

Een onderzoekende lerarenopleider worden

M. Lunenberg, F. A. J. Korthagen en R. C. Zwart

Samenvatting

Internationale ervaringen laten zien dat onderzoek door lerarenopleiders naar hun eigen praktijk (zelfstudieonderzoek of *self-study research*) productief is, zowel voor de lerarenopleiders zelf als voor het 'van onderop' ontwikkelen van kennis over opleiden. Dit artikel is een verslag van een onderzoek naar de resultaten van het project "Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk". In dit project hebben negen lerarenopleiders een onderzoek uitgevoerd in hun eigen opleidingspraktijk. In dit artikel staat de vraag centraal wat dat heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van *scholarship* en professionele identiteit van de deelnemende lerarenopleiders. Data-bronnen voor het onderzoek waren digitale logboeken, exitinterviews en follow-up vragenlijsten. De resultaten van het onderzoek naar dit project laten zien dat de participanten groeien als *scholars*. Bovendien draagt zelfstudieonderzoek doen bij aan de wijze waarop zij hun professionele identiteit ervaren. Zo is er meer vertrouwdheid met theorie en wisselen ze makkelijker van perspectief.

1 Inleiding

"The real challenge of intellectual education is the transformation of more or less casual curiosity and sporadic suggestion into attitudes of alert, cautious, and thorough inquiry". Met dit citaat van Dewey (1933) startte in 2007 het eerste Nederlandse zelfstudieproject. Internationaal bestaat de *self-study movement* al langer – vertegenwoordigd in de Special Interest Group "Self-study of Teacher Education Practices" (S-STEP) van de AERA – maar in Nederland is de ontwikkeling nog jong. Ervaringen elders laten zien dat onderzoek door lerarenopleiders naar hun eigen praktijk (zelfstudieonderzoek) productief is, zowel voor de lerarenopleiders zelf als breder, namelijk voor het 'van onderop' ontwikkelen van kennis over opleiden (Kort-

hagen & Lunenberg, 2004). Hoewel de term zelfstudie vaak vooral associaties oproept met meer reflectieve vormen van leren, biedt het lerarenopleiders ook de kans om op een systematische en onderzoeksmatige manier antwoorden te zoeken op vragen die hen in hun dagelijks werk fascineren. Door vervolgens de resultaten van zulke zelfstudies te presenteren en te publiceren, draagt zelfstudieonderzoek ook bij aan de verdere ontwikkeling en nuancering van wetenschappelijke theorie.

Zelfstudieonderzoek doen vergroot bovendien de competenties van lerarenopleiders op het gebied van onderzoek doen, wat van belang is in het licht van de toenemende aandacht voor de onderzoekende docent, in zowel het basis- als het voortgezet onderwijs. Dat vraagt om lerarenopleiders die aanstaande leraren daarop kunnen voorbereiden (Commissie Leraren, 2007; Katz & Coleman, 2005; Onderwijsraad, 2006;). De meeste Nederlandse lerarenopleiders hebben echter zelf een beperkte kennis en ervaring als het gaat om het uitvoeren van onderzoek, en zeker als het onderwijsonderzoek betreft. Het overgrote deel van leraren en lerarenopleiders beschouwt zichzelf eerder als 'vakman' dan als 'professional' en zelden als onderzoeker en/of ontwikkelaar van relevante theoretische inzichten (Kelchtermans, 1993; Lunenberg, Loughran, Schildkamp, Beishuizen, Meirink, & Zwart, 2007). Dat impliceert dat zij vaak te weinig vanuit het perspectief van onderwijsonderzoek naar hun eigen onderwijspraktijk kijken. Coppola zegt hierover:

Education, I think, is populated by instructors who hold 'beautiful theories' about teaching, about students, and about student learning – uncluttered by knowledge of what is known experimentally about education, unaware of how to couple their understanding of science with designing and assessing learning environments, without access to a body of knowledge about how to promote mastery of the subject that has been learned by others,

and unable to translate their work into forms that are useful for others (Coppola, 2007, p. 1902).

Het uitvoeren van (zelfstudie)onderzoek binnen de eigen praktijk zou deze situatie kunnen verbeteren. Als lerarenopleiders zelf beter op de hoogte zijn van wat er allemaal komt kijken bij onderzoek doen en het belang van onderzoek voor hun werk inzien, dan kunnen ze hun studenten ook beter begeleiden bij de voorbereiding op dit deel van hun taak als docent.

Het bovenstaande vormde de aanleiding voor het Nederlandse project “Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk”, dat we tweemaal hebben uitgevoerd. De deelnemende lerarenopleiders van verschillende lerarenopleidingen hebben elk een jaar lang onderzoek uitgevoerd in hun eigen opleidingspraktijk. De auteurs van dit artikel hebben deze projecten gefaciliteerd en tegelijkertijd onderzoek gedaan naar de leerprocessen en kritische succesfactoren van een dergelijk project.

