas later geëxpliciteerd en geëgitimeerd) teneinde de reflectie over congruent opleiden te verdiepen, zodat lerarenopleiders in het middagedeelte in staat zouden zijn om een verbeterplan te maken om in hun lessen congruent op te leiden. (De afkorting VESIt staat voor: Voorstructureren, Ervaringen gebruiken, Structureren, Inzoomen en theorie. Zie: Korthagen, Melief & Tichelaar, 2002). Tijdens de ochtend heeft de begeleider zelf meerdere malen gemodeld, geëxpliciteerd en geëgitimeerd, zodat de opleiders voorbeelden konden zien. Hij heeft ook, zo mogelijk, zijn eigen expliciteren en legitimeren voor de deelnemers geëxpliciteerd en geëgitimeerd (dit is dus een driedubbele bodem).

Zo heeft hij in de loop van de ochtend het VESIt-model dat gevolgd is expliciet gemaakt en geëgitimeerd. Daarnaast heeft hij aan het begin van de ochtend twee van zijn teaching values geëxpliciteerd, namelijk (1) met theoretische noties aansluiten bij ervaringen van leerlingen/studenten/lerarenopleiders en (2) reflectie stimuleren bij leerlingen/studenten/lerarenopleiders. Hij heeft dit geëgitimeerd door te verwijzen naar de reflectiecirkel en de theorie van realistisch opleiden.

De begeleider van het ochtendgedeelte heeft ook verschillende manieren van modellen, expliciteren en legitimeren laten zien, bijvoorbeeld:

- De opleider 'stapt eruit' (letterlijk opzij stappen): de opleider legt uit wat hij zojuist heeft gedaan en eventueel waarom hij dat heeft gedaan.
- De deelnemer 'stapt eruit': de opleider vraagt aan de deelnemers wat zij hebben waargenomen en hebben ervaren.
- Individuele reflectiepauze inlassen: schrijf op wat je zag gebeuren.
- Reflectiepauze in groepjes: bespreek kort met je buurvrouw of buurman wat je zag gebeuren.

Het doel van het middagedeelte van de scholing was het maken van een verbeterplan dat tot doel had het congruent opleiden van de betrokken opleiders te bevorderen. De begeleidster van dit middagedeelte heeft haar eigen teaching value 'zelfwerkzaamheid bevorderen' geëxpliciteerd en geëgitimeerd vanuit de theorie van Boekaerts & Simons (1995). Dat expliciteren gebeurde in de vorm van de methode van 'debrieven' zoals gehanteerd door Berry & Loughran (2002). Op momenten dat dat zinvol is, stelt een van de andere aanwezige opleiders vragen als: Wat denk je nu? Wat voor vragen komen er in je op? Welke ideeën komen er bij je op voor het vervolg? Vanuit welke theorie handel je nu? Enz.

Maar goed. Het is een slecht voorbeeld van legitimeren, denk ik. Nou, dat denk ik, omdat ze niet op de hoogte zijn. Hoe kan je nou legitimeren als het gaat om een theorie waarvan iemand zegt: nou nooit van gehoord; ik weet niet waar het over gaat?”.

## SJOERD

*Sjoerd is een man van begin 50. Hij heeft de Pedagogische Academie gevolgd en daarna gewerkt in het basis-onderwijs en het speciaal onderwijs. Tijdens zijn werk als leraar op de LEAO en de MEAO heeft hij zijn MO-A en MO-B economie gehaald. Vanaf 2002 werkt hij op de lerarenopleiding waar hij bedrijfseconomie en statistiek geeft. Daarnaast verzorgt hij cursussen professionele en persoonlijke ontwikkeling, begeleidt hij stages en is hij betrokken bij een duaal traject voor onderwijsinstructeurs.*

