

Visies op opleiden

Fred Korthagen, Korthagen Opleidingen, Utrecht

Samenvatting

Dit hoofdstuk¹ begint met een kort historisch overzicht over visies op het opleiden van leraren. Daaruit komt een aantal thema's naar voren die nog steeds actueel zijn, zoals reflectie, onderzoek door leraren, competentiegericht opleiden en maatwerkopleidingen. Tegenwoordig wordt vooral het belang benadrukt van praktijkervaring als basis voor theoretische verdieping, wat een belangrijk uitgangspunt is van opleiden in de school en werkplekleren. Toch blijft het centrale probleem het verbinden van praktijk en theorie. Enkele succesvolle opleidingsdidactische benaderingen worden besproken, namelijk realistisch opleiden, 'case methods', 'approximations of practice' en 'lesson study'. Onderzoek naar de effectiviteit van dergelijke benaderingen staat nog in de kinderschoenen, waardoor het ontwikkelen van een krachtige opleidingsdidactiek niet eenvoudig is en bovendien een opleiding van lerarenopleiders vereist.

Inleiding

Lerarenopleiders zoeken al lange tijd naar de Heilige Graal: wat is de beste manier om (aanstaande) leraren zo op te leiden dat hun onderwijspraktijk daardoor daadwerkelijk beter wordt? Dit hoofdstuk biedt een overzicht van visies en benaderingen die in de loop der tijd zijn ontwikkeld als antwoord op deze vraag.

In het begin van de negentiende eeuw ging men er vaak vanuit dat het meester-gezel-model (*apprenticeship* model) het meest geëigend was voor het opleiden van leraren (Dennen, 2004; Swennen, 2013). Hoewel die gedachte eigenlijk nooit meer helemaal verdwenen is, ontstond al snel een discussie over de vraag hoeveel academische kennis en hoeveel praktijk aankomende leraren daarnaast nodig hebben (Labaree, 2008).

Toen steeds meer pedagogische en didactische kennis beschikbaar kwam, vond een 'academisering' van de lerarenopleiding plaats (Davey, 2013). Dit gaf het beroep van leraar volgens velen meer prestige (Swennen, 2013). Daarom was in de eerste helft van de twintigste eeuw de gangbare opvatting dat studenten tijdens hun opleiding voor het leraarschap belangrijke theorieën moesten leren en dat zij die vervolgens moesten (leren) toepassen in de onderwijspraktijk (Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Het was in dit *theory-into-practice*-model niet ongebruikelijk dat aanstaande leraren vooral hoorcolleges volgden over - vaak los van elkaar staande - theoretische onderwerpen (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, & McGowan, 1996). Toen in de laatste decennia van de vorige eeuw uit internationaal onderzoek bleek dat de invloed van lerarenopleidingen op de onderwijspraktijk in het algemeen zeer beperkt of in het geheel niet zichtbaar was (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998), kwam deze benadering ter discussie te staan (Ruys, Van Keer, & Aelterman, 2014; Zeichner & Tabachnick, 1981). Opleiders begonnen geleidelijk andere visies op opleiden te ontwikkelen. Zo begon het nadenken over de didactiek van het opleiden van leraren.

Pas in de jaren '90 begint men na te denken over een didactiek van het opleiden van leraren.

Aan het eind van de twintigste eeuw ontstond de term *the pedagogy of teacher education* (Korthagen, Kessels, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Loughran, 2006) en werd opleidingsdidactiek echt een vakgebied, een gebied dat fundamenteel verschilt van de didactiek van het lesgeven op school. Als het gaat om opleidingsdidactiek wordt ook wel gesproken over *second order teaching* (Murray & Male, 2005) om het verschil te benadrukken tussen opleiden en lesgeven op school (*first order teaching*). Opleiders gingen ook onderzoek doen naar hun eigen praktijk en de daarbij optredende processen en opbrengsten (*zelfstudieonderzoek*), wat bijdroeg aan het nadenken over de opleidingsdidactiek (Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004).

Hieronder bespreken we verschillende opleidingsdidactische benaderingen/visies die de inrichting van de opleiding bepalen en benoemen daarbij enkele concrete opleidingsprincipes die richting kunnen geven aan het handelen van de lerarenopleider.