In een exploratieve studie (Zwart, Kort-hagen, & Lunenberg, 2008) naar het eerste cohort is de bijdrage van zelfstudieonderzoek aan *scholarship*, zoals omschreven door Coppola (2007), in kaart gebracht. Deze studie liet zien dat zelfstudieonderzoek niet alleen bijdraagt aan *scholarship*, maar mogelijk ook aan wat een ‘professionele identiteit’ genoemd zou kunnen worden. Deelnemers aan het project gaven na afloop aan zich meer lerarenopleider (in plaats van leraar) te voelen. Ze hadden veel geleerd over een onderzoeksthema dat voor henzelf en hun praktijk als lerarenopleider van belang was. Ze gingen meer lezen en werden zich bewust van hun eigen kennis, die door het zelfstudieonderzoek gestructureerd en verdiept werd. In de studie waarover wij hier rapporteren en die beide cohorten omvat, stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- 1) Welke bijdrage aan *scholarship* kan op basis van de rapportages van de participerende lerarenopleiders worden vastgesteld?
- 2) Welke bijdrage aan hun professionele identiteit kan op basis van de rapportages van de participerende lerarenopleiders worden vastgesteld?

Alvorens de resultaten van het onderzoek te

bespreken, gaan we in de volgende paragraaf in op wat we verstaan onder zelfstudieonderzoek en lichten we de concepten *scholarship* en professionele identiteit nader toe.

2 Theoretische achtergrond

2.1 Zelfstudie en *scholarship*

Zelfstudies kunnen worden omschreven als door lerarenopleiders systematisch uitgevoerd onderzoek van en reflectie op de eigen praktijk met als doel die praktijk te verbeteren en bij te dragen aan de kennisbasis voor het opleiden van leraren (Lunenberg & Kort-hagen, 2004). Zelfstudieonderzoek staat in de traditie van *teacher research*, begonnen in de jaren vijftig van de vorige eeuw (Corey, 1953) en gestimuleerd door, onder andere, ontwikkelingen op het gebied van actie-onderzoek (Elliott, 1978; Stenhouse, 1975). Ook het werk van Schön (1983, 1987) over de *reflective practitioner*, waarin aandacht wordt gevraagd voor *knowing-in-action* en de *tacit knowledge* van professionals heeft het ontstaan van *teacher research* beïnvloed.

Een andere ontwikkeling die van invloed was op het ontstaan van zelfstudieonderzoek is de opkomst van het constructivisme, vanaf het midden van de jaren zeventig van de vorige eeuw. Nieuwe theoretische inzichten in leren en onderwijzen lieten zien dat “telling it like it is” (Hamilton & McWilliam, 2001, p. 23) niet erg productief was. Lerarenopleiders stimuleerden daarom hun studenten tot reflectie op en onderzoek naar hun handelen.

Het waren deze ontwikkelingen die lerarenopleiders ertoe aanzetten om ook zelf te doen wat ze hun studenten voorhielden, namelijk reflecteren op en onderzoek doen in en naar hun eigen praktijk (Russell & Kort-hagen, 1995).

Er is echter ook een belangrijk verschil. Waar leraren zich aanvankelijk richtten op het verbeteren van de eigen praktijk, heeft zelfstudieonderzoek van lerarenopleiders zich van meet af aan ook gericht op het leveren van een bijdrage aan een kennisbasis voor lerarenopleiders (vergelijk Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cole & Knowles, 2004; Ponte, 2002; Whitehead, 1988). Om die reden beschouwt Zeichner zelfstudieonder-

zoek als “the new scholarship in teacher education” (Zeichner, 1999, 2007). De reden voor deze combinatie is dat, anders dan in Nederland, lerarenopleiders elders *academici* zijn waarvan wordt verwacht dat ze onderzoek doen en daarover publiceren. Recentelijk zien we overigens ook in *teacher research* een vergelijkbare ontwikkeling (Whitehead, 2009).

Door de Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching is een reviewstudie uitgevoerd naar de historische ontwikkeling van het begrip *scholarship* (Boyer, 1990). Op basis van dat werk schetst Coppola hoe de term door de geschiedenis heen een ontwikkeling heeft doorgemaakt. Hij legt de nadruk op het huidige proceskarakter van *scholarship*: “(...) it is the process by which we design and implement good research instead of bad research” Coppola (2007, p. 1902). In zijn op de reviewstudie gebaseerde analyse vat Coppola de vier belangrijkste kenmerken van *scholarship* samen als: *informed*, *intentional*, *impermanent* en *inheritable*. We bespreken deze hieronder.