*De teaching value van Sjoerd: ‘Geven van uitleg op maat’.*

*Waarneembaar gedrag*

*1. Navragen of leerlingen/studenten nieuwe uitleg*

*hebben begrepen.*

*2. Overzichtelijk visualiseren op het bord en op sheets.*

*3. Navragen hoe de (huiswerk)opdracht is opgelost en oplossingen bespreken.*

Uit de observatie blijkt dat Sjoerd in beide lessen, na uitleg door hemzelf, de studenten een opdracht laat maken om na te gaan of zijn uitleg goed is begrepen; hij zegt dat ook tegen de studenten. In beide lessen modelt hij voortdurend 'Overzichtelijk visualiseren op het bord en op sheets'. Hij schrijft veel op het bord en het is duidelijk waar te nemen op de video's dat hij probeert dat zo duidelijk mogelijk te doen. De derde vorm van waarneembaar gedrag komt nauwelijks voor. Sjoerd herkent tijdens het stimulated recall interview de keren dat hij modelt. Zowel voor als na de scholing zeggen de geënquêteerde en geïnterviewde studenten dat Sjoerd het waarneembaar gedrag veel modelt en geven zij ook voorbeelden die betrekking hebben op modellen.

Uit de observatie en het stimulated recall interview wordt duidelijk dat Sjoerd een enkele keer expliciteert. In de stimulated recall interviews herkent Sjoerd alle keren dat hij expliciteert. Uit de voorbeelden die

### Overzicht congruent opleiden door Sjoerd

<b>Waarneembaar gedrag 1: Navragen of leerlingen/studenten nieuwe uitleg hebben begrepen</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modelen	Expliciteren	Legitimeren	Modelen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Soms	soms	Niet	Vaak	Vaak	Niet
Observatie	Soms	2x	Niet	Soms	1x	Niet
Stimulated Recall interview	2 x	2x	Niet	Niet	1x	Niet
Studentinterview (n=3)	3 x ja	1 x ja	0 x ja	3 x ja	3 x ja	1 x ja
Student-enquête (Voor: n=20 / Na: n=10)	17 x ja	10 x ja	11 x ja	9 x ja	7 x ja	4 x ja
<b>Waarneembaar gedrag 2: Overzichtelijk visualiseren op het bord en op sheets</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modelen	Expliciteren	Legitimeren	Modelen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Vaak	Niet	Niet	Zelden	Vaak	Niet
Observatie	Vaak	1x	Niet	Vaak	Niet	Niet
Stimulated Recall interview	6x	1x	Niet	4x	Niet	Niet
Studentinterview (n=3)	3 x ja	0 x ja	0 x ja	3 x ja	2 x ja	3 x nee
Student-enquête (Voor: n=20 / Na: n=10)	15 x ja	14 x ja	11 x ja	8 x ja	6 x ja	3 x ja
<b>Waarneembaar gedrag 3: Navragen hoe de (huiswerk)opdracht is opgelost en oplossingen bespreken</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modelen	Expliciteren	Legitimeren	Modelen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Zelden	Niet	Niet	Zelden	Soms	Niet
Observatie	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet
Stimulated Recall interview	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet
Studentinterview (n=3)	3 x ja	0 x ja	0 x ja	3 x ja	2 x ja	3 x nee
Studentenq. (Voor: n=20 / Na: n=10)	15 x ja	6 x ja	11 x ja	5 x ja	5 x ja	4 x ja

de studenten geven van expliciteren van Sjoerd blijkt dat, net als de studenten van Folkert, veel studenten het begrip expliciteren anders hebben opgevat dan bedoeld in deze studie. De geïnterviewde studenten zijn voor het grootste deel in staat goede voorbeelden te geven.

Sjoerd legitimeert zijn gekozen waarneembaar gedrag niet. Ook uit de voorbeelden die de studenten geven van legitimeren blijkt dat zij het begrip niet goed hebben begrepen.

Op basis van het bovenstaande kunnen we concluderen dat Sjoerd voor en na de scholing 'Navragen of nieuwe uitleg is begrepen' en 'Overzichtelijk visualiseren' modelt en dat hij die vormen van waarneembaar gedrag een enkele keer expliciteert, maar dat hij ze niet legitimeert.

