

Self-study onderzoek door lerarenopleiders onder de loep. Een internationale literatuurstudie.

E. Vanassche en G. Kelchtermans

Samenvatting

Dit artikel doet verslag van een internationale literatuurstudie naar self-study onderzoek door lerarenopleiders. Via het zelf onderzoeksmatig analyseren van de opleidingspraktijk door middel van self-study, willen lerarenopleiders hun professionele expertise expliciteren en toetsen en zo tegelijkertijd bijdragen tot theorievorming over het opleiden van leraren. Op basis van een analyse van de onderzoeksliteratuur, omschrijven we self-study als het onderzoek naar de eigen praktijk door lerarenopleiders dat de volgende kenmerken heeft: self-study onderzoek focust op de eigen praktijk; om die reden privilegieert ze kwalitatieve onderzoeksmethoden; het onderzoeksproces is interactief; en *trustworthiness* primeert in het beoordelen van haar onderzoekskwaliteit. Deze samenhangende, en deels overlappende, kenmerken karakteriseren self-study als een specifieke methodologie die lerarenopleiders gebruiken om hun eigen praktijk te onderzoeken en onderscheiden haar tegelijkertijd van verwante benaderingen. Vervolgens zetten we het empirische self-study onderzoek af tegen haar dubbele ambitie van praktijkoptimalisering en theorieontwikkeling en formuleren we twee spanningen die expliciet aandacht verdienen omdat ze de uiteindelijke waarde van self-study onderzoek kunnen ondermijnen: de spanning tussen relevantie en rigoreusiteit en tussen effectiviteit en inzicht. Op basis van de resultaten van deze literatuurstudie ontwikkelen we tot slot een concreet perspectief op de mogelijkheden van self-study onderzoek in de Vlaamse en Nederlandse opleidingscontext.

1. Inleiding

De voorbije decennia ontwikkelde zich een traditie van *action research* (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993; Noffke & Somekh, 2009), *teacher research* (Cochran-Smith & Lytle, 1999) of meer algemeen *practitioner*

inquiry (Cochran-Smith & Lytle, 2004). Het gaat om een “a variety of educational research modes, forms, genres, and purposes” (Barnatt, Cochran-Smith, Friedman, Pine, & Baroz, 2007, p. 4) waarbij de positie van onderzoeker/buitenstaander wordt opgegeven en practici zelf aan de slag gaan om hun onderwijspraktijk te onderzoeken. Als een rode draad doorheen deze benaderingen loopt de gedachte dat onderwijskwaliteit staat of valt met de professionele deskundigheid van de betrokken leerkrachten. Het onderzoeken van de eigen praktijk wordt daarbij gezien als een waardevolle piste om aan die deskundigheid te werken.

Als een specifieke variant van deze vormen van praktijkonderzoek, ontwikkelde zich vanaf het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw het zogenaamde *self-study onderzoek* door lerarenopleiders. Ook hier gaat het om onderwijsonderzoek geïnitieerd en uitgevoerd door practici, in dit geval lerarenopleiders, naar hun eigen praktijk (LaBoskey, 2004). Via het zelf onderzoeksmatig analyseren van de opleidingspraktijk door middel van self-study, willen lerarenopleiders hun professionele expertise expliciteren en toetsen en zo tegelijkertijd bijdragen tot theorievorming over het opleiden van leraren. Het onderzoeken van de eigen praktijk door middel van self-study heeft aldus een dubbele doelstelling (o.a. Barnes, 1998; Berry & Cosnik, 2010; Cole & Knowles, 1998; Loughran, 2004, 2007; Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004; Loughran & Northfield, 1998; Pinnegar & Russell, 1995), namelijk in de eerste plaats het optimaliseren van de kwaliteit van het eigen handelen in de praktijk op basis van een meer gefundeerd inzicht in en kennis van die situatie, als resultaat van het onderzoek. Daarnaast beoogt self-study onderzoek uitdrukkelijk bij te dragen aan de opbouw en explicitering van de *knowhow* over lerarenopleiding (theorievorming) door de ontwikkelde kennis en inzichten publiek te maken. Self-study is “an extension of reflec-

tion on practice, with aspirations that go beyond professional development and move to wider communication and consideration of ideas, i.e., the generation and communication of new knowledge and understandings” (Loughran & Northfield, 1998, p. 15). Doordat de kennis toegankelijk wordt voor anderen (in de vorm van presentaties op conferenties, studiedagen, een onderzoeksrapport of artikel) wordt er niet alleen kennisdeling mogelijk, maar ontstaat ook de mogelijkheid om de inzichten kritisch te bevragen en op die manier verder te funderen. Over deze begripsomschrijving van self-study onderzoek, en haar dubbele kern-doelstelling, lijkt er in literatuur algemene consensus te zijn (Loughran et al., 2004).

Onderzoekers die zich op deze benadering inspireerden, richtten in 1993 binnen de American Educational Research Association (AERA) een *Special Interest Group* (SIG) op voor *Self-Study of Teacher Education Practices* (S-STEP). Deze structurele verankering bood jaarlijks een forum voor de presentatie van self-study onderzoek op de AERA-conferenties. Daarnaast werd er vanaf 1996 ook tweejaarlijks de *International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices* georganiseerd te East Sussex (Verenigd Koninkrijk). In het verlengde van beide congressen verschenen er vanaf het midden van de jaren negentig verschillende boeken met een bundeling van geselecteerde papers. In 2004 publiceerde Kluwer het *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Loughran et al., 2004) en vanaf 2005 verschijnt het tijdschrift *Studying Teacher Education: A journal of Self-Study of Teacher Education Practices* (Taylor & Francis). Tenslotte geeft Springer sedert 2005 een boekenreeks uit met als titel *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Daarnaast verschijnen er ook zeer regelmatig artikelen over self-study onderzoek in meer algemene internationale wetenschappelijke tijdschriften, zoals *Teaching and Teacher Education*, *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, *Teacher Education Quarterly*, enzovoort.

Self-study als praktijkonderzoek naar de lerarenopleiding heeft dus de voorbije decennia een prominente plaats verworven in de internationale onderwijskunde. Omwille van

haar georganiseerde karakter kan men in zeker opzicht zelfs spreken over een ‘self-study beweging’¹. De vlag ‘self-study’ dekt echter een zeer diverse lading en wordt op uiteenlopende wijzen geoperationaliseerd. Hierdoor is het onduidelijk geworden naar welke empirische onderzoekspraktijk het precies verwijst. Systematisch onderzoek naar de mogelijkheden en valkuilen van self-study onderzoek ontbreekt echter. Tegelijkertijd staat haar conceptueel-theoretische bijdrage aan de theorievorming over de lerarenopleiding ter discussie (o.a. Feldman, 2003; Grossman, 2005; Zeichner, 2007). De valkuil die Cochran-Smith en Lytle (1999) ruim een decennium geleden benoemden voor praktijkonderzoek door leraren, lijkt daarom bijzonder actueel voor self-study onderzoek: “As it is used in the service of more and more agendas and even institutionalized in certain contexts, it is in danger of becoming anything and everything. As we know, however, anything and everything often lead in the end to nothing of consequence or power” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 17; zie ook Lunenberg, Ponte, & Van de Ven, 2007).

In dit artikel willen we de resultaten van self-study onderzoek –met name de gepubliceerde output– in kaart brengen en kritisch analyseren. Deze algemene onderzoeksinteresse vertaalden we in twee meer specifieke onderzoeksvragen. Vooreerst wilden we zicht krijgen op de aard van de onderzoeksvragen die gesteld worden in self-study onderzoeken (onderzoeksvraag 1). Ten tweede wilden we de eigenheid blootleggen van haar empirische onderzoekscyclus (methodologische kenmerken) (onderzoeksvraag 2). Vanuit die twee onderzoeksvragen hebben we de feitelijke onderzoekspraktijk van self-study (zoals die blijkt uit gepubliceerde onderzoeksrapporten) systematisch geanalyseerd.