Informed of geïnformeerd wil zeggen dat de onderzoeker weet wat het probleemgebied inhoudt, kan zoeken naar relevante literatuur, eigen onderzoeksvragen kan plaatsen in een breder kader, en eigen onderzoek inhoudelijk en methodologisch kan beoordelen op meerwaarde en beperkingen als het gaat om de gebruikte methoden en de gevonden resultaten. De onderzoeker begrijpt dat de praktijk van invloed is op het onderzoeksdesign en vice versa en heeft daarnaast oog voor de ethische aspecten van onderzoek doen. *Intentional* of intentioneel betekent dat de onderzoeker in staat is om op een beargumenteerde wijze beoogde doelen van een project te relateren aan gekozen methoden, dat wil zeggen dat hij of zij kan aangeven waarom verwacht mag worden dat de gekozen methoden tot de beoogde doelen zullen leiden. *Impermanent* (in het Nederlands: ‘doorgaande ontwikkeling’) wil zeggen dat de onderzoeker zich ervan bewust is dat bevindingen altijd tentatief zijn en gekleurd worden door theoretische perspectieven. Elk antwoord levert nieuwe vragen op. *Inheritable* of overdraagbaar, ten slotte, houdt in dat onderzoekers het eigen onderzoek op zo’n manier documenteren dat ande-

ren het kunnen beoordelen zonder dat ze over de schouder van de onderzoeker mee gekeken hebben. Ze maken hun werk transparant en daarmee navolgbaar en geloofwaardig voor anderen. De kennis die voortkomt uit de bijdrage van de onderzoeker is zo weergegeven dat deze kan worden gedeeld, dat ervan kan worden geleerd en dat er op kan worden voortgebouwd.

Wil een zelfstudie aan kwaliteitseisen voldoen, dan betekent dat onder andere dat de onderzoeksvraag voortkomt uit de eigen praktijk van de onderzoeker, dat er een relatie wordt gelegd met voor het onderzoeks- onderwerp relevante literatuur, dat de dataverzameling en data-analyse stap voor stap worden beschreven (navolgbaarheid) en dat in de conclusie niet alleen een antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag, maar ook wordt toegelicht waarom de onderzoeksresultaten interessant en bruikbaar zijn voor anderen (voor een uitgebreide beschrijving van kwaliteitscriteria voor zelfstudie-onderzoek, zie Bullough & Pinnegar, 2001; LaBoskey, 2004).

2.2 Professionele identiteit

Uit een reviewstudie door Beijaard, Meijer en Verloop (2004) naar de professionele identiteit van leraren kwam naar voren dat in de meeste studies professionele identiteit niet gedefinieerd was. In ieder geval ontbreekt een algemeen aanvaarde definitie, hoewel vaak verwezen wordt naar Klaassen, Beijaard en Kelchtermans (1999, p. 377) die het begrip omschrijven als “relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld.” Professionele identiteit kan ook omschreven worden als de wijze waarop leraren hun handelen in relatie met anderen en in context expliciteren en rechtvaardigen (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Coldron & Smith, 1999). Professionele identiteit is volgens Conway (2001) niet iets vaststaands, maar is ingebed in een proces van interpretatie en herinterpretatie. Dat is een voortgaand proces, dynamisch en niet statisch. Dit sluit aan bij de opvattingen van Kelchtermans. Hij verbindt het begrip met ‘zelfverstaan’, dat hij procesmatig opvat (Kelchtermans, 1994, p. 88-90). Hij schrijft:

The term *self-understanding* refers to both the understanding one has of one's 'self' at a certain moment in time (*product*), as well as to the fact that this product results from an ongoing *process* of making sense of one's experiences and their impact on the 'self' (Kelchtermans, 2009, p. 261).

Nias (1996) benadrukt dat het begrip professionele identiteit van leraren emotionele betrokkenheid impliceert. Day verwoordt het zelfs nog sterker en stelt dat voor een leraar passie niet kan worden gezien als een "luxury, a frill, or a quality possessed by just a few teachers", maar als "essential to all good teaching" moet worden beschouwd (Day, 2004, p. 11).

Professionele identiteit wordt door een aantal andere auteurs beschreven als bestaande uit subidentiteiten die min of meer in harmonie met elkaar kunnen zijn. Hoe centraler een subidentiteit is, hoe groter de gevolgen (kosten) van verandering zijn (Connelly & Clandinin, 1999).

Een leraar functioneert in verschillende contexten en relaties. Binnen deze contexten en relaties wordt van leraren verwacht dat zij op een persoonlijke wijze professionele kennis en attitudes verbinden in hun handelen (Feiman-Nemser & Floden, 1986). In zijn oratie werkt Beijaard (2009) dit nader uit aan de hand van het begrip *betekenisgeving*. Betekenisgeving heeft volgens Beijaard te maken met nagaan of wat geleerd wordt past bij wie je wilt worden als lerarenopleider; het betekent werken aan de integratie van het persoonlijke en het professionele. Betekenisgeving leidt dus tot bijstelling of verfijning van de professionele identiteit. Daarbij helpt het om de eigen betekenisgeving te bespreken met anderen.