Uit de analyse van de gegevens van Sjoerd wordt daarnaast duidelijk, dat Sjoerd vaak ander gedrag modelt (hij zegt dat tijdens de stimulated recall interviews) en expliciteert (dat blijkt uit de observaties en de stimulated recall interviews) in beide lessen. In de les voor de scholing expliciteert hij vier keer en na de scholing zelfs zeven keer. Een voorbeeld daarvan is te vinden aan het einde van de geobserveerde les na de scholing als Sjoerd met de studenten terugkijkt op de aanpak van de les. Sjoerd zegt in het stimulated recall interview: "Ik ben hier aan het expliciteren. Ik probeer ook iets van reflectie in te bouwen en ik hoopte dat dat hier beter zou gaan, want in het begin van de les ging dat reflecteren moeilijk: wat heb je zelf meegeemaakt, hoe doe je dat zelf en hoe kijk je daar op terug. Nu is de situatie helderder: hoe doe je dat nou zelf?" Sjoerd legitimeert één keer aan het begin van de les na de scholing zijn aanpak tijdens de les. Hij verwijst naar boeken die op de opleiding worden gebruikt. Sjoerd zegt, net als Folkert, tijdens het stimulated recall interview dat hij ontevreden over zijn manier van legitimeren. Tijdens het stimulated recall interview na de scholing zegt hij: "Ik doe het even heel fragmentarisch door in herinnering te brengen dat zij dit al wel eens gehad hebben en ik ga niet de theorieën nog even noemen en dat naast mijn les zetten. Ik verwijs. Ik denk niet dat dat veel effect heeft. Ik denk niet dat een aantal zegt van: nou, we gaan nog eens even kijken in dat boek".

## HANS

---

*Hans is een man van 57 jaar. Hij heeft de pedagogische academie in 1965 afgerond, in 1971 zijn MO-A en in 1974 zijn MO-B pedagogiek en onderwijskunde gehaald. Hans heeft gewerkt als leraar basisonderwijs en als directeur speciaal onderwijs. Vanaf 1974 gaf hij onderwijs aan de opleiding voor kleuterleidsters en aan de pedagogische academie. Op de lerarenopleiding, waar hij nu 12 jaar werkt, geeft Hans onderwijskunde en begeleidt hij stages. Hans heeft zitting in de werkgroep 'speciale onderwijszorg' van de opleiding. Hij geeft scholing in stagebegeleiding, bijv. bij het ondersteunen van het opzetten van portfolio's.*

## *De teaching value van Hans: 'Aansluiten bij ervaringen van leerlingen'*

*Waarneembaar gedrag*

- 1. Leerlingen aan het woord laten.*
- 2. Nagaan of de leerstof begrepen is.*
- 3. Een relatie leggen tussen de ervaringen en de leerstof.*

---

Op de video voor en na de scholing is duidelijk te zien dat Hans de studenten aan het woord laat. Hij moedigt ze daartoe ook aan. Eveneens vraagt hij na of de leerstof goed is begrepen. Hans verbindt uitgebreid de ervaringen van de studenten met de theorie. Tijdens beide stimulated recall interviews zegt hij ook dat hij denkt aan modellen van de drie vormen van waarneembaar gedrag. Ook het overgrote deel van de geënquêteerde en geïnterviewde studenten van Hans vindt, zowel voor als na de scholing, dat hij het gekozen waarneembaar gedrag vaak modelt. Een geïnterviewde student zegt na de scholing: "Hij begint met bijvoorbeeld dyslexie en stelt vragen over ervaringen en dan legt hij de theorie uit. Daarna komt hij weer terug op de ervaringen. In mijn geval bijvoorbeeld: herken je dingen, heb je dat ook zo ervaren? Dan gaat hij terug naar de ervaringen en de theorie en gaat hij erop in hoe je omgaat met dergelijke leerlingen".