Opleidingsdidactische benaderingen

CBTE en HBTE

Gedurende de tweede helft van de twintigste eeuw is een groot aantal verschillende visies ontstaan op hoe je leraren het best kunt opleiden. Over die visies is altijd veel discussie geweest. Joyce (1975) beschreef een belangrijk hoofdonderscheid tussen een visie waarbij het er vooral om gaat dat leraren de juiste competenties verwerven (*competency-based teacher education*, afgekort tot CBTE) en een meer persoonsgerichte visie (*humanistic-based teacher education*, HBTE).

CBTE werd in de jaren '60 en '70 erg populair (Forzani, 2014). Er werden competenties vastgesteld op grond van observaties van goede leraren en het idee was die competenties als uitgangspunt te nemen voor het 'trainen' van leraren. Op deze benadering kwam later veel kritiek (zie voor een overzicht Korthagen, 2004a). In de eerste plaats is het begrip competentie vaag (gaat het alleen om gedrag en vaardigheden of om meer?) en onderzoek toont aan dat competenties nauwelijks op een valide en betrouwbare wijze zijn vast te stellen (Burroughs, 2001). Pogingen om die validiteit en betrouwbaarheid wel te bereiken leiden tot ingewikkelde, bureaucratische systemen (Tillema, 2004), die veel tijd vergen die ten koste gaat van de beschikbare begeleidingstijd. Ook is er de kritiek dat CBTE van een onjuiste veronderstelling uitgaat: een goede leraar kan niet omschreven worden in termen van een competentielijst (Hyland, 1994).

De persoonsgerichte visie, vooral gepropageerd door Combs, Blume, Newman, en Wass (1974), vond zijn wortels in de humanistische psychologie. HBTE had als uitgangspunt dat: "teachers must know themselves and their own frames of reference, values and biases" (Rodgers & Scott, 2008, p. 749). De benadering had als bezwaar dat de leraren-in-opleiding soms veel over zichzelf leerden, maar dat dit nog niet betekende dat ze competent waren als leraar. Daardoor werd HBTE niet breed ingevoerd, maar de invloed van de persoonsgerichte visie is tot op de dag van vandaag aanwezig in de lerarenopleiding.

Reflectie

Het onderscheid tussen CBTE en HBTE raakte wat naar de achtergrond toen - in de jaren '80 en vooral na 1990 - de nadruk in vrijwel alle lerarenopleidingen kwam te liggen op het (leren)

reflecteren door leraren (Schön, 1987; Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002). Het doel werd dat leraren leren te leren van hun concrete onderwijservaringen zodat ze de eigen professionele ontwikkeling redelijk zelfstandig kunnen sturen. In deze visie gaat het om het door reflectie verdiepen van praktijkervaringen. Dit spoort met de constructivistische visie op leren die in deze periode opkwam (Harfitt & Chow, 2018) en die als uitgangspunt heeft dat mensen zelf hun kennis over de wereld construeren.

Als een opleiding reflectie belangrijk vindt, dan kan het accent nog steeds op verschillende van de hierboven genoemde aandachtspunten liggen, bijvoorbeeld op de verbinding met theorie, op competentieontwikkeling of op de leraar als persoon. In een afzonderlijke bijdrage in de kennisbasis wordt de rol van reflectie in het opleiden van leraren verder uitgewerkt (Pauw & Pillen, 2019).

Onderzoek door leraren

Parallel aan de reflectiebenadering werd vanaf de jaren '80 van de vorige eeuw het belang benadrukt van praktijkonderzoek door leraren (Lunenberg, Ponte, & Van de Ven, 2006). *Teacher research* beoogt te leiden tot kennis-van-de-praktijk in plaats van kennis-voor-de-praktijk (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Onderzoek doen gaat een stap verder dan reflectie: belangrijk is dat een duidelijke probleemstelling (onderzoeksvraag) wordt geformuleerd, systematisch gegevens worden verzameld en dat de conclusies uit het onderzoek op een betrouwbare en navolgbare wijze tot stand komen. Ook binnen deze benadering zien we veel varianten met hun eigen voor- en tegenstanders, bijvoorbeeld 'actieonderzoek' (Carr & Kemmis, 1986; Ponte, 2002), 'zelfstudieonderzoek' (Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004; Lunenberg & Korthagen, 2004) en *design (as) research* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006; zie ook Van de Sande & Van Schaik, 2017).