2. Methodologie

Voor de systematische literatuurstudie gebruikten we de elektronische zoekrobots ‘Librisource Plus: Education Sciences’, ‘Google scholar’ en ‘Google books’. Op die manier doorzochten we alle tijdschriften met wetenschappelijke peerreview uit de ‘Educa-

tional Resources Information Center', 'Web of Science' en 'Academic Search Premier' databanken en (publicaties in) nationale en internationale handboeken, verzamelwerken en monografieën (*edited volumes*). Bij de selectie van relevante bronnen hebben we ons dus bewust beperkt tot 'wetenschappelijke output' van self-study onderzoek (namelijk gepeerreviewede artikelen en geredigeerde boeken)². We hebben deze databanken online doorzocht voor de periode 1990-2012. Met de oprichting van de SIG in 1993 werd self-study immers structureel en organisatorisch ingebed en zichtbaar op de internationale onderzoekskaart gezet.

Voor de zoekopdrachten werkten we met (een combinatie van) Nederlandse en Engelse zoektermen, respectievelijk 'zelfstudie', 'zelfstudieonderzoek', 'self-study onderzoek' en 'lerarenopl*' en 'self-study', 'self-study research', 'self-study inquiry' en 'teacher ed*'. Initieel leverde dit 241 unieke publicaties op. Op basis van titel en samenvatting werd er verder inhoudelijk geselecteerd volgens het criterium dat de publicaties moesten toelaten om onze onderzoeksvragen te beantwoorden en definities, modellen en/of voorbeelden van empirisch self-study onderzoek dienden te bevatten. Deze onderzoeksstrategie resulteerde in twee datasets.

Een eerste dataset bestond uit 126 publicaties waarvan onderzoekers uit de S-STEP-beweging zelf het auteurschap en/of de redactie hadden waargenomen en de manuscripten hadden beoordeeld als van voldoende kwaliteit om gepubliceerd te worden. Het gaat hier om het reeds genoemde *International Handbook*³ (Loughran et al., 2004), de S-STEP-boekenreeks bij uitgeverij Springer⁴ en de artikels gepubliceerd in de eerste zeven jaargangen (2005-2012) van het tijdschrift *Studying Teacher Education: A journal of Self-Study of Teacher Education Practices*⁵. Een tweede dataset bestond uit 88 self-study publicaties die door redacteurs en beoordelaars van andere onderwijskundig-pedagogische tijdschriften positief waren geëvalueerd en de wetenschappelijke toets hadden doorstaan. Deze publicaties verschenen bijvoorbeeld in het *Journal of Teacher Education of Teacher Education Quarterly*. Het betrof hier 88 artikelpublicaties waarvan het overgrote deel (77) verslagen van

empirisch self-study onderzoek zijn.

De geselecteerde publicaties werden analytisch samengevat in literatuurnotities die waren opgebouwd uit een vaste rubriekenstructuur (i.q. APA-referentie, kernwoorden, probleemstelling/context, theoretisch kader, methodologie en onderzoeksresultaten) en voorzien van een restkolom met opmerkingen of voorlopige interpretaties van de onderzoekers⁶. Deze eerste fase in de data-analyse was hoofdzakelijk bedoeld om de hoeveelheid aan data (geselecteerde publicaties) hanteerbaar te maken voor een meer diepgaande analyse.

Vervolgens werden deze literatuurnotities interpreterend gelezen op zoek naar indicaties voor de aard van de vragen die gesteld worden in self-study (onderzoeksvraag 1) en de eigenheid van haar empirische onderzoekscyclus (onderzoeksvraag 2). Hierbij gebruikten we de techniek van de 'voortdurend vergelijkende analyse' (Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1998), waarbij voorlopige conclusies en interpretaties steeds weer getoetst werden aan de data. Dit voortdurende vergelijkingsproces bestond uit het cyclisch patroon van lezen, interpreteren en controleren van de dataset (geselecteerde publicaties, literatuurnotities en kenmerken van self-study), waarbij de data voortdurend onderling werden vergeleken. Deze analyse werd uitgevoerd door de eerste auteur van dit artikel, maar de tussentijdse interpretaties en conclusies werden steeds intens bediscussieerd met de tweede auteur. Deze discussies lieten toe om de conclusies kritisch op hun houdbaarheid te toetsen en hun gegrondheid in de data te bewaken. Wanneer beide onderzoekers verschillende interpretaties aanleverden, werd er teruggegaan naar de data tot op het punt van verzadiging en overeenstemming. De conclusies van de literatuurstudie, die we hier presenteren, zijn het resultaat van deze discussies.

3. Kenmerken van self-study onderzoek

Op basis van de analyse van de onderzoeksliteratuur, omschrijven we self-study als het onderzoek naar de eigen praktijk door lerarenopleiders dat de volgende kenmerken

heeft: self-study onderzoek focust op de eigen praktijk; om die reden privilegieert ze kwalitatieve onderzoeksmethoden; het onderzoeksproces is interactief; en *trustworthiness* primeert in het beoordelen van haar onderzoekskwaliteit. Ofschoon we de kenmerken om analytische redenen onderscheiden, moeten ze uiteindelijk steeds in hun onderlinge samenhang gezien en begrepen worden. Elke empirische onderzoekspraktijk is het resultaat van de interactie tussen deze kenmerken.

3.1 Self-study focust op de eigen praktijk

Self-study onderzoek gebeurt door de direct betrokkenen in de praktijksituatie die bestudeerd wordt in het onderzoek (LaBoskey, 2004). Elke praktijksituatie die de lerarenopleider beter wil begrijpen en op basis van dit begrip optimaliseren of veranderen, vormt daarmee een mogelijk vertrekpunt voor self-study onderzoek. De onderzoeksvragen in self-study “are embedded in teacher educators’ real concerns and dilemmas within their practice” (Nilsson & Loughran, 2012, p. 122). Ondanks de specificiteit van elk project, kan men globaal verschillende thematische onderzoeksinteresses onderscheiden.

Een eerst set onderzoeksvragen in self-study gaat over de invloed van specifieke instructieactiviteiten, -strategieën of benaderingen in de lerarenopleiding (o.a. Brandenburg, 2008; Dourneen & Matthewman, 2009; Hopper & Sanford, 2008). Zo onderzoekt Brandenburg (2008) rondetafelgesprekken als opleidingsdidactische strategie om reflectief ervaringsleren te stimuleren. Deze self-study onderzoeken wortelen in een handelingsverlegenheid of ‘probleem’: men ervaart dat het huidige handelingsrepertoire ontoereikend is. Kenmerkend is de sterke focus op de eigen opleidingsdidactische praktijk en het optimaliseren ervan. Een tweede groep focust expliciet op fricties of discrepanties tussen de feitelijke praktijk en de algemene bedoeling van of verwachting ten aanzien van deze praktijk (o.a. Cochran-Smith et al., 1999; Dinkelman, 2003; Manke, 2004). Vaak wordt dit ingegeven door een voorval of incident dat een intensief proces van reflectie in gang zet zoals in het onderzoek van Dinkelman (2003). “One class member began her contribution by

saying, ‘I don’t feel safe in this classroom’ and burst into tears. I was taken aback” (p. 6). Studenten duiden dit incident tijdens interviews achteraf door zijn gelaatsuitdrukking die ze als beoordelend ervaren: “you kind of have that wrinkled face when you look at people, like that right there. ... You have a face. It’s stupid. It’s totally stupid. It shouldn’t matter, but it does” (p. 6). Een alternatief kader om zijn handelen te interpreteren (i.q. dat van zijn studenten), leidde tot de vaststelling dat zijn feitelijke handelen “[was] unknowingly squelching ... the most valued objectives of his teaching” (p. 7). Andere onderzoeken vinden een vertrekpunt in een bredere theoretisch-onderwijskundige of praktische problematiek, waarbij men dan bijvoorbeeld gebruik maakt van autobiografische reflecties om de relatie tussen de professionele biografie en de opleidingspraktijk in kaart te brengen of om de persoonlijke theorie over het opleiden van leraren te articuleren (o.a. Nicol, 1997; Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006; Williams, 2010). Heel wat self-study onderzoek is tenslotte geïnspireerd door de dominante normen van wetenschappelijkheid, waardoor de universitaire opleidingsinstituten waar men werkt, de opleidingspraktijk niet valoriseren als basis voor wetenschappelijk onderzoek (o.a. Guilfoyle, 1995; Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar, & Placier, 1995)⁷.