Uit de observatie wordt duidelijk dat Hans zowel voor als na de scholing een enkele keer expliciteert. Tegen het einde van de les na de scholing besteedt hij een hele tijd aan het bespreken van de wijze waarop hij 'Een relatie leggen tussen de ervaringen en de leerstof' heeft gemodeld en hij vraagt ook aan de studenten hoe zij dat op hun school zouden doen: "De manier waarop ik dat nu gedaan heb, is dat ook bruikbaar in het vmbo, in de onderbouw?" Hans herkent wel tijdens het stimulated recall interview dat hij expliciteert, maar gebruikt de term niet; hij noemt het bijvoorbeeld reflecteren. Hans legitimeert na de scholing één keer 'Een relatie leggen tussen de ervaringen en de leerstof' nadat hij dat aan het einde van de les heeft geëxpliciteerd. Hij verwijst naar het boek van Van Parreren (1990) dat de studenten in hun bezit hebben en laat de studenten daarover aan het woord. "Het boekje van Van Parreren hoorde daarbij. Hebben jullie daar iets over gehad waarvan je zegt: hé, dat heeft Hans nou in de praktijk gebracht?" Hij herkent ook dat hij legitimeert. De geënquêteerde studenten geven aan dat Hans ongeveer even vaak legitimeert als expliciteert. Net als de studenten van Folkert en Sjoerd hebben ook de geënquêteerde studenten van Hans de begrippen expliciteren en legitimeren niet goed begrepen.

We kunnen concluderen dat Hans zijn waarneembaar gedrag voor en na de scholing modelt: voor de scholing expliciteert hij zijn waarneembaar gedrag één keer en na de scholing expliciteert hij zijn waarneembaar gedrag twee keer. Voor de scholing legitimeert Hans niet en na de scholing één keer. Hans expliciteert na de scholing één keer ander gedrag dan het gekozen waarneembaar gedrag. Net als Folkert en Sjoerd expliciteert Hans zijn aanpak van de les in het algemeen. Hij zegt in het begin van de les tegen de studenten dat hij aan het einde van de les

## Overzicht congruent opleiden door Hans

<b>Waarneembaar gedrag 1: Leerlingen aan het woord laten</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modellen	Expliciteren	Legitimeren	Modellen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Soms	Zelden	Niet	Vaak	Zelden	Niet
Observatie	Vaak	Niet	Niet	Vaak	Niet	Niet
Sr interview	2 x	Niet	Niet	Niet	Niet	Niet
Studentint. n=3	3 x ja	1 x ja	0 x ja	3 x ja	2 x ja	0 x ja
Studenteng. Voor n=11 / Na n=29	10 x ja	8 x ja	11 x ja	29 x ja	22 x ja	13 x ja
<b>Waarneembaar gedrag 2: Nagaan of de leerstof begrepen is</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modellen	Expliciteren	Legitimeren	Modellen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Soms	Vaak	Niet	Vaak	Niet	Niet
Observatie	Soms	1x	Niet	Vaak	1x	Niet
Sr interview	5 x	1x	Niet	2 x	1x	Niet
Studentint. n=3	3 x ja	0 x ja	0 x ja	3 x ja	2 x ja	1 x ja
Studenteng. Voor n=11 / Na n=29	10 x ja	5 x ja	5 x ja	23 x ja	12 x ja	11 x ja
<b>Waarneembaar gedrag 3: Een relatie leggen tussen de ervaringen en de leerstof</b>						
	Voor de scholing			Na de scholing		
	Modellen	Expliciteren	Legitimeren	Modellen	Expliciteren	Legitimeren
Interview	Vaak	Niet	Niet	Vaak	Vaak	Niet
Observatie	Vaak	1x	Niet	Vaak	1x	1x
Sr interview	3 x	1x	Niet	3 x	1x	1x
Studentint. n=3	3 x ja	0 x ja	0 x ja	3 x ja	0 x ja	0 x ja
Studenteng. Voor n=11 / Na n=29	10 x ja	7 x ja	8 x ja	27 x ja	14 x ja	15 x ja

het proces met hen wil bespreken en hij doet dat dan ook uitgebreid.