Professionele identiteit wordt volgens Beijaard gekenmerkt door *agency*, dat wil zeggen dat professionele identiteit ontwikkeld wordt door activiteiten die de professional onderneemt. *Agency* verwijst naar daarin zelf initiatieven nemen, verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leerproces en daar sturing aan geven en controle over hebben. In navolging van Korthagen en Lagerwerf (2008) stelt Beijaard (2009) dat leren voort moet komen uit de eigen behoeften en interesses en aan moet sluiten bij de

eigen kwaliteiten. *Agency* veronderstelt een zekere autonomie en de mate waarin dat mogelijk is hangt onder andere af van contextfactoren.

Daarnaast voegt Beijaard (2009) een nieuwe bouwsteen toe aan de omschrijving van professionele identiteit, namelijk *zelf-evaluatie*. Daaronder verstaat hij een expliciete procedure op basis waarvan iemand een navolgbaar oordeel over zichzelf geeft. Zelf-evaluatie is een activiteit die hoort bij professionals die verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerprocessen. Hierbij kunnen *peers* een belangrijke meerwaarde hebben.

De zelfstudie van Lunenberg en Hamilton (2008) naar hun professionele identiteit als *lerarenopleiders* vertoont overeenkomsten met bovengenoemde studies naar de professionele identiteit van leraren. In overeenstemming met de bevindingen van Beijaard, Meijer en Verloop (2004) komen zij tot de conclusie dat hun persoonlijke identiteit is verbonden met hun persoonlijke ervaringen en geschiedenis, dat die mede cultureel is bepaald, en afhankelijk van de situatie ge(her)interpreteerd wordt. Zij bespreken tevens de verschuiving in de professionele identiteit van lerarenopleiders die, mede onder invloed van de *self study movement* internationaal plaats lijkt te vinden: van kennisconsument naar – ook – kennisproducent. Daarmee wordt ook duidelijk dat de begrippen *scholarship* en professionele identiteit elkaar gedeeltelijk overlappen. Wij beschouwen *scholarship* als een specifiek aspect van professionele identiteit.

3 Methode

3.1 Participanten

Aan het project hebben twee groepen lerarenopleiders deelgenomen (cohort 2007: 5 deelnemers; cohort 2008: 5 deelnemers). Eén van de deelnemers aan de tweede cohort was een jonge, beginnende opleider. Deze jonge deelnemer constateerde al snel dat het doen van een zelfstudieonderzoek een te zware belasting was in deze fase van zijn ontwikkeling en hij stopte met zijn zelfstudieonderzoek. We hebben hem in dit onderzoek verder buiten beschouwing gelaten. De overige negen

deelnemers (vijf vrouwen, vier mannen) waren niet alleen ervaren lerarenopleiders, maar zij brachten ook de nodige levenservaring mee (leeftijd tussen 40 en 57 jaar). In Tabel 1 is van hen (een gefingeerde) naam, leeftijd en vak weergegeven. Daarnaast is te zien welke onderzoeksvragen door deze deelnemers geformuleerd zijn.

Eén van de deelnemers, Ron, was gepromoveerd; de onderzoekservaring van de overigen was beperkt. Hun kennis van onderzoek doen was gebaseerd op hun eigen ervaring als student bij het schrijven van een scriptie (voor velen erg lang geleden) of op

de ervaringen met het begeleiden van hun studenten bij praktijkonderzoek. Allen gaven zich vrijwillig en uit belangstelling op voor deelname aan het project. Ze wilden onderzoek beter leren integreren in hun werk, zelf (beter) onderzoek leren doen om zo ook onderzoek van hun studenten beter te leren begeleiden, of preciezer achterhalen wat hun bijdrage aan het leren van hun studenten was. De volgende citaten uit de intake-interviews illustreren dit.

Het inbrengen van onderzoek binnen het hbo wordt gestimuleerd en dat vind ik ook leuk, maar ik ben de onderzoeker nog