Competentiegericht opleiden

Na 2000 is de benadering van competentiegericht opleiden opnieuw populair geworden, o.a. vanuit de hoop dat dit kan leiden tot vergroting van de praktijkrelevantie van de lerarenopleiding, tot aanscherping van het begrip leraarsbekwaamheid en tot een betere aansluiting op de arbeidsmarkt (Tillema, 2004). Deze ontwikkeling lijkt een terugkeer naar de tijd van CBTE, maar een belangrijk verschil is dat er nu minder nadruk ligt op het trainen van gedetailleerd omschreven vaardigheden, maar dat competenties breder worden opgevat, namelijk als een integratie van kennis, vaardigheden, houdingen en ervaringen. Daarbij is er ook aandacht voor de persoon van de leraar (Struyven & De Meyst, 2010) en is er dus een meer holistische benadering ontstaan. Hoewel er ook nog steeds kritiek is op de competentiegerichte benadering (Korthagen, 2004b), waarschuwt Tillema (2004) voor het te snel afwijzen ervan. Immers, zo stelt hij, opleiders kunnen nu eenmaal niet om de vraag heen naar de output van de opleiding in termen van professionaliteit van leraren. Tillema geeft wel aan dat de competentiegerichte benadering verbeterd kan worden, bijvoorbeeld door niet alleen het begrip competentie duidelijker te omschrijven, maar ook de relatie tussen begeleiden en beoordelen, alsmede de rollen van begeleiders en beoordelaars.

Maatwerkopleidingen

Parallel aan de bovenstaande ontwikkelingen is er nog de (internationale) trend naar het aanbieden van 'maatwerk-opleidingen' (Tigchelaar, Brouwer, & Vermunt, 2010), een trend

die mede beïnvloed werd doordat er in veel landen een lerarentekort ontstond (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000). De *alternative certification programs* richten zich op zij-instromers die beschikken over elders (bijvoorbeeld in een ander beroep) verworven competenties (EVC's). Zij ontwikkelen de nog ontbrekende, specifieke leraarscompetenties meestal binnen een verkort, praktijkgericht en op het individu toegespitst opleidingstraject. Sommigen zagen in maatwerktrajecten een belangrijke vernieuwing van het denken over opleiden (bijv. Tom, 1997). Er was echter ook kritiek van opleiders die de theorie naar de achtergrond zagen verdwijnen (bijv. Hagger & McIntyre, 2000). Redding en Smith (2016) toonden aan dat Amerikaanse leraren die een verkort traject doorliepen, ook weer sneller uit het beroep verdwenen.

De relatie theorie-praktijk

Als we al deze benaderingen overzien, dan valt vooral het verschil op tussen benaderingen die uitgaan van een vooraf vastgesteld kader (bijv. academische theorie of competentielijsten) en opleidingen die uitgaan van praktijkervaringen (*practice-oriented*). De eerste insteek blijkt, zoals gezegd, weinig invloed te hebben op het handelen van afgestudeerde leraren. Onderzoek naar de zogenaamde 'praktijkschok' heeft bovendien duidelijk gemaakt dat leraren zich door een vooral op theorie gebaseerde opleiding vaak slecht voorbereid voelden op de reële onderwijspraktijk (Hinsch, 1979; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998).

Opleiden in de school

Als gevolg daarvan, maar ook onder invloed van lerarentekorten in vele landen, is er een sterke tendens ontstaan naar *school-based teacher education*, in combinatie met het streven naar stevige verbindingen tussen opleidingsinstituten en daaraan gelieerde scholen (professional development schools; Munby, Russell, & Martin, 2001).

In Nederland heeft dit geleid tot de belangrijke ontwikkeling naar 'opleiden in de school', die allerlei varianten laat zien (Bergen e.a., 2009; Van Neygen & Belmans, 2011; zie ook het themanummer over opleiden in de school van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30(4), uit 2009 en katern 4 van de Kennisbasis voor Lerarenopleiders: Timmermans & Van Velzen, 2017).