### Wat zijn de verschillen in congruent opleiden voor en na de scholing?

De scholing was erop gericht de opleiders meer inzicht te geven in de begrippen congruent opleiden en modellen, expliciteren en legitimeren en hen te stimuleren vaker en bewuster congruent op te leiden. Aan de opleiders werden verschillende manieren aangereikt en voorgedaan om congruent op te leiden. Bovendien werkten de opleiders tijdens de scholing aan een verbeterplan waarin ze hun voornemens met betrekking tot congruent opleiden uitwerkten (zie p.21). We hebben de gegevens die zijn verkregen voor de scholing vergeleken met die na de scholing. Uit die vergelijking wordt duidelijk dat er geen grote verschillen zijn in modellen. De opleiders zeggen zowel voor als na de scholing dat ze de meeste vormen van waarneembaar gedrag vaak modellen en de observaties bevestigen dat. De opleiders herkennen niet altijd hun eigen modellen tijdens de stimulated recall interviews; dat is zo voor en na de scholing. Er is wel een lichte toename waar te nemen wat be-

treft expliciteren in de observaties en de stimulated recall interviews. Dat is vooral duidelijk als we al het expliciteren meetellen en niet alleen het expliciteren van het van tevoren geformuleerd waarneembaar gedrag, dat hoort bij de teaching value. Legitimeren komt voor de scholing niet voor en na de scholing wel. Hans legitimeert één keer zijn waarneembaar gedrag; Folkert en Sjoerd legitimeren de aanpak van hun les.

De verbeterplannen die naar aanleiding van de scholing zijn gemaakt lijken van invloed te zijn op de toename van expliciteren en legitimeren. Het is onduidelijk wat de invloed is van de rest van de scholing. De opleiders hebben de in de scholing aangereikte methoden om congruent op te leiden na de scholing niet in de praktijk gebracht.

### Wat weerhoudt opleiders van congruent opleiden?

Tijdens de interviews, de stimulated recall interviews en tijdens de scholing zijn op de vraag 'Wat weerhoudt lerarenopleiders van congruent handelen?' verschillende antwoorden gegeven. De antwoorden die we hebben geïnventariseerd geven inzicht in de belemmeringen die de onderzochte opleiders ervaren



en kunnen dienen als aandachtspunten voor verder onderzoek en de scholing van lerarenopleiders.

- De opleiders zeggen dat ze geen tijd hebben om na te denken over congruent opleiden. Er wordt echter ook opgemerkt dat gebrek aan tijd geen afdoende reden is: je moet de durf hebben om congruent op te leiden.
- De opleiders zijn tijdens de les te druk bezig met andere dingen. Ze concentreren zich bijvoorbeeld op ingewikkelde opgaven. Er is, zoals Folkert dat noemt, 'geen ruimte' in hun hoofd om te denken aan congruent opleiden.
- Folkert vindt dat modellen niet altijd zin heeft omdat de situatie op de lerarenopleiding soms verschillend is van de situatie op de scholen waar de studenten (gaan) werken.
- Zowel Folkert als Sjoerd zeggen dat legitimeren geen zin heeft, als de studenten de theorie die gebruikt wordt om te legitimeren niet (goed) kennen.
- De opleiders vrezen dat te veel expliciteren wat goed gaat ('Kijk mij eens'), kan betekenen dat opleiders aan studenten een norm opleggen en dat studenten daardoor minder geneigd zijn hun eigen weg te zoeken.
- De opleiders vrezen dat door congruent opleiden het handelen van de opleider veel aandacht krijgt en dat kan ten koste gaan van de aandacht voor de studenten.
- Volgens de opleiders en de studenten lenen niet alle lessen zich voor modellen, expliciteren en legitimeren. Lessen vakdidactiek, die het didactisch handelen als onderwerp hebben, lenen zich er volgens hen beter voor dan vakinhoudelijke lessen of onderwijskunde.
- Zowel Sjoerd als zijn studenten geven aan dat de studenten (veel) expliciteren niet altijd op prijs stellen. Voor de scholing geeft één van zijn studenten aan dat hij het expliciteren van Sjoerd niet waardeert. Na de scholing zegt een van de studenten dat hij vindt dat Sjoerd wel erg veel expliciteert. Deze studenten vinden dat het vak economie in de lessen centraal moet staan.
- De opleiders zeggen onvoldoende kennis en vaardigheden te hebben met betrekking tot de wijze waarop zij kunnen expliciteren en legitimeren. Daarnaast zeggen ze onvoldoende kennis te hebben van opleidingsdidactische en onderwijskundige theorieën om hun modellen te legitimeren.