Tabel 1

Achtergrondinformatie participanten

Fictieve naam	Instituut	Vak	Onderzoeksvraag
Karen	Universitaire lerarenopleiding	Vakdidactiek MVT	Welke interventies helpen studenten om hun visie op vreemde talenonderwijs te ontwikkelen? En welke rol speel ik in dit proces?
Ben	Universitaire lerarenopleiding	Onderwijskunde	Hoe beïnvloedt de introductie van elementen van kernreflectie en kernkwaliteiten de reflectie van studenten op het onderwijs dat zij verzorgen? Wat betekent dat voor mij als opleider?
André	Universitaire lerarenopleiding	Vakdidactiek wiskunde	Is er onder vakdidactici wiskunde consensus over gewenste overtuigingen van studenten over het schoolvak wiskunde? En wat impliceert dat voor de/mijn beoordeling van studenten?
Kitty	Tweedegraads lerarenopleiding	Vakdidactiek Nederlands	Hoe komt het dat studenten zo verschillen in de manier waarop zij over stage-ervaringen praten en schrijven? Hoe kan ik bijdragen aan de verdieping van reflectie?
Ron	Universitaire lerarenopleiding	Onderwijskunde	Welke cursusactiviteiten dragen bij aan perspectiefverandering van deelnemers? Wat betekent dat voor mijn rol als opleider?
Karlijn	Universitaire lerarenopleiding	Vakdidactiek mvt	Wat doet een facilitator om het leren in een mvt-groep mogelijk te maken? Welke rollen neem ik in een succesvolle mvt-leergemeenschap? Welke acties onderneem ik als facilitator?
Ronald	Pabo	Begeleider van schoolopleiders	Wat is de betekenis van kernreflectie in de opleiding van schoolopleiders? Welke onderwerpen van kernreflectie, die ik in de cursus heb aangeboden, geven de schoolopleiders als betekenisvol aan mij terug?
Anneke	Universitaire lerarenopleiding	Vakdidactiek Nederlands	Wat maakt dat sommige dio's met ervaring in het beroep geïnspireerd raken en blijven tijdens de opleiding en anderen niet? Wat is daarbij de rol van de mentor en mijn rol als mentor?
Fiona	Tweedegraads lerarenopleiding	Vakdidactiek Nederlands	In hoeverre breng ik <i>teach as you preach</i> in de praktijk? Waar is versterking mogelijk?

niet. Dat wil ik wel leren. Verder wil ik ook goed weten wat ik doe. Je moet als goede opleider (als professional) kunnen kiezen uit handelingsalternatieven: ik wil dit om die redenen wel en om die redenen niet en daar wil ik meer grip op krijgen.

en

We maken vaak mee dat cursisten zo tevreden zijn en zoveel hebben geleerd en de vraag die dan bij mij optreedt, is wat is dat dan precies wat je hebt geleerd en wanneer heb je dat geleerd, waar komt dat door? Ik wil proberen daar de vinger achter te krijgen, maar ook wil ik zo'n onderzoekstraject weer eens doorlopen en daar ook de tijd voor krijgen.

3.2 Vormgeving van het project

Binnen de zelfstudiewereld staat samenwerking hoog in het vaandel. Over *collaborative self-studies*, *self-study communities* en *collaborative studies of teaching practices* zijn verscheidene studies verschenen (Miller, East, Fitzgerald, Heston, & Veenstra 2002; Schuck & Aubusson, 2006). Naar begeleid zelfstudieonderzoek doen is echter nauwelijks onderzoek gedaan (Zwart, Korthagen, & Lunenberg, 2008). Een uitzondering is de studie van Hoban (2007) over "Creating a self-study group". Mede gebaseerd op zijn studie, hebben we in het project "Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk" de volgende elementen geïntegreerd:

- *Intake-interviews* met elk van de deelnemers. Doelen van deze interviews waren om aanvullende informatie te geven over het project, te bespreken welke voor een onderzoek interessante problemen, uitdagingen of fascinaties de deelnemer ervaart in de eigen dagelijkse praktijk en om zijn of haar verwachtingen van het project in kaart te brengen. Het interview werd afgesloten met een eerste verkenning van een mogelijk onderzoeksonderwerp.
- *Groepsbijeenkomsten*. Het project omvatte acht groepsbijeenkomsten die elk drie hoofdonderdelen hadden: 1) begeleidde reflectie op wat goed ging in het onderzoek en op de eigen persoonlijke kwaliteiten die daarin naar voren kwamen, en op de (persoonlijke) blokkades die optraden; 2) geven van informatie over de verschil-

lende onderzoeksfasen; 3) discussie over, werken aan en ondersteunen van de individuele onderzoeken. Terwijl in de eerste bijeenkomsten het tweede onderdeel veel aandacht kreeg, verschoof in de latere bijeenkomsten de nadruk naar onderzoekspresentaties door de deelnemers en bespreking daarvan.