Bij opleiden in de school staat het leren op de werkplek centraal (Kelchtermans e.a., 2010; Koster, 2013; Smith, 2003), waarbij het niet alleen gaat om intentionele leerprocessen. Werkplekleren vindt vaak onbewust en impliciet plaats (Avalos, 2011; Hoekstra, 2007). Reflectie is daarom ook binnen opleiden in de school een belangrijk hulpmiddel voor het expliciet maken van professionele kennis.

Bij opleiden in de school ontstaat bredere aandacht voor de professionele ontwikkeling van allen die erbij betrokken zijn, bijvoorbeeld ook de zittende leraren. In ieder geval is de rol van schoolopleiders cruciaal (Rozelle & Wilson, 2012; Zanting, Verloop, Vermunt, & Van Driel, 1998). Uit onderzoek blijkt verder dat een voorwaarde voor het succes van opleiden in de school is dat verschillen in professionele identiteit van instituuts- en schoolopleiders gehonoreerd en productief gemaakt worden en dat tijd en energie wordt geïnvesteerd in het opbouwen van vruchtbare samenwerkingsrelaties (Bullough, Draper, Smith, & Birrell, 2004). Dan kan opleiden in de school ook veel opleveren voor opleiders zelf, doordat zij over de

grenzen van hun bekende praktijk heen kijken (boundary crossing) (Bruining & Akkerman, 2017; Tsui & Law, 2007).

Enkele gevaren van een meer op de praktijk gebaseerde opleiding zijn dat er geen duidelijkheid is over de beoordeling (Sluismans & Van der Klink, 2017, geven hiervoor suggesties) en dat het opdoen van praktische ervaring niet hetzelfde is als professionele ontwikkeling (Forzani, 2014). Juist de theoretische vorming van de leraar kan er bekaaid afkomen (Stones, 1992). Zeichner (2010) stelt dat er nog lang geen overeenstemming is over de vraag hoe optimaal vormgegeven kan worden aan werkplekleren. Zoals Darling-Hammond en Snyder (2000) stellen is het kernprobleem van opleiden dan ook niet zozeer van organisatorische aard, maar van opleidingsdidactische aard: hoe kunnen praktijk en theorie echt verbonden raken? Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman, & Van Vlokhoven (2017) hebben hiervoor een aantal ontwerpregels vastgesteld, maar ze geven ook aan dat die in de praktijk niet altijd gerealiseerd (kunnen) worden.

Het opdoen van praktische ervaring is niet hetzelfde als professionele ontwikkeling.

Succesvolle benaderingen

Realistisch opleiden

Een opleidingsmodel waarin het verbinden van praktijk en theorie goed blijkt te lukken, is het model van 'realistisch opleiden' dat enkele decennia geleden is ontwikkeld aan de Universiteit Utrecht en waarvan opvallend positieve resultaten zijn aangetoond (Korthagen, 2017). Het bouwt voort op de reflectiebenadering en neemt de actuele, reële ervaringen en concerns van de studenten als uitgangspunt voor reflectie en verdieping (Tigchelaar & Korthagen, 2001). Daarvoor zijn verschillende methodieken ontwikkeld, bijvoorbeeld het VESIt-model voor het werken met groepen, waarbij vijf fasen doorlopen worden: Voorstructureren, Ervaren gebruiken, Structureren, Inzoomen en theorie-met-een-kleine-t: praktijkgerichte principes die direct bruikbaar zijn voor het handelen in de praktijk (zie Korthagen, Melief, & Tigchelaar, 2002, voor een uitgebreide beschrijving van het VESIt-model).

Kenmerkend voor realistisch opleiden is dat het vertrekpunt niet ligt in wetenschappelijke kennis over onderwijs ('Theorie met een hoofdletter'), maar de opleiders sluiten aan bij de reflecties en discussies van de leraren-in-opleiding die ontstaan op basis van concrete praktijkervaringen, opgedaan op school of in het opleidingsinstituut. Samen met de leraren-in-opleiding formuleren de opleiders vervolgens theorie-met-een-kleine-t. Het is de taak van de opleider ervoor te zorgen dat die principes gebaseerd zijn op de Theorie-met-een-hoofdletter. Pas in een later stadium wordt die Theorie-met-een-hoofdletter verder verdiept.