## Conclusies

Op basis van ons exploratieve onderzoek kunnen de volgende zeer voorlopige conclusies worden geformuleerd. De drie lerarenopleiders modellen hun teaching value en bepaalde vormen van het door henzelf gekozen waarneembaar gedrag. Zij zeggen dat zij dat doen, het blijkt uit de observaties en hun studenten zeggen in de enquêtes en de interviews dat de opleiders veel modellen. De opleiders herkennen in de stimulated recall interviews niet altijd dat zij het waarneembaar gedrag voordoen. De oorzaak daarvan kan zijn dat zij vooral, zoals zij dat zelf zeggen, 'intuïtief' of 'automatisch' modellen. Folkert zegt daar bijvoorbeeld over: "Ik doe het als leraar en niet als lerarenopleider." Hij bedoelt daarmee dat het waarneembaar gedrag wel in de praktijk wordt gebracht, maar dat hij

dit doet zonder de bewuste bedoeling om daarmee voor de studenten een voorbeeld te zijn.

De onderzochte opleiders expliciteren het waarneembaar gedrag weinig. Twee opleiders zeggen in het interview voor de scholing dat zij hun waarneembaar gedrag vaak expliciteren. Uit de observaties en de stimulated recall interviews blijkt echter dat niet het geval is. Sommige studenten kunnen van het expliciteren van enkele vormen van waarneembaar gedrag een goed voorbeeld geven, maar het probleem is dat de geënquêteerde studenten het begrip 'expliciteren' niet goed hebben begrepen. De geïnterviewde studenten zeggen dat de opleiders weinig expliciteren. Uit de observaties en de stimulated recall interviews blijkt dat de opleiders ook voorbeeldgedrag expliciteren dat los staat van het voor het onderzoek gekozen waarneembaar gedrag. Dat gebeurt na de scholing iets meer dan voor de scholing. Vooral Sjoerd expliciteert zowel voor als na de scholing vrij vaak ander voorbeeldgedrag.

De lerarenopleiders legitimeren voor de scholing niet en na de scholing weinig. We hebben al vastgesteld dat zowel Folkert als Sjoerd niet tevreden zijn over de manier waarop ze dat doen. Het legitimeren gebeurt geforceerd en komt daardoor niet goed uit de verf. We kunnen vaststellen dat de onderzochte lerarenopleiders heel verschillende redenen noemen om niet congruent op te leiden.

## Discussie

In deze paragraaf willen wij een aantal punten aan de orde stellen die dit kleinschalige onderzoek aan inzichten en stof voor nadere reflectie heeft opgeleverd. In de definitie van congruent opleiden is gekozen voor de omschrijving 'bewust modellen'. Tijdens de analyses werd evenwel duidelijk dat de drie opleiders geen onderscheid maken tussen bewust handelen als leraar en dat handelen bewust voordoen omdat zij opleiders van leraren zijn. Het lijkt erop dat modellen door hen vooral wordt opgevat als bewust een bepaald didactisch gedrag vertonen, zonder dat zij daarbij denken aan het zijn van een voorbeeld voor de studenten.