Het onderzoeksobject in self-study betreft dus steeds de eigen praktijk, maar dit op verschillende niveaus en vanuit verschillende posities. ‘De eigen praktijk’ in self-study onderzoek is dat deel van de opleidingsdidactische realiteit waar de betrokken lerarenopleider zelf een actieve rol in speelt (of mogelijk in kan spelen). Wat gedefinieerd wordt als de ‘te onderzoeken praktijk’ is aldus gekoppeld aan de perceptie van de eigen professionele invloedssfeer, namelijk de mogelijkheden om een bepaalde praktijksituatie te beïnvloeden, te optimaliseren of eventueel te veranderen (zie ook Ponte, 2005). Het onderzoek van Brandenburg (2008) bijvoorbeeld, is illustratief voor een reeks onderzoeken die gedefinieerd en uitgevoerd worden in termen van de opleidingspraktijk: het niveau van ‘de klas’ of de pedagogische en onderwijskundige interacties tussen de lerarenopleider en

zijn/haar studenten. Hier gaat het om de kernprocessen van het opleiden. Een tweede analyse-niveau in self-study onderzoek legt het accent op de eigen praktijk op het instellings- of opleidingsniveau. Clandinin (1995) analyseert bijvoorbeeld de *modus operandi* binnen de opleidingsinstelling aan de hand van de *sacred theory-practice story metafoor*, d.i. een klassieke opvatting over de lerarenopleiding als het (leren) omzetten van theorie (over lesgeven) naar praktijk. Het niveau van analyse in haar onderzoek is de mogelijkheden en beperkingen voor het eigen opleidingsdidactische handelen binnen een welbepaald organisatorisch ingebed opleidingsconcept. Clandinin (1995) onderzoek leidde uiteindelijk tot een proces van curriculumvernieuwing en illustreert meteen ook de mogelijke implicaties van self-study onderzoek op instellingsniveau (zie ook Korthagen & Lunenberg, 2004): “the place of the university teachers (positioned above the professional knowledge landscape of teachers and student teachers) began to shift. We saw this as our awakening to the possibility of retelling the story and then to the possibility of transformation as we relived the story” (pp. 29-30). Wanneer ten slotte de ruimere beleidsmatige en/of institutionele context bij het onderzoek wordt betrokken, doet men dit in de eerste plaats om de particulariteit van die context en haar invloed op de eigen opleidingsdidactische praktijk beter te begrijpen, eerder dan deze actief te willen beïnvloeden. Kosnik (2005), bijvoorbeeld, analyseert de invloed van een veranderende beleidscontext op haar eigen praktijk door haar ervaringen als leraaropleider binnen het Canadese, respectievelijk Noord-Amerikaanse, opleidingssysteem als object van analyse te nemen.

3.2 Om die reden privilegieert self-study kwalitatieve onderzoeksmethoden

De data die in self-study onderzoek worden verzameld, betreffen steeds het eigen handelen als opleider (de opleidingsdidactische praktijk). Om deze praktijk in kaart te brengen, te reconstrueren en eventueel te veranderen, gebruiken self-study onderzoekers “whatever methods will provide the needed evidence and context for understanding their

practice” (Hamilton & Pinnegar, 1998, p. 240). “Self-study defines the focus of the study, not the way it is carried out” (Loughran & Northfield, 1998, p. 11). Het kenmerkende van self-study ligt niet in de gebruikte methoden, maar in haar doelstelling om een beter begrip van de eigen praktijk te ontwikkelen en dit begrip publiek te articuleren. Self-study als strategie om de eigen praktijk te onderzoeken, heeft dan ook geen voorgeschreven onderzoeksmethoden, maar maakt gebruik van het hele repertoire aan methoden en technieken uit sociaalwetenschappelijk onderzoek (LaBoskey, 2004; Loughran & Northfield, 1998; Pinnegar & Hamilton, 2009). Zo wordt er in self-study onderzoek geput uit de ‘klassieke’ methoden, zoals interviews met collega’s of studenten (o.a. Loughran & Northfield, 1996), klank- of beeldopnames van het feitelijke verloop van onderwijsleeractiviteiten (o.a. Berry, 2007), observaties (o.a. Hug & Möller, 2005), autobiografische reflecties (o.a. Craig, 2010) of resultaten, reacties en evaluaties van studenten (o.a. Bair, Bair, Mader, Hipp, & Hakim, 2010). Daarnaast laat self-study onderzoek alternatieve strategieën zien om gegevens te verzamelen en te analyseren, zoals collages (o.a. Hamilton & Pinnegar, 2009), zelfportretten (o.a. Richards, 1998) of poëzie (o.a. Butler-Kisber, 2005).

Vaak worden met het oog op de praktische haalbaarheid van het onderzoek bestaande gegevens gebruikt als onderzoeksdata, eerder dan intentioneel en gericht nieuwe data te verzamelen in functie van een particuliere onderzoeksinteresse. Dit betreft zowel schriftelijke (bijvoorbeeld lesvoorbereidingen, vergaderverslagen, commentaren op discussiefora), als niet-schriftelijke gegevens (bijvoorbeeld video-opnamen van lesactiviteiten). Zo gebruikt Margolin (2008) vergaderverslagen als dataset in haar onderzoek en benut Berry (2007) opdrachten van studenten en commentaren op interne discussiefora.

De gebruikte methoden zijn hoofdzakelijk kwalitatief-interpretatief (LaBoskey, 2004; Loughran & Northfield, 1998). Dit hangt samen met de aard van de onderzoeksinteresse, namelijk het articuleren en uitdiepen van de eigen professionele kennis met betrekking tot het opleiden van leraren (Pinnegar & Hamilton, 2009).

Hoewel de strategieën van dataverzameling en -analyse in self-study onderzoek divers zijn, corresponderen zij met een *epistemology of practice* (Schön, 1983, p. 49) die kennis beschouwt als onlosmakelijk verbonden met en deels impliciet blijvend in de alledaagse praktijk. Het gaat om de stilzwijgende kennis van zaken die zichtbaar wordt in concrete situaties waarin we handelen op basis van dat inzicht. De kennis die wordt ontwikkeld in de praktijksituatie kan aldus niet losgekoppeld worden van de complexe realiteit waarnaar ze verwijst en is in ingebed (LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009; Whitehead, 2000).