De benadering van realistisch opleiden blijkt een positief effect te hebben op het onderwijsgedrag van de afgestudeerde leraren (Brouwer & Korthagen, 2005) en wordt in verschillende landen toegepast. (Voor een uitgebreide beschrijving en onderzoeksresultaten, zie Korthagen e.a., 2001). De manier van werken vraagt echter van veel opleiders een fundamentele en soms lastige omslag in hun denken en handelen, omdat zij bereid en in staat moeten zijn om soepel in te spelen op verschillende ervaringen en concerns van studenten (Korthagen, 2010; Kos-tiainen, Ukskoski, Ruohotie-Lyhty, Kauppinen, Kainulainen, & Mäkinen, 2018).

Case methods

Een andere benadering die poogt een optimale integratie tussen praktijk en theorie te creëren is die van het gebruik van *cases*, die het startpunt kunnen vormen voor reflectie, discussie en samen leren (Grossman, 2005). Door de voortschrijdende technologische mogelijkheden komt hierbij steeds meer nadruk te liggen op *video-cases*, die tegenwoordig bijvoorbeeld met een smartphone opgenomen kunnen worden. Er zijn verschillende onderzoeken die positieve effecten laten zien van deze aanpak op de ontwikkeling van (aanstaande) leraren (bijv. Roth, Garnier, Chen, Lemmens, Schwille, & Wickler, 2011; zie ook Geerts & Van Geert, 2018). Kersting, Givvin, Thompson, Santagata en Stigler (2012) vonden zelfs een positieve invloed op het leren van leerlingen. Het werken met eigen cases van studenten blijkt activerender te werken dan het werken met door de opleider ingebrachte voorbeelden van ervaren docenten (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011). Sherin en Van Es (2005) stellen dat door het gebruik van video leraren "learn to notice" (p. 478). Dit spoort met de bevindingen van Cherrington en Loveridge (2014, p. 458) die zeggen dat dat video-cases het mogelijk maken het tempo van het lesgeven te vertragen zodat de betrokkenen in staat worden gesteld "to see things you don't usually see." (Zie ook Klabbers, 2016.)

Grossman (2005) benadrukt dat het misschien niet de *cases* zelf zijn die het verschil maken, maar de manier waarop daarmee wordt gewerkt. Zo is het van belang dat de *cases* aansluiten bij de leerdoelen van de (aanstaande) leraar (Brouwer, 2014) en dat kijkopdrachten worden gebruikt die gebaseerd zijn op theoretische inzichten over effectief leren (Brouwer & Robijns, 2014). Vooral het zoeken naar diepere betekenissen onder een case en het leggen van relaties met theoretische kennis zijn van belang, maar doordat studenten soms nog niet voldoende bagage hebben, blijft juist dit aspect soms wat oppervlakkig en opleiders hebben hierbij dus een belangrijke rol (Vervoort & Van den Berg, 2014; Weber, Gold, Prilop, & Kleinknecht, 2018). Grossman (2005) benadrukt dat meer onderzoek nodig is om effectieve manieren te vinden om met cases te werken.

Approximations of practice

Weer een andere benadering heet *approximations of practice* (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Daarbij worden de studenten mogelijkheden geboden om buiten de context van de schoolklas ervaringen op te doen die lijken op de echte onderwijspraktijk, maar die in bepaalde opzichten vereenvoudigd zijn, zodat ze ook minder bedreigend zijn. De auteurs noemen als voorbeeld van een 'te benaderen praktijk' het leiden van een klassengesprek, een vaardigheid die een leraar-in-opleiding kan ontwikkelen door een groepsdiscussie met medestudenten te leiden. Daarbij kunnen deelvaardigheden geoefend worden zoals het stellen van stimulerende vragen en het aansluiten bij de naar voren gebrachte ideeën. De aanpak biedt mogelijkheden om tussentijds uit de handelingssituatie te stappen, een reflectief gesprek met anderen te hebben over de ervaring, suggesties te krijgen en nieuw gedrag uit te proberen.