Een tweede punt betreft het gebruik van de terminologie en de relatieve onbekendheid van opleiders en studenten met de gebruikte begrippen. Het congruentieprincipe was vrijwel onbekend. De termen 'modellen', 'expliciteren' en 'legitimeren' waren nieuw en hadden aanvankelijk weinig betekenis. Gaande het onderzoek kregen de begrippen voor de lerarenopleiders meer betekenis. Vooral de scholing speelde daarbij een belangrijke rol. In het begin werden bijvoorbeeld de begrippen 'teaching value' en 'congruent opleiden' door elkaar gebruikt en werd het begrip 'teaching value' gebruikt voor alles wat de opleider belangrijk vond. Ook 'teaching value' en 'waarneembaar gedrag' werden door elkaar gebruikt. Zoals eerder gezegd bleek na analyse van de voorbeelden uit de enquête voor en na de scholing dat de begrippen ook voor de studenten problemen opleverden. Een oorzaak van dit probleem kan zijn dat we te maken hebben met een type opleidersgedrag dat weliswaar belangrijk wordt gevonden, maar waaraan tot

nu toe nauwelijks vorm en inhoud is gegeven. Daardoor zijn er geen begrippen ontwikkeld waarmee dat handelen op een voor iedereen eenduidige wijze kan worden omschreven. Studenten lijken geen juiste betekenis aan de begrippen te kunnen geven, omdat ze er niet op zijn geattendeerd. Het is opvallend dat ze het begrip modellen wel goed begrijpen: bijna alle studenten die hebben ingevuld dat hun opleider modelt (en dat waren bijna alle studenten van de drie opleiders) en ze konden daar ook een goed voorbeeld van geven. De begrippen expliciteren en legitimeren zijn dus wellicht ook niet goed begrepen omdat expliciteren en legitimeren niet of nauwelijks voorkomen. Een derde punt van aandacht betreft de door ons uitgevoerde scholing. Door de geringe verschillen tussen congruent opleiden van de lerarenopleiders voor en na de scholing vragen we ons af of een scholing over dit onderwerp van één dag voldoende effect heeft. Weliswaar nemen de opleiders zich in het verbeterplan dat hoort bij de scholing voor om te expliciteren en legitimeren en houden zij zich ook min of meer aan hun voornemens, maar uit de analyses blijkt dat ze dat toch voornamelijk voor het onderzoek doen en dat het expliciteren en legitimeren daardoor geforceerd is. Vooral legitimeren lijkt een vorm van didactisch handelen die bij lerarenopleiders niet spontaan voorkomt. Het zou interessant zijn om na te gaan of lerarenopleiders ook langere tijd na de scholing in staat en bereid zijn congruent op te leiden. De toename van expliciteren na de scholing is vooral te danken aan het expliciteren van ander gedrag dan het gekozen waarneembaar gedrag. De opleiders lijken namelijk wel geneigd situaties zoals die zich spontaan in de les voordoen te expliciteren. Daarnaast lijkt het gemakkelijker om de didactische aanpak van de les als geheel te expliciteren en te legitimeren.

Het geringe voorkomen van expliciteren en legitimeren, de problemen rondom de begrippen en de lijst van belemmeringen die de opleiders ondervinden, lijken erop te wijzen dat er nog geen cultuur en bijbehorende taal bestaan om vorm te geven aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders met betrekking tot congruent opleiden. Ook al hebben we slechts drie lerarenopleiders bekeken, we vermoeden dat lerarenopleiders in het algemeen, althans op dit moment, onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om congruent opleiden in de praktijk te brengen. Als dit vermoeden juist is, dan is dit ons inziens een alarmerende situatie, gegeven het specifieke karakter van het beroep van lerarenopleider, waarvan we in de inleiding gewag maakten. Kenmerkend voor dit beroep is, dat lerarenopleiders terwijl zij opleiden een voorbeeld zijn van het beroep waarvoor zij opleiden. Dit unieke kenmerk van het beroep van lerarenopleider stelt niet alleen specifieke eisen aan de lerarenopleider, maar het biedt volgens ons ook prachtige kansen: door bewust gebruik te maken van de mogelijkheden voor congruent opleiden kunnen opleiders de kracht van de lerarenopleiding versterken. Met name kan congruent opleiden bijdragen aan het dichten van de kloof tussen opleiding en school en van de kloof tussen theorie en praktijk.