- *Internationale input*. Tijdens de bijeenkomsten is gezocht naar manieren om te benadrukken dat de deelnemers deel uitmaken van een internationale community van zelfstudieonderzoekers. Experts op het gebied van zelfstudieonderzoek hebben de deelnemers bij de start van het project een boodschap gestuurd, waarin zij welkom werden geheten in de zelfstudiecommunity en hen werd verzekerd dat het proces waaraan zij begonnen de moeite waard zou zijn. Vlaamse universitaire collega's werden bereid gevonden de conceptartikelen van de deelnemers te commentariëren.
- *Individuele ondersteuning* van de deelnemers tijdens bilaterale ontmoetingen en door middel van e-mailcontact. Het initiatief voor individuele ondersteuning kon liggen bij de begeleiders, maar ook reageerden de begeleiders op digitale logboeken die de deelnemers bijhielden ter ondersteuning van hun eigen leerproces. De inhoud van de ondersteuning volgde de ontwikkeling van de zelfstudies.
- *Exitinterviews*. De focus hiervan was een evaluatie van het proces van zelfstudieonderzoek doen. Samen met de deelnemers werd hun eigen professionele ontwikkeling in kaart gebracht. Tegelijkertijd was het exitinterview een afsluitend reflectief moment voor de lerarenopleiders die aan het project deelnamen.

3.3 Dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we van drie databronnen gebruik gemaakt (*multiple data collection*; zie Merriam, 1998):

- 1) *Digitale logboeken*. Gedurende het jaar schreven de deelnemers logboeken over hun eigen ontwikkeling als (zelfstudie)onderzoeker en stuurden die per e-mail naar de begeleiders op. Zij legden daarin ook

vast welke factoren en gebeurtenissen hun ontwikkeling beïnvloedden. De logboeken waren semigestructureerd door middel van enkele leidende vragen, bijvoorbeeld: “Als je terugkijkt op de afgelopen drie weken, wat heeft het werken aan je zelfstudieonderzoek je dan opgeleverd?”, “Wat stimuleerde je voortgang en wat belemmerde je voortgang?”, en “Wat zijn je plannen voor de komende weken en welke ondersteuning heb je daarbij nodig?” Gemiddeld stuurden de deelnemers ons in een jaar negen maal een uitgewerkt logboek.

- 2) *Semigestructureerde exitinterviews*. Met elk van de deelnemers werd direct na de afsluiting van het project een exitinterview gehouden, dat op video werd opgenomen. Het doel van het interview was om samen met de deelnemers hun ontwikkelingen in kaart te brengen. Om het geheugen van de deelnemers op te frissen, vroegen we hen tevoren hun digitale logboeken opnieuw te lezen en naar patronen te zoeken. Het interview was gebaseerd op zowel de beschreven ontwikkelingen in de logboeken als op videofragmenten uit een intake-interview dat een jaar eerder bij alle deelnemers was afgenomen. Voorbeeldvragen uit het intake-interview zijn: “Hoe ben je leraaropleider geworden?”, “Wat is karakteristiek voor jouw werk als leraaropleider?”, “Welke aspecten van je werk fascineren je; welke vind je lastig?”, “Wat is jouw motivatie om deel te nemen aan dit project?”, “Wat lijkt je interessant, wat moeilijk aan onderzoek doen?”, en “Wat moet het onderzoek je opleveren?” In het exitinterview stelden we dezelfde vragen weer en vervolgens lieten we fragmenten uit het intake-interview zien en werd de deelnemers gevraagd te reflecteren op het antwoord dat ze in het intake-interview hadden gegeven.
- 3) *Follow-upvragenlijsten*. Na afronding van het project is na zes maanden en na achttien maanden naar alle deelnemers een follow-upvragenlijst gestuurd. Voorbeeldvragen zijn: “Werkt de deelname aan het project door in je dagelijks werk? Zo ja, waar zie je dat aan? Zo nee, waarom denk je dat dit zo is?”, “Voel je je nu meer

onderzoeker dan voorafgaand aan deelname?”, en “Ondervind je in je organisatie waardering voor je deelname?” Alle negen deelnemers hebben de follow-upvragenlijst tweemaal beantwoord.

Een kanttekening is hier op zijn plaats. Het gegeven dat de onderzoekers in dit project tevens begeleiders ervan waren, heeft het verloop van het project grotendeels bepaald en zal ook de data beïnvloed hebben. Wellicht hebben de deelnemers zich in hun rapportages soms gericht op onze verwachtingen of kritiek voor zich gehouden, ondanks dat we daar zeer uitdrukkelijk om gevraagd hebben. In dit artikel zullen we daarom bij de presentatie van de resultaten aangeven waar wij expliciet hebben gestuurd. Ook komen wij in de conclusies terug op de vraag naar de invloed van onze dubbelrol op de interpretatie van de data.

3.4 Data-analyse

Ten behoeve van de data-analyse zijn de gegevens van beide cohorten (2007 en 2008) samengevoegd. De beantwoording van de eerste onderzoeksvraag (betreffende *scholarship*) is gebaseerd op een theoriegestuurde data-analyse, die ook in de eerder genoemde exploratieve studie was gebruikt. De in paragraaf 2 onderscheiden kenmerken van *scholarship* zijn daarbij gebruikt als categorieën waarin per deelnemer de data werden gescoord (ja/nee) door twee onderzoekers. Er bleek tussen de onderzoekers overeenstemming te zijn in de scores. Vervolgens is gezocht naar patronen in de verandering van de deelnemers op de vier kenmerken en zijn ook deze patronen besproken door de onderzoekers.