Zoals Grossman e.a. (2009) zeggen is hun benadering fundamenteel anders dan die van realistisch opleiden, omdat niet de concerns van de studenten centraal staan, maar door de opleiders gekozen kernpraktijken (core practices). Grossman e.a. (2009) noemen als criteria voor de keuze van deze 'kernpraktijken':

- ▶ dat deze praktijken vaak voorkomen, bij verschillende schoolvakken en in allerlei vormen van onderwijs;
- ▶ dat ze bevorderen dat studenten meer leren over leerlingen en lesgeven, terwijl de complexiteit en onvoorspelbaarheid van onderwijssituaties serieus wordt genomen;
- ▶ dat ze verbonden kunnen worden met inzichten uit onderzoek en de potentie hebben de prestaties van studenten te verbeteren.

Er is nog veel onderzoek en ontwikkelwerk nodig om praktijken te vinden die aan deze criteria voldoen, maar volgens Forzani (2014) is langs deze weg 'een huwelijk' mogelijk tussen technische vaardigheden, professionele inzichten en het vermogen om te improviseren. Ook voor deze benadering geldt dat die veel vraagt van opleiders, bijvoorbeeld het doorbreken van de bestaande structuur van opleidingsprogramma's en intensieve samenwerking tussen instituuts- en schoolopleiders (Grossman e.a., 2009).

Lesson study

Uit Japan komt de benadering van *lesson study*, die inmiddels in veel andere landen wordt gebruikt (Goei, Verhoef, De Vries, Coenders, & Van Vugt, F., 2015). Bij deze benadering werkt een groepje docenten samen aan de ontwikkeling van een serie lessen, wat de vaak eenzame zoektocht van leraren doorbreekt (Krause & Koster, 2017). Ze discussiëren over de essentiële concepten die leerlingen of studenten moeten leren, ontwikkelen op basis daarvan samen lessen of zelfs een heel curriculum, bespreken samen de uitgevoerde lessen en evalueren de leerresultaten, wat weer leidt tot een verbeteringslag, waarmee een volgende cyclus start (Lewis, Perry, & Murata, 2006). Er is dus sprake van een cyclisch onderzoeksproces, waarbij de leraren ook gebruik maken van theorie en/of van experts. De benadering blijkt volgens verschillende auteurs effectief voor de professionele ontwikkeling van leraren (Avalos, 2011). Ook uit een onderzoek van De Vries, Roorda, en Van Veen (2017) naar de toepasbaarheid van *lesson study* in de Nederlandse context blijkt het grote potentieel ervan. De auteurs merken echter ook op dat de leraren in hun onderzoek het moeilijk vonden om lesplannen uit te schrijven inclusief onderbouwing, leerlingdoelen, verwachte leerlingreacties en dataverzamelingsmethoden, wat wel hoort bij deze benadering.

Tot slot

Het belang van het thema opleidingsdidactiek is groot, want de kwaliteit van opleidingen speelt een fundamentele rol in de kwaliteit van het onderwijs (Korthagen, 2016; Ping, Schellings, & Beijaard, 2018). Echter, een belangrijk probleem rond opleidingsdidactiek is dat het onderzoek naar de effectiviteit van verschillende vormen van opleiden methodologisch heel lastig is. Vaak worden conclusies gebaseerd op kleinschalige studies of 'anekdotes'. Studies waarin verschillende benaderingen worden vergeleken zijn schaars en daarbij ontbreekt vaak informatie over de precieze vormgeving in de opleidingspraktijk (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Ook zijn studies die in verschillende landen worden gedaan, weinig op elkaar afgestemd. Op enkele uitzonderingen na (bijv. Brouwer & Korthagen, 2005; Kosnik & Beck, 2009) zijn lange-termijnstudies naar de effecten van lerarenopleidingen zeldzaam (Clift & Brady, 2005).