3.3 Het onderzoeksproces is interactief

Een punt waarover zowat alle auteurs binnen S-STEP het eens zijn, is dat self-study een interactief proces is (o.a. Bodone, Gudjonsdottir & Dalmau, 2004; Bullough & Pinnegar, 2004; Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar, & Placier, 2004; LaBoskey, 2004; Loughran & Northfield, 1998). Ofschoon de term 'self-study' spontaan individualistische associaties oproept, wordt de kern ervan haast altijd gevormd door sociale interacties. Met LaBoskey (2004) willen we interactiviteit dan ook erkennen als een wezenlijk kenmerk van self-study onderzoek. Interactiviteit verwijst naar de verwachting dat self-study onderzoekers interactieve onderzoeksgroepen vormen om op die manier cruciaal geachte, en gedeelde, vragen uit hun dagelijkse opleidingspraktijk collectief te behandelen. De interacties binnen deze onderzoekssamenwerking zijn dan ook ingebed in een voortdurende en zelfkritische dialoog waarbij men onderling fungeert als kritische vrienden (o.a. Elijah, 2004; Schuck & Russell, 2005). De rol van kritische vriend impliceert dat men principieel sympathiseert met de onderzoeker, maar tegelijkertijd kritische vragen stelt om bijvoorbeeld de vraagstelling aan te scherpen, kritisch afstand te nemen van het resultaat, enzovoort. "Gathering multiple perspectives on our professional practice settings helps to challenge our assumptions and biases, reveal our inconsistencies, expand our potential interpretations, and triangulate our findings" (LaBoskey, 2004, p. 849). Het is een strategie om tegevoel te komen aan het reële risico op 'navel-

staren' in self-study onderzoek (Kelchtermans & Hamilton, 2004, p. 803) en zorgt er voor dat self-study ingebed wordt in een ruimer publiek gebeuren.

De feitelijke interactievormen en -partners zijn erg divers. Dit kan gaan om spontane, relatief kleinschalige groepjes van onderzoekers tot structureel ingebedde en aangestuurde onderzoeksgroepen, bijvoorbeeld op facultair niveau (o.a. Cochran-Smith et al., 1999). Belangrijke onderzoekspartners zijn in elk geval de leraren-in-opleiding die inherent deel uitmaken van de praktijksituatie die men bestudeert (o.a. Hoban, 1997).

Het kenmerk interactiviteit verwijst echter niet enkel naar feitelijke interacties tussen leden van een onderzoeksgroep op basis van verzamelde data, maar vaak maken (transcripties van) die interacties tussen betrokkenen zelf ook deel uit van de data-set (o.a. East, Fitzgerald, & Heston, 2007; Guilfoyle et al., 2004; Lunenberg & Samaras, 2011). Zo gebruiken Berry en Crowe (2009) e-mail als medium (en data) om hun persoonlijke opvattingen over het opleiden te reconstrueren en te verfijnen.

3.4 Trustworthiness primeert in het beoordelen van haar onderzoekskwaliteit

Self-study onderzoek vertrekt van de eigen praktijk en doet uitspraken op basis van deze praktijk, d.i. de persoonlijke ervaringsbasis. Munby en Russell (1994) spreken in dit verband van de *authority of experience* die verwijst naar de deskundigheid of expertise die berust op de persoonlijke betrokkenheid bij de eigen praktijk, het feit dat men 'zelf aan den lijve ondervonden heeft dat ...'. Daarnaast –en minstens even belangrijk vanuit emancipatorisch oogpunt– onderstreept dit principe de autoriteit van de professionele praktijk als basis voor valide kennis en inzichten over de lerarenopleiding die ook gedeeld kunnen worden met anderen. Mede daardoor suggereert men in theorievorming over self-study onderzoek vaak het criterium van *trustworthiness* (Lincoln & Guba, 1986) en parallelle termen zoals *credibility* en *authenticity* om haar onderzoekskwaliteit te beoordelen (Bullough & Pinnegar, 2001, 2004; Feldman, 2003; Hamilton & Pinnegar, 2000; Hamilton,

Smith, & Worthington, 2008; LaBoskey, 2004).

Trustworthiness verwijst naar “the degree to which other practitioners or researchers turn to, rely or will rely on, and use the concepts, methods, and inferences of a practice as the basis of their own theorizing, research, or practice” (Mishler, 1990, p. 419). Het gaat aldus niet om theorieontwikkeling zoals omschreven vanuit een traditioneel empirisch-analytisch kader, maar self-study onderzoek demonstreert haar trustworthiness in een ‘exemplar-based approach’ (LaBoskey, 2004, p. 817; verder bouwend op Mishler, 1990). “Validity in this approach, then, depends on concrete examples of actual practices, fully elaborated so that members of a relevant research community can judge for themselves their ‘trustworthiness’ and the validity of observations, interpretations, etc.” (Lyons & LaBoskey, 2002, p. 20). De self-study onderzoeker biedt de professionele gemeenschap (van self-study onderzoekers, collega-leraren-opleiders, enzovoort) een exemplarische inzicht in zijn/haar praktijk met de uitnodiging om deze inzichten uit te proberen (dit wil zeggen: te toetsen aan de eigen opleidingsdidactische realiteit). Validering –in plaats van validiteit– wordt daarmee een sociale kennisconstructie, waarin het beoordelen van trustworthiness het sleutelement vormt. “Trustworthiness, meaning that the field is advanced by the construction, testing, sharing and re-testing of exemplars of teaching practice” (LaBoskey, 2004, p.851). In dit scenario is het de lezer van een onderzoeksrapport die de validiteit van het onderzoek beoordeelt (Pinnegar & Hamilton, 2009). Een belangrijk element in die beoordeling is de mate waarin de gevolgde onderzoeksprocedures worden geëxpliciteerd en de lezer dus inzicht wordt geboden in het onderzoeksproces (Hamilton, Smith, & Worthington, 2008).

Illustratief is het werk van Bullough en Pinnegar (2001) waar het demonstreren van trustworthiness gedefinieerd wordt als: “self-studies should ring true and enable connection ... it grips the reader, who loses in language her sense of time, place, and sometimes even of separation: form and content blend” (pp. 16-18). Goed self-study onderzoek stelt de lezer/toehoorder dus in staat om

afleidingen te maken naar zijn/haar eigen praktijksituatie. Het brengt een plaatsvervangende ervaring teweeg (alsof de lezer het zelf beleeft), werkt metaforisch en de rapporteringvorm van het onderzoek moet dit mee ondersteunen. Het publiek maken van het onderzoek is dan een “invitation of a self-study (to see if the case for me is also the case for you)” (Ham & Kane, 2004, p. 117). De lezer wordt als het ware uitgenodigd om na te gaan in hoeverre de gepresenteerde conclusies herkenbaar en dus ‘van toepassing’ zijn op zijn/haar eigen praktijk (LaBoskey, 2004).

4. Spanningen in self-study onderzoek

Aan de hand van de hoger omschreven kenmerken van self-study onderzoek, leggen we hierna een aantal valkuilen bloot die self-study dient te vermijden omdat ze haar uiteindelijke waarde zouden kunnen ondermijnen. Deze valkuilen formuleren we in de vorm van twee spanningen: praktijkrelevantie versus rigoreusiteit en effectiviteit versus inzicht.

4.1 Praktijkrelevantie versus rigoreusiteit

Net als andere vormen van kwalitatief-interpretatief of praktijkgericht onderzoek, dient ook self-study onderzoek om te gaan met de spanning tussen praktijkrelevantie en rigoreusiteit. Deze spanning hangt samen met haar dubbele onderzoeksagenda: om wetenschappelijke valide kennisclaims te kunnen maken, dient het te voldoen aan de criteria voor kwaliteitsvol onderzoek (rigoreusiteit), maar tegelijkertijd wil self-study onderzoek ook bijdragen tot het verbeteren van de concrete opleidingspraktijk en dus kennis aanreiken die daartoe relevant is.

De dominante stroming in de S-STEP-beweging stelt dat self-study onderzoek een distinctieve vorm van onderzoek is met een specifieke inzet die tot distinctieve kwaliteitscriteria noopt (o.a. Bullough & Pinnegar, 2001; LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009). Exemplarisch in dit verband zijn discussies rond de trustworthiness van self-study als alternatief voor de klassieke interpretaties van betrouwbaarheid en validiteit,

zoals dat gedemonstreerd wordt in de herkenbaarheid, authenticiteit en toepasbaarheid van de onderzoeksresultaten (zie 3.4). Ofschoon de herkenbaarheid van de bevindingen zonder twijfel bijdraagt tot de zeggingskracht en autoriteit van het onderzoek, wordt op die manier de vraag naar de onderzoekskwaliteit beperkt tot haar praktische relevantie, met name de gelijkenissen en verschillen met de eigen praktijksituatie of “the value rather than the validity of self-study” (Feldman, 2003, p. 26).

Aangezien self-study onderzoek naast het optimaliseren van bestaande opleidingspraktijken ook ambieert bij te dragen tot een gefundeerde en publiek toegankelijke kennisbasis over de lerarenopleiding, suggereert Feldman (2003) om trouw te blijven aan de traditionele kwaliteitscriteria van kwalitatief-interpretatief onderzoek. De onderzoeksambitie in self-study, impliceert aldus een welbepaalde oriëntatie op het onderzoeken van de eigen praktijk (onderzoekershouding) die niet wezenlijk verschilt van deze in andere vormen van kwalitatief onderwijskundig onderzoek. Dinkelman (2003) operationaliseert deze houding in self-study als “intentional and systematic inquiry into one’s own practice” (p. 8; zie ook Barnes, 1999; Cochran-Smith & Donnell, 2006; Loughran & Northfield, 1998). Intentionaliteit impliceert dat de onderzoeksdata verzameld werden, gericht op een expliciet vooraf gedefinieerd doel (d.i. beschrijven, begrijpen, verklaren, uitdiepen). Systematiek verwijst naar het gericht en zorgvuldig verzamelen, ordenen en kritisch toetsen van gegevens die een antwoord bieden op de geformuleerde vragen en eveneens naar het zorgvuldig vastleggen van de gevolgte aanpak. Dit laatste houdt onder meer in dat men de methoden voor dataverzameling en –analyse expliciteert en deze ook kritisch op hun accuraatheid toetst. Self-study onderzoek veronderstelt daarom een aantal technisch-methodologische vaardigheden (zoals het werken met veldnotities tijdens observaties of het ontwikkelen van een interviewleidraad, coderingen en categorieën bij de data-analyse) die ook voor veel doorgewinterde lerarenopleiders, die vooral opleidingsdidactisch expertise hebben ontwikkeld, niet evident zijn.

Deze criteria van systematiek en intentionaliteit laten ons toe om variaties in het onderzoeksproces in empirisch self-study onderzoek te situeren en duiden. Uiteraard gaat het hier niet om twee simplistische typen van self-study (zijnde onsystematisch en niet-intentioneel versus systematisch en intentioneel onderzoek), maar om een continuüm van ‘mate van systematiek en intentionaliteit’ in het onderzoeksproces. Aan de ene kant van het continuüm bevinden zich relatief beperkte, spontane, reflectieve vormen van self-study die geen systematische interpretatie van data of bewijs voor veronderstellingen en opvattingen aanleveren. Aan de andere kant van het continuüm bevinden zich uitgebreide, systematische vormen van onderzoek, waarbij lerarenopleiders gericht en zorgvuldig data verzamelen over hun praktijk en daar interpretatief consequenties aankoppelen voor hun opleidingsdidactisch handelen. Een interessant voorbeeld is het onderzoek van Berry (2007) waarin ze de praktijkprincipes van haar opleidingspraktijk blootlegt en deze formuleert in termen van spanningsvelden. De spanningsvelden worden concreet en gedocumenteerd omschreven, maar tegelijkertijd ook contextoverstijgend geformuleerd (wat nog versterkt wordt door ze te verbinden met inzichten uit de theoretische onderwijskundige literatuur).

Dit brengt ons bij ons tweede punt, namelijk dat self-study een zorgvuldig begrip van theoretische concepten en modellen veronderstelt om de eigen vraagstelling zo precies mogelijk te articuleren, om fenomenen tijdens de data-analyse te duiden, alsook deze inzichten zorgvuldig in te bedden in de wetenschappelijke literatuur. Self-study onderzoekers moeten zich actief informeren over bestaande concepten en modellen, eerder dan telkens opnieuw zelf het wiel uit te vinden (Zeichner, 2007). Ook dit meer theoretisch-conceptuele werk is echter niet vanzelfsprekend voor practici en vraagt uitdrukkelijke aandacht en inspanning. In heel wat verslagen van self-study blijft de rol van wetenschappelijke literatuur (concepten, theorieën en modellen) in het onderzoek onduidelijk of dubbelzinnig. Veel onderzoek is beschrijvend-reflectief van aard: deze studies vertrekken niet van bestaande concepten, modellen of hypothe-

sen, maar van een brede interesse of nieuwsgierigheid die doorheen het onderzoek verder wordt geoperationaliseerd. Deze studies zouden we in traditionele termen beschrijven als voorbeelden van systematische reflectie waarbij vertrokken wordt van de eigen praktijk en er over deze praktijk gegevens worden verzameld die vervolgens interpretatief worden geduid, zonder dat daarbij op een systematische manier verwezen wordt naar bestaande theoretische kaders. Illustratief in dit verband is het werk van East (2009) die op basis van dagboeknotities haar rollen en verantwoordelijkheden als lerarenopleider typeert aan de hand van drie metaforen: *soil*, *weaver* en *sand tray*. East (2009) contrasteert vervolgens de feitelijke constellatie van haar professionele rollen met haar persoonlijke opvattingen over het lerarenopleiderschap en mogelijke fricties hiertussen. Haar benadering is reflectief-inductief: op basis van een analyse van haar dagboeknotities ontwikkelt ze een verklarende typologie voor haar handelen, maar verbindt deze inzichten niet met bestaande concepten (bijvoorbeeld identiteit of professionele ontwikkeling).

Wanneer self-study onderzoek haar dubbele ambitie (d.i. praktijkverbetering en gefundeerde kennisontwikkeling) wil waarmaken en daarvoor erkenning krijgen, dient het o.i. dan ook te gaan om “vormen van systematisch en intentioneel handelen om, vertrekkende van een zo goed mogelijk gearticuleerde vraagstelling (onder meer in termen van bewust gekozen en zorgvuldig gehanteerde concepten en theoretische kaders) en door middel van passende methoden, gegevens te verzamelen over concrete praktijken die resulteren in een beter inzicht in de specifieke praktijk en dit alles zodanig te rapporteren dat hun relevantie of lokale onderzoekscontext overstijgt” (Kelchtermans & Vanassche, 2010, p. 299). Dit veronderstelt een onderzoeksgericte houding van waaruit men zijn specifieke inzichten, engagementen en professionele vaardigheden verder wil ontwikkelen, maar die ontwikkeling ook publiek maakt. Alleen op die manier wordt de inhoud ervan het object van kritische analyse, discussie en evaluatie door andere leden van de professionele gemeenschap, waarbij op hun beurt die andere leden de resultaten van het creatieve

denk- en onderzoekswerk beginnen te gebruiken, erop bouwen en verder ontwikkelen.

4.2 Effectiviteit versus inzicht

Self-study onderzoek ‘past’ in de brede traditie van praktijkonderzoek, waarbij men ervan uitgaat dat een onderzoekershouding voor practici interessante perspectieven biedt voor het verbeteren van de onderwijspraktijk, maar ook voor de professionele ontwikkeling van de betrokkenen. Voor dit laatste is het immers van belang voortdurend expliciet en zelfkritisch terug te blikken op en na te denken over het eigen handelen in de dagelijkse praktijk (Kelchtermans, 2001). Ook de overheid verwacht van leraren(opleiders) steeds meer blijven van (praktijkgericht) onderzoek en –mede tegen deze achtergrond– is de aantrekkelijkheid en populariteit van praktijkonderzoek in het algemeen, en self-study onderzoek in het bijzonder, niet verwonderlijk.

Aan deze populariteit is tevens een gevaar verkleefd. Het gevaar is dat self-study onderzoek een van de vele strategieën wordt om “via ervaring louter vaardiger te worden” (Ponte, 2005, p. 88) en dat haar inzet hiermee veelal wordt gereduceerd tot “het oplossen van concrete moeilijkheden, het efficiënter laten verlopen van onderwijsleerprocessen of het vergroten van de effectiviteit ervan” (Kelchtermans & Vanassche, 2010, p. 298). In deze redenering gaat men ervan uit dat de relevantie van self-study onderzoek berust op haar praktijkgerichte en probleemoplossende karakter, dat het zich daardoor onderscheidt van andere vormen van onderzoek én dat het daaraan (en daaraan alleen?) haar legitimiteit ontleent (Kelchtermans & Vanassche, 2010).

Door het reduceren van de relevantie en legitimiteit van self-study tot haar probleemoplossend karakter, dreigt dit onderzoeksperspectief politiek gerecupereerd te worden en ingeschakeld in een louter functionalistische visie over de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk (onderzoek levert effectieve technische oplossingen voor praktijkproblemen). Zo wordt het niet alleen ontdaan van haar kritisch-politieke, opleidingsdidactische en epistemologische potentieel, maar dreigen ook de interessante inhoudelijke mogelijkheden van de self-study benadering verloren te gaan om inzichten te leveren in de complexiteit van het opleiden van leraren.

Het potentieel van self-study onderzoek reikt verder dan het technisch-functionele omdat ze het gesitueerde, relationele en persoonsgebonden karakter van het lerarenopleiden in kaart kan brengen, dimensies die in de dominante onderzoeksagenda's van evidence-based onderwijs en effectiviteit vaak geen plaats meer krijgen. Als onderwijskundig of pedagogisch 'weten' zal het per definitie ook altijd normatieve waardekeuzes weerspiegelen. Self-study onderzoekers mogen hun onderzoeksagenda dus niet laten reduceren tot vragen van effectiviteit ('wat werkt?'), maar dienen zich altijd te blijven richten op het kritisch analyseren van de (normatieve) opvattingen en conceptualisering die ten grondslag liggen aan zeer concrete opleidingspraktijken (Kelchtermans & Vanassche, 2010). Het blootleggen en kritisch bevragen van de rationale achter concrete praktijken is een essentiële opdracht ('wat gebeurt er?'; 'waarom gebeurt het op die manier?'; 'wat zijn de onderliggende opvattingen over opleiden, leren, professionaliteit...?'; 'hoe houdbaar zijn die opvattingen?').

5. Conclusie en discussie

Op basis van een systematische analyse van haar feitelijke onderzoekspraktijken (gepubliceerde output), hebben we een overzicht geschetst van de onderzoeksvragen in self-study onderzoek (onderzoeksvraag 1) en de eigenheid en kwaliteit van haar empirische onderzoekscyclus (methodologische kenmerken; onderzoeksvraag 2). We definieerden self-study als het onderzoek naar de eigen praktijk door lerarenopleiders waarbij hoofdzakelijk kwalitatieve onderzoeksmethoden worden gebruikt en vormen van sociale interactie de kern uitmaken. De kwaliteit van het onderzoeksproces wordt getoetst aan de trustworthiness (herkenbaarheid, authenticiteit) van de inzichten zoals dat gedemonstreerd wordt in het onderzoeksrapport.

Daarnaast hebben we kritisch het gepubliceerde empirische self-study onderzoek afgezet tegen haar dubbele onderzoeksagenda van praktijkoptimalisering en theorieontwikkeling. De resultaten van onze analyse formuleerden we in twee valkuilen voor self-study.

Ten eerste is er de spanning tussen relevantie en rigoreusiteit. Om wetenschappelijke valide kennis aanspraken te kunnen maken, dient self-study te voldoen aan de criteria voor kwaliteitsvol onderzoek (rigoreusiteit), maar tegelijkertijd wil het ook bijdragen tot het verbeteren van de opleidingspraktijk en dus kennis aanreiken die daartoe relevant is. Met name haar conceptueel-theoretische bijdrage is precair, zoals blijkt uit kritische analyses zowel binnen als buiten de S-STEP-beweging. Vervolgens bepleiten we een breed geformuleerde onderzoeksagenda in self-study die zich niet enkel richt op vragen van effectiviteit ('wat werkt?') maar op inzicht en verdieping.

Inmiddels doen zich in Nederland en Vlaanderen soortgelijke ontwikkelingen voor en worden lerarenopleiders steeds vaker betrokken bij onderzoeksactiviteiten en -projecten. De Expeditie Durven, Delen, Doen (Meijer, Meirink, Lockhorst, & Oolbekkink-Marchand, 2010) en het project 'Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk' (Lunenberg, Korthagen, & Zwart, 2010) zijn daarvan Nederlandse voorbeelden. In Vlaanderen rondde we recentelijk een tweejarig project af waarin zes lerarenopleiders hun eigen praktijk onderzochten door middel van een self-study methodologie. Toch willen we een kritische kanttekening maken bij deze ontwikkelingen, die minder verband houdt met self-study *an sich*, dan wel met de particulariteit van de Nederlandse en Vlaamse opleidingscontext om als onderzoeker van de eigen praktijk aan de slag te gaan.

S-STEP is in wezen een Angelsaksische beweging. Hoewel het in alle gepubliceerde rapporten van self-study over dezelfde kwestie gaat (met name het opleiden van leraren) is de institutionele-organisatorische context waarbinnen de auteurs werkzaam zijn (en ze dus hun onderzoek uitvoeren) erg uiteenlopend en verschillend van de Nederlandse en Vlaamse opleidingscontext (Snoeck & Zogla, 2009). Het historisch gegroeide duale hoger onderwijsstelsel, waarbij in Vlaanderen en Nederland leraren worden opgeleid, kent bijvoorbeeld enerzijds universiteiten, waar onderzoek altijd één van de kerntaken geweest is, en anderzijds hogescholen die traditioneel een beroepsgerichte finaliteit hebben⁸. Die

context kleurt niet alleen de inhoudelijke bevindingen van self-study onderzoek (bijvoorbeeld omwille van verschillende studentenpopulaties, opleidingstrajecten en -curricula, maar ook in termen van de professionele identiteit van de betrokken opleiders). Daarnaast heeft dit ook gevolgen voor de betekenis en waardering van onderzoek binnen de taakomschrijving van opleiders (die verschillend ligt in de universitaire en de hogeschoolcontext). Veel lerarenopleiders in opleidingen buiten de universiteit hebben nauwelijks de ruimte in hun opdracht om zich met onderzoek bezig te houden. Daarenboven beschikken opleiders buiten de universiteit vaak niet over de nodige theoretische en methodologische expertise die vereist is om op een ernstige manier aan onderzoeksgebaseerde kennisontwikkeling te doen. Maar zelfs voor universitaire lerarenopleidingen zijn de beschikbare middelen (in termen van tijd, financiële middelen en geschoold personeel) voor specifiek opleidingsdidactisch onderzoek eerder beperkt, wat de feitelijke onderzoekspraktijk minder evident maakt dan men zou verwachten. De beroepscontext van opleiders in de Angelsaksische context, van waaruit het (gepubliceerde) self-study onderzoek meestal stamt, is op die punten vaak verschillend, maar dit wordt nauwelijks geëxpliciteerd of vermeld.

Net omdat de mogelijkheden om aan onderzoek te doen zo grondig verschillen, worden onrealistische verwachtingen gewekt wat betreft de kwaliteit van het onderzoek dat door opleiders kan worden geleverd die niet in een onderzoeksintensieve omgeving werken. Het risico is reëel dat self-study ofwel zonder meer afgewezen wordt als onhaalbaar, ofwel gedevalueerd als 'geen echt onderzoek', want enkel haalbaar mits men de ambitie van wetenschappelijkheid opgeeft. Al te vaak worden termen als 'praktijkgericht' of 'toegepast' onderzoek gebruikt als eufemismen voor deze feitelijke devaluatie. Het potentieel van self-study onderzoek om bij te dragen tot een relevante en gefundeerde wetenschappelijke expertise over de lerarenopleiding wordt daarmee gefnuikt.

Eerder dan in te boeten op de ambitie van de onderzoeksagenda, ligt o.i. een mogelijke oplossing in het ontwikkelen en uitproberen

van concrete samenwerkingsverbanden tussen meer academisch geschoolde onderzoekers en ervaren practici in het opzetten van self-study onderzoek, vanuit het expliciet erkennen van de complementariteit van elkaars expertise door beide partijen (Kelchtermans & Vanassche, 2010). Die samenwerking roept niet alleen allerlei praktische en organisatorische vragen op, maar ook epistemologische ('welk statuut ambiëren we voor de ontwikkelde kennis?') en politieke ('installeren we geen hiërarchie tussen academici en professionals?') kwesties, die uiteindelijk het hart en de inzet raken van self-study. Maar precies het aanpakken en oplossen van die vragen is o.i. een belangrijke opdracht voor de verdere ontwikkeling van de self-study benadering. Daarnaast is er natuurlijk geen reden waarom een onderzoeksscholing (theoretisch én methodologisch) niet een zinvol onderdeel zou kunnen vormen van professionaliseringsactiviteiten voor onderwijkskundigen. Recente publicaties geven aan dat die ontwikkelingen ook effectief bezig zijn (bijvoorbeeld Lunenberg, Zwart, & Korthagen, 2010).

Noten

- 1 In het vervolg van dit artikel gebruiken we S-STEP als term om te verwijzen naar de georganiseerde beweging, d.i. het geheel van initiatieven, publicatiekanalen en fora die worden verbonden door een welbepaalde opvatting over praktijkonderzoek door lerarenopleiders. Met de term self-study onderzoek verwijzen we specifiek naar de feitelijke onderzoekspraktijken van auteurs in de S-STEP-beweging. Ofschoon we eerder (Kelchtermans & Vanassche, 2010) gewezen hebben op contraproductieve interpretaties van de term 'zelfstudie' in het Nederlands en daardoor gesuggereerd hebben om consequent te spreken over de LOEP-benadering (Leraren(opleiders) Onderzoeken hun Eigen Praktijk), hanteren we hier pragmatisch de Engelse term 'self-study'. Hiermee respecteren we het internationale karakter van de literatuurstudie en de vaststelling dat de hoofdmoot van de geselecteerde literatuur Engelstalig is. Dit neemt niet weg dat we het

standpunt dat we eerder innamen, onderschrijven.

- 2 Meer becommentariërende of vulgariserende bijdragen en persoonlijke reflecties op websites of fora werden niet opgenomen in de analyse. Ook de *proceedings* van de S-STEP-Conferences werden niet opgenomen omdat die conferentie een forum poogt te zijn voor discussie over onderzoek-in-ontwikkeling, eerder dan het dissemineren van afgerond onderzoek. Daarnaast bevatten de papers op zich vaak onvoldoende detail over de onderzoeksmethoden en –context wat hoofdzakelijk te wijten is aan de strakke woordenlimiet en het opzet van de paper als “the first part of a two-part communication, the second part of which is the 50-minute presentation each presenting author makes at the Castle Conference itself” (Lighthall, 2004, p. 199).
- 3 Gegeven het opzet van het handboek om een internationale stand van zaken van het onderzoeksdomein te bieden, concentreert de hoofdmoot van de 38 hoofdstukken zich op het expliciteren van de theoretische uitgangspunten, achtergrond en methodologische kwaliteiten van self-study.
- 4 De reeks telde in december 2012 twaalf volumes en omvat zowel (monografische) verslagen van empirisch self-study onderzoek (Farr-Darling, Erickson, & Clarke, 2007; Berry, 2007; Brandenburg, 2008; Schulte, 2009; Crowe, 2010; Schuck & Pereira, 2011; Bullock & Russell, 2012) als beschouwend-theoretisch werk over self-study (Aubusson & Schuck, 2006; Tidwell, Heston, & Fitzgerald, 2009; Pinnegar & Hamilton, 2009).
- 5 Het accent in het *Studying Teacher Education* tijdschrift ligt op het rapporteren van empirisch self-study onderzoek. Het tijdschrift rekruteert in haar publicaties als dusdanig vaak uit bijdragen gepresenteerd op de S-STEP-Conferences.
- 6 We bedanken uitdrukkelijk Catherine Coubergs voor haar hulp bij de verwerking van de onderzoeksliteratuur.
- 7 Bekend onder hun *Alma Mater* ‘the Arizona Group’ verwijzend naar hun toenmalige aanstelling als lerarenopleiders aan de Universiteit van Arizona.
- 8 We maken hier gemakshalve nog abstractie van de Centra voor Volwasseneneducatie, die in Vlaanderen ook bevoegdheid voor leraren-

opleiding hebben, maar waar die bevoegdheid in het verleden vooral complementair was en gericht op beroepen waarvoor er geen andere professioneel-didactische opleiding bestond. Ook de nieuwere vormen van schoolgebaseerde opleidingstrajecten (zogenoemde LIO-banen in de Vlaamse opleidingscontext) laten we buiten beschouwing. Maar het is duidelijk dat de valkuil die we bespreken ook opgaat voor deze opleidingsvarianten.

Literatuur

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Aubusson, P., & Schuck, S. (Eds.), (2006). *Teacher learning and development. The mirror maze*. Dordrecht: Springer.
- Bair, M., Bair, D., Mader, C., Hipp, S., & Hakim, I. (2010). Faculty emotions: A self-study of teacher educators. *Studying Teacher Education*, 6(1), 95-111.
- Barnatt, J., Cochran-Smith, M., Friedman, A., Pine, G., & Baroz, R. (2007, April). *Inquiry on inquiry: Practitioner research and pupils' learning*. Paper presented at American Educational Research Association, Chicago.
- Barnes, D. (1998). Looking forward: The concluding remarks at the Castle Conference. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice. Self-study in teacher education* (pp. ix-xiv). London: Falmer.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching. Developing practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Berry, A., & Cosnik, K. (2010). Editorial. A story is not just a story: Many ways to go beyond the story in self-study research. *Studying Teacher Education*, 6(3), 217-220.
- Berry, A., & Crowe, A. (2009). Many miles and many emails. In D. Tidwell & M. Heston (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 83-98). Dordrecht: Springer.
- Bodone, F., Gudjonsdottir, H., & Dalmau, M. (2004). Revisioning and recreating practice: Collaboration in self-study. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell

- (Eds.) *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 743-784). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful pedagogy. Self-study of a teacher educator's practice*. Dordrecht: Springer.
- Bullock, S., & Russell, T. (Eds.) (2012). *Self-studies of science teacher education practices*. Dordrecht: Springer.
- Bullough, R., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Bullough, R., & Pinnegar, S. (2004). Thinking about the thinking about self-study. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.) *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 313-342). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Butler-Kisber, L. (2005). Inquiry through poetry: The genesis of self-study. In C. Mitchell, S. Weber, & K. O'Reilly-Scanlon (Eds.), *Just who do we think we are? Methodologies for autobiography and self-study in teaching* (pp. 95-110). New York: Routledge/Falmer.
- Clandinin, D. J. (1995). Still learning to teach. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 25-31). London/Washington: Falmer.
- Cochran-Smith, M. L., & Donnell, K. (2006). Practitioner inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 503-518). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 601-649). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran-Smith, M. L., Albert L., Dimattia P., Freedman S., Jackson R., Mooney J., & Zollers, N. (1999). Seeking social justice: A teacher education faculty's self-study. *International Journal of Leadership in Education*, 2(3), 229-253.
- Cole, A., & Knowles, J. (1998). Self-Study of Teacher Education Practices and the reform of teacher education. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 224-234). London: Falmer.
- Craig, C. (2010). Change, changing, and being changed: A study of self in the throes of multiple accountability demands. *Studying Teacher Education*, 6(1), 63-73.
- Crowe, A. (2010). *Advancing social studies education through self-study methodology*. Dordrecht: Springer.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18.
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Reframing knowledge in practice. *Studying Teacher Education* 2(2), 119-136.
- Dourneen, J., & Matthewman, S. (2009). Seeing through ICT: Re-viewing student teachers' transformation of practice from university session to school placement. *Studying Teacher Education*, 5(1), 61-74.
- East, K. (2009). Using metaphors to uncover the selves in my practice. *Studying Teacher Education*, 5(1), 21-31.
- East, K., Fitzgerald, L., & Heston, M. (2007). Talking teaching and learning: Using dialogue in self-study. In D. Tidwell, M. Heston, & L. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 55-72). Dordrecht: Springer.
- Elijah, R. (2004). Voice in self-study. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 601-650). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Farr-Darling, L., Erikson, G., & Clarke, A. (Eds.). (2007). *Collective improvisation in a teacher education community*. Dordrecht: Springer.
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches to teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Guilfoyle, K. (1995). Constructing the meaning of teacher educator. The struggle to learn the

- roles. *Teacher Education Quarterly*, 22(3), 11-28.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 35-55), London/Washington: Falmer.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., & Placier, M. (2004). The epistemological dimension and dynamics of professional dialogue in self-study. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1109-1168). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ham, V., & Kane, R. (2004). Finding a way through the swamp: A case for self-study as research. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook on Self-Study in Teaching and teacher Education* (pp. 103-150). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). The value and promise of self-study. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). London: Falmer.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 234-240.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2009). Creating representations: Using collage in self-study. In D. Tidwell, M. Heston & L. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 155-170). Dordrecht: Springer.
- Hamilton, M. L., Smith, L., & Worthington, K. (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), 17-28.
- Hoban, G. (1997). Learning to learn in the context of a science methods course. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 133-149). London: Falmer.
- Hopper, T., & Sanford, K. (2008). Using poetic representation to support the development of teachers' knowledge. *Studying Teacher Education*, 4(1), 29-45.
- Hug, B., & Möller, K. (2005). Collaboration and connectedness in two teacher educators' shared self-study. *Studying Teacher Education*, 1(2), 123-140.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialects of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 785-810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). "Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord". Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 296-305.
- Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Links between self-study and teacher education reform. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education* (pp. 421-449). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kosnik, C. (2005). No Teacher Educator Left Behind: The impact of US policies and trends on my work as a researcher and teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(2), 209-223.
- LaBoskey, V. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lighthall, F. (2004). Fundamental features and approaches of the S-STEP enterprise. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 193-2469). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84.
- Loughran, J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education

- practices. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 7-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices. Responding to the challenges, demands and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. London: Falmer.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study of practice. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7-18). London: Falmer.
- Loughran, J., & Russell, T. (Eds.). (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London/New York: Routledge/Falmer.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- Lunenberg, M., & Samaras, A. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 841-850.
- Lunenberg, M., Zwart, R., & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1280-1289.
- Lyons, N., & LaBoskey, V. (2004). Why narrative inquiry or exemplars for a scholarship of teaching? In N. Lyons & V. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 11-27). New York: Teachers College Press.
- Manke, M. (2004). Administrators also do self-study: Issues of power and community, social justice and teacher education reform. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1367-1391). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Margolin, I. (2008). Creating collegial relationships: A precondition and product of self-study. *Studying Teacher Education*, 4(2), 173-186.
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 232-252.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60, 415-442.
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45, 86-95.
- Nicol, C. (1997). Learning to teach prospective teachers to teach mathematics: The struggles of a beginning teacher educator. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 95-116). London: Falmer.
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Developing and assessing professional knowledge as a science teacher educator. In S. Bullock & T. Russell (Eds.), *Self-studies of science teacher education practices* (pp. 121-138). Dordrecht: Springer.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Eds.), (2009). *The SAGE handbook of educational action research*. London: Sage.
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (1998). Reconceptualizing teaching practice. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 1-4). London: Falmer.
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research*. Dordrecht: Springer.
- Pinnegar, S., & Russell, T. (1995). Introduction: Self-study and living educational theory. *Teacher Education Quarterly*, 22, 5-12.
- Ponte, P. (2005). Het heft in eigen handen: Actie-onderzoek door docenten. In B. Boog, M. Slagter, & I. Jacobs-Moonen (Eds.), *Focus op action research. De professional als handelingsonderzoeker* (pp. 85-101). Assen: Van Gorcum.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How*

professionals think in action. New York: Basic Books.

- Schuck, S., & Pereira, P. (Eds.) (2011). *What counts in teaching mathematics. Adding value to self and content*. Dordrecht: Springer.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Schulte, A. (2009). *Seeking integrity in teacher education. Transforming student teachers, transforming myself*. Dordrecht: Springer.
- Snoek, M., & Žogla, I. (2009). Teacher education in Europe. Main characteristics and developments. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 11-28). Dordrecht: Springer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Tidwell, D., Heston, M., & Fitzgerald, L. (Eds.) (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Dordrecht: Springer.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 639-647.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.

Manuscript aanvaard op: 14 mei 2013

Auteurs

Eline Vanassche bereidt als aspirant van het F.W.O.-Vlaanderen een doctoraatsproefschrift voor aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding (KU Leuven).
Geert Kelchtermans is gewoon hoogleraar en hoofd van hetzelfde centrum.

Correspondentieadres:

Eline.Vanassche@ppw.kuleuven.be

Abstract

An international literature review of Self-Study of Teacher Education Practices research

In this article, we report upon an international literature review of the Self-Study of Teacher Education Practices research. We describe self-study as a particular methodology teacher educators use to research their practice research which has the following characteristics: self-study focuses on one's practice; it privileges qualitative research methods; research interactions play a central role; and trustworthiness prevails in validating its research quality. Based on this analysis, we subsequently put forward two tensions which deserve explicit attention if self-study indeed wants to realize its agenda: relevance versus rigor and effectiveness versus understanding. We conclude the analysis with a critical reflection on the affordances and constraints of the Dutch teacher education context to systematically investigate one's practice using self-study methodology.