Om te komen tot een antwoord op de tweede onderzoeksvraag hebben we gebruik gemaakt van de *grounded theory*-benadering en triangulatie van bronnen en onderzoekers (Patton, 2002; Strauss & Corbin, 1998; Yin, 1994). We hebben daarvoor gekozen, omdat – zoals toegelicht in de vorige paragraaf – er nog onduidelijkheid bestaat over het concept professionele identiteit. We hebben de volgende procedure gehanteerd. In de uitspraken van de leraaropleiders, in de digitale logboeken, de interviews en de follow-upvragenlijsten hebben twee onderzoekers

onafhankelijk van elkaar uitspraken geïdentificeerd die verwijzen naar uitspraken waarmee de lerarenopleiders hun zelfbeeld of een ontwikkeling daarin beschrijven, zoals “Ik zie mezelf nu als ...”, “Ik voel me ...”, “Ik ben meer ...”, en “Ik ga nu anders om met....”. Het begrip professioneel zelfverstaan is hierbij gebruikt als *sensitizing concept*. De uitkomsten zijn vergeleken en (de slechts geringe) zijn verschillen besproken tot overeenstemming werd bereikt. Vervolgens is ook hier gezocht naar patronen. Dat heeft geleid tot een ordening van de uitspraken in vier clusters (gegroeid zelfvertrouwen, meer vertrouwdheid met theorie, leren wisselen van perspectief en rol, ontwikkeling in relatie tot anderen).

4 Resultaten

4.1 Scholarship

Voordat we de vier kenmerken van *scholarship* één voor één gebruiken voor de beantwoording van onze eerste onderzoeksvraag, laten we in Tabel 2 de frequentiescore zien voor elk van deze vier kenmerken.

Geïnformeerd

Deelnemers bleken goed in staat om voor hun praktijk en henzelf relevante onderzoeksthema's te kiezen. Dat leverde hen een focus op voor het zoeken en bestuderen van literatuur, wat er vervolgens toe leidde dat ze hun eigen onderzoeksvraag in een bredere kader konden plaatsen. In aanmerking nemend dat het merendeel van de deelnemers aan het zelfstudieproject bestond uit lerarenopleiders van de universitaire lerarenopleiding, academici dus, is het opvallend te noemen dat ze voorafgaande aan het traject

eigenlijk nauwelijks aan het lezen van literatuur toekwamen en/of niet goed wisten wat ze dan met die literatuur aanmoesten: “Op een gegeven moment schreef een van de begeleiders ‘ik ben wel benieuwd naar je theoretisch kader’ en daar schrok ik van omdat ik dat nog een stap te ver vond”. Begeleid worden bij de keuze van literatuur en het lezen ervan met de eigen onderzoeksvraag als leidraad leidde er volgens de deelnemers toe dat het lezen van artikelen een regulier onderdeel werd van hun werk en dat bestaande theorie hen zelfs begon te fascineren. Ze vergeleken hun eigen bevindingen met theorie, konden daardoor de betekenis van hun bevindingen onderbouwen of plaatsten op basis van hun bevindingen een kanttekening bij de theorie. Belangrijk blijkt daarbij te zijn dat deelname aan het project niet alleen ruimte biedt om literatuur te bestuderen, maar daaraan ook richting geeft: er is een concrete inhoudelijke aanleiding en die geeft een focus voor het kiezen van relevante literatuur. De volgende citaten laten dit zien: “Artikelen lezen. (...) Het is goed om te lezen hoe complex leraren opleiden is. En bovendien geeft het een goed gevoel om een theoretische onderbouwing voor je eigen vage ideeën te vinden” [Karen, logboek]. En:

Ik heb nu een focus, een mooi aanknopingspunt en dat maakt het makkelijker om mijn eigen vakliteratuur bij te houden. Het is veel makkelijker om uit de veelheid van mogelijkheden te selecteren en daardoor ook verdieping aan te brengen in plaats van verbreding en dat maakt m'n werk beter. (...) Passend daarbij is het idee van *conceptual change*; dat vond ik echt een eye-opener dat je op zo'n manier goed die dingen die ik altijd al had gezien in mijn cursus, kan benoemen en verklaren [Ron, exitinterview].

De focus op een zelfgekozen onderwerp blijkt het construeren van nieuwe kennis te ondersteunen, omdat er gemakkelijker een verbinding kan worden gelegd tussen eigen fascinatie of (nog vage) ideeën en literatuur (Krol & LaBoskey, 1996). De nieuwe kennis krijgt daardoor betekenis. Bovendien ondersteunden wij, als begeleiders, het zoekproces naar literatuur. Altijd kon een van ons drieën wel een suggestie voor bij het onderzoeks-

Tabel 2

Frequentie van de kenmerken van scholarship

Kenmerken scholarship	Aantal deelnemers waarbij dit kenmerk herkenbaar is (n=9)
Geïnformeerd	8
Intentioneel	1
Doorgaande ontwikkeling	8
Overdraagbaar	8

thema passende literatuur aandragen.

Ook het leren benutten van de rijke informatiebronnen (zoals hun studenten, portfolio's van studenten, evaluatiegegevens) die lerarenopleiders in hun normale werkomgeving hebben, wordt door alle deelnemers gezien als meerwaarde. Zo geven Ben en Karen bijvoorbeeld aan dat het onderzoek hen inzicht heeft gegeven in wat hun studenten denken en vinden. Ze zeggen er dit over: "Het interview leverde mij een precies beeld op van wat er in mijn lessen gebeurd was en dat was soms wat anders dan ik in mijn blote herinnering, zonder opname, in mijn hoofd had" [Ben, exitinterview]. En: "Ik weet nu meer over het leerproces van mijn studenten. Ik wist er al veel over, maar nu weet ik ook wat de literatuur erover zegt. Bovendien weet ik meer over hoe de studenten tegen mij als docent aankijken" [Karen, exitinterview].

De toegenomen geïnformeerdeheid betreft niet alleen de inhoud van de onderzoeken van de deelnemers, maar ook het proces van onderzoek doen. De deelnemers beschrijven dit in termen van het ontdekken wat het betekent om onderzoeker te zijn en wat hen daarin wel of niet bevalt.

Anneke schrijft in twee achtereenvolgende logboeken daarover het volgende: "Onderzoek doen vergt organisatorisch talent en uithoudingsvermogen. Ik vond het veel gedoe om de enquêtes binnen te krijgen. De flow ging er geheel uit" [Anneke, logboek], en "Het afnemen van interviews is wel mijn ding. Ik ben tevreden over de houding die ik aanneem, rust, doorvragen, etc." [Anneke, logboek].

De deelnemers leren dat onderzoek doen impliceert dat je op heldere en systematische wijze de data presenteert. Een belangrijke stimulans hierbij bleek dat wij al in een relatief vroeg stadium van de deelnemers verwachten dat zij een presentatie voor elkaar en de begeleiders verzorgden. Die presentatie hielp hen de stap te maken van kennisconsument naar kennisproducent (Lunenburg & Hamilton, 2008). Karlijn doet daarvan in haar logboek als volgt verslag:

Omdat ik een presentatie moest voorbereiden, moest ik voor mezelf een structuur aanbrengen in alles wat ik tot nu toe heb gedaan. Ik moest de kern halen uit de ge-

vonden literatuur, de analyse van het beeldmateriaal, de uitkomsten van de vragenlijst en dat koppelen aan de onderzoeksvraag. Dat was heel nuttig voor mij [Karlijn, logboek].

Het is opvallend dat het omslagpunt dikwijls samengaat met de constatering dat onderzoek doen om overleg en debat vraagt. Hieronder een voorbeeld uit Anneke's logboek, dat dit goed illustreert.

Ik heb zicht gekregen op de rijkdom van de data. Door samen met Mieke een aantal interviewfragmenten te bekijken ben ik anders gaan kijken, heb ik de rijkdom van het materiaal ingezien. Samen hebben we een patroon kunnen ontdekken in de thema's die langskomen tijdens de gesprekken, een rode draad kunnen destilleren. Dit kun je niet in je eentje, daarvan ben ik overtuigd geraakt [Anneke, logboek].

En in het exitinterview benadrukt Kitty dat ze heeft geleerd dat vaardig worden in onderzoek doen het verrichten van degelijk en soms tijdrovend handwerk betekent: "Ik ben veel verder gekomen in het onderzoek doen. (...) Ik weet meer van onderzoeksvaardigheden. De ambachtelijke kant van het onderzoek doen" [Kitty, exitinterview].

Eén van de deelnemers, Fiona, was terughoudender over haar onderzoek. Zij is sceptisch over de relatie tussen de praktijk en haar onderzoek. Zij ervaart een grote spanning tussen wat ze als lerarenopleider/onderzoeker zou willen doen en de realiteit van de context die de lerarenopleiding biedt:

Ik heb veel gelezen en ik weet nu hoe mijn studenten denken over inspiratie. Ik ben benieuwd of ik dit kan benutten in mijn praktijk. Op dit punt zou ik wel een positieve impuls kunnen gebruiken. Het werk van alledag is zo overheersend en idealen zijn soms zo ver weg [Fiona, logboek].

Ook het proces van onderzoek doen valt haar zwaar: "Ik weet