We zijn dus nog ver verwijderd van een algemeen aanvaarde en degelijk onderbouwde visie op 'goed opleiden'. Murray, Nuttall, en Mitchell (2008) vinden dit een logisch gevolg van het feit dat het om een betrekkelijk jong onderzoeksgebied gaat. Een kern van het probleem is dat opleiders in hun praktijk steeds weer een eigen antwoord moeten vinden op allerlei praktische dilemma's (Berry, 2007), bijvoorbeeld het dilemma tussen inzetten op groei van studenten en 'vertellen hoe het zit'. Bovendien is het voor opleiders niet altijd gemakkelijk om hun manier van opleiden te baseren op theorie over opleidingsdidactiek, omdat de vormgeving van opleidingen vaak van hogerhand wordt gedicteerd of bepaald wordt door omstandigheden op de arbeidsmarkt. Daarbij komt dat leraren-in-opleiding verschillen in de manier waarop zij leren en dat de opleiding op die verschillen zou moeten inspelen (Oosterheert & Vermunt, 2002), zodat er geen opleidingsmodel lijkt te bestaan dat het beste is voor iedereen.

Anders gezegd, het ontwikkelen van een krachtige opleidingsdidactiek is lastiger dan vaak wordt aangenomen (Clarke & Hollingsworth, 2002; Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011) en vereist bovendien volgens velen een opleiding voor de opleiders

Een
opleiding voor
opleiders kan
helpen om oplei-
dingsdidactische
inzichten vorm te
geven.

(Bates, Swennen, & Jones, 2011; Korthagen, Lunenberg, Dengerink, & Koster, 2012). Uit onderzoek blijkt dat zo'n opleiding voor opleiders heel effectief en misschien noodzakelijk is om opleidingsdidactische inzichten te verspreiden onder opleiders en hen te helpen daaraan vorm te geven (Hader & Brody, 2010; Korthagen e.a., 2001). Ook het instrument van zelfstudieonderzoek kan in dit kader een cruciale rol spelen (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; Koster, Kools, & Lunenberg, 2016; Murray, 2010).

Eindnoot

1. Met dank aan Jaap Buitink voor zijn bijdragen aan een vorige versie van deze tekst (uit de VELON Kennisbasis 2012) en aan Mieke Lunenberg en Ellen Nuijten voor hun bijdragen aan de huidige versie.

Referenties

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Bates, T., Swennen, A, & Jones, K. (Eds.) (2011). *The professional development of teacher educators*. London: Routledge.
- Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K. (Red.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Koster, B., & Vermunt, J.D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1120-1130.
- Brouwer, M. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 176-195.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

- Brouwer, N., & Robijns, F. (2014). In search of effective guidance for preservice teachers' viewing of classroom video. In B. Calandra & P.J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education* (pp. 54-69). New York: Routledge.
- Bruining, T., & Akkerman, S. (2017). Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten. *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school opleiden*. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.) (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L., & Birrell, J.R. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education, 20*, 505-521.
- Burroughs, R. (2001). Composing standards and composing teachers: The problem of national board certification. *Journal of Teacher Education, 52*(3), 223-232.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin University Press, Geelong.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education, 41*, 42-51.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967.
- Clift, R.T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Combs, A.W., Blume, R.A., Newman, A.J., & Wass, H.L. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16*, 523-545.
- Davey, R.L. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* London: Routledge.
- Dennen, V.P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring and coaching as instructional strategies. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational technology* (pp. 813-828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Groningen: Zalsman. Opgehaald van www.nro.nl/kb/405-15-726.
- Forzani, F.M. (2014). Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 357-368.
- Geerts, W., & Van Geert, P. (2018). Gesitueerde kennis meten met diepgaande reflectie op videocasussen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 39*(1), 41-52.
- Goei, S.L., Verhoef, N., De Vries, S., Coenders, F., & Van Vugt, F. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(4), 83-90.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching: Re-imagining teacher education. *Teachers & Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 273-290.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1641-1651.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education, 26*(3-4), 483-494.
- Harfitt, G.J., & Chow, J.M.L. (2018). Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning programme. *Teaching and Teacher Education, 73*, 120-129.

- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxis-schock bei jungen Lehrern: Eine empirische Längsschnittuntersuchung*. Basel: Beltz.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassell.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.
- Kelchtermans, G. e.a. (2010). Worstelen met werkplekieren! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(1), 4-11.
- Kersting, N.B., Givvin, K.B., Thompson, B.J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
- Klabbers, V. (2016). Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(3), 73-78.
- Korthagen, F.A.J. (2004a). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F.A.J. (2004b). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In: Baker, E., McGaw, B., & Peterson, P. (Eds.). (2010). *International Encyclopedia of Education*, vol. 7 (pp. 669-675). Oxford: Elsevier.
- Korthagen, F.A.J. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education, Volume 1* (pp. 311-346). Singapore: Springer Science.
- Korthagen, F.A.J. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on theories of situated learning. In D.J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Los Angeles: Sage.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F., Lunenberg, M., Dengerink, J., & Koster, B. (2012). Eindelijk: Een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Korthagen, F., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. EPS-reeks, nr. 12. Utrecht: EPS. Verkregen op 18-5-2018 via https://elbd.sites.uu.nl/wpcontent/uploads/sites/108/2017/04/1594_1_vesitmodel.pdf
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. London: Routledge.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven: Een blik van aanstaande leraren op de werkplek. Lectorale rede*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Koster, B., Kools, Q., & Lunenberg, M. (2016). Leren onderzoek doen in korte tijd: Het kan! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(3), 55-60.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66-77.
- Krause, U., & Koster, B. (2017). Lesson study met de leswizard. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(2), 71-83.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 290-306). New York: Routledge & Association of Teacher Educators.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. New York: Routledge.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook on self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lunenberg, M.L., & Korthagen, F.A.J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.

- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 4-12.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 877-904). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Murray, J. (2010). Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? *Professional Development in Education*, 36(1-2), 197-209.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Murray, S., Nuttall, J., & Mitchell, J. (2008). Research into initial teacher education in Australia: A survey of the literature 1995-2004. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 225-239.
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.J. & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: Een internationale reviewstudie*. Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, HAN.
- Oosterheert, I., & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 4-10.
- Pauw, I., & Pillen, M. (2019). Reflecteren en de ontwikkeling van de professionele identiteit op de lerarenopleiding. In G. Geerdink, & I. Pauw, *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op*. Breda: Velon. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads>.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijsaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104.
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 11-19.
- Redding, C., & Smith, T.M. (2016). Easy in, easy out: Are alternatively certified teachers turning over at increased rates? *American Educational Research Journal*, 53(4), 1086-1125.
- Rodgers, C.R., & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge/Association of Teacher Educators.
- Roth, K.J., Garnier, H.E., Chen, C., Lemmens, M., Schulle, K., & Wickler, N.I.Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117-148.
- Rozelle, J.J., & Wilson, S.M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1196-1205.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2014). Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 688-703.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Sherin, M.G., & Van Es, E.A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Sluijsmans, D., & Van der Klink, M. (2017). Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren: Naar een evenwichtig samenspel tussen het opleidingsinstituut en de school. *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school opleiden*. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>.
- Smith, P.J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.
- Stones, E. (1992). *Quality teaching: a sample of cases*. London/New York: Routledge.
- Struyven, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495-1510.

- Swennen, A. (2013). De ontwikkeling van het beroep van lerarenopleiders: Een historisch perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 7-18.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, 164-183.
- Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2001). Verdieping aanbrengen in het uitwisselen van ervaringen: hoe doe je dat? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(3), 31-38.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 28-34.
- Timmermans, M., & Van Velzen, C. (2017). Opleiden in de school/In de school opleiden. In Timmermans & Van Velzen, *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school opleiden*. Eindhoven: VELON. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl>
- Tom, A.R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York.
- Tsui, A.B.M., & Law, D.Y.K. (2007). Learning as boundary crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Van de Sande, R., & Van Schaik, M. (2017). Design As Research (DARe): Wat kunnen architecten ons leren over (opleiden voor) het leraarschap? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 59-67.
- Van Neygen, A. & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(1), 37-41.
- Vervoort, M., & Van de Berg, E. (2014). Je weet niet wat je ziet: Videocases in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(4), 73-84.
- Weber, K.E., Gold, B., Prilop, C.N., & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39-49.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., & Van Driel, J.H. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zeichner, K. & Tabachnik, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.