De laatste jaren zijn er verschillende initiatieven genomen om de professionaliteit van lerarenopleiders te bevorderen, zoals het register voor lerarenopleiders, de ontwikkeling van scholing en diverse publicaties van het Educatief Partnerschap<sup>2</sup>. Deze ontwikkelingen vallen ons inziens in het niet bij de mogelijkheden tot opleiding en scholing bij andere beroepen, zoals bijvoorbeeld die van artsen en juristen. Hopelijk leidt dit artikel dan ook niet alleen tot het bevorderen van meer onderzoek naar congruent opleiden, maar is het ook een stimulans voor het denken over de scholing en professionalisering van opleiders.

**De opleiders zeggen onvoldoende kennis en vaardigheden te hebben met betrekking tot de wijze waarop zij kunnen expliciteren en legitimeren.**

### Noten

- <sup>1</sup> Wij danken de opleiders die aan het onderzoek hebben meegewerkt. Wij hebben veel van hen geleerd. Ook de directie van de opleiding zijn wij dank verschuldigd voor hun medewerking.
- <sup>2</sup> Zie voor de publicaties van het EPS: <http://www.educatief-partnerschap.nl/lero/publicaties>.

### Literatuur

- Berry, A., & Loughran, J. J. (2002). Developing an understanding of learning to teach in teacher education. In J. J. Loughran & T. L. Russell (Eds.), *Improving teacher education practice through self-study* (pp. 13-29). London: RoutledgeFalmer.
- Boekaerts, M., Simons P.R.J. (1995). *Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. UmeÅ: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research methods in education* (4th edition). London/New York: Routledge.
- Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.
- Ducharme, M. & Ducharme, E. (1996). 'Needed research in teacher education'. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (second edition) (pp. 1030-1046). New York: Macmillan.
- Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen (1996). *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Howey, K. & Zimpher, N. (1999). 'Pervasive problems and issues in teacher education'. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eight yearbook of the national society for the study of education* (part I) (pp. 279-305). Chicago: The University of Chicago Press.

- Korthagen, F.A.J. (2000). 'Naar een kennisbasis voor professioneel opleiden'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21(1), 6-13.
- Korthagen, F.A.J. (2002). *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland*. EPS-reeks, nr. 13. Utrecht: EPS.
- Korthagen, F., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. EPS-reeks, nr. 12. Utrecht: EPS.
- Koster, B. & Korthagen, F.A.J. (1997). 'Opleiden in een snel veranderende samenleving: enkele aspecten van de professionalisering van lerarenopleiders'. *PML-Nieuwsbrief* 2, 2-4.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Londen/Washington: Falmer Press.
- Loughran, J.J. & Russell, T. L. (Eds.) (2002). *Improving Teacher Education Practices Through Self-study*. London: Routledge/Falmer.
- Lunenberg, M.L. (2002). 'Designing a curriculum for teacher educators'. *European Journal of Teacher Education*, 25(2&3), 263-277.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F.A.J. (2003). 'Teacher educators and student-directed learning'. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44.
- Lunenberg, M.L., Snoek, M. & Swennen, A. (2000). 'Between pragmatism and legitimacy: developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands'. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260.
- Russell (1997). 'Teaching teachers: How I teach IS the message'. In: Loughran, J.J. & Russell, T. L. (Eds.). *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). Londen: RoutledgeFalmer.
- Van Parreren, C.F. (1990). *Leren op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wood, E. & Geddis, A.N. (1999). 'Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work'. *Teaching and Teacher Education*, 15, 107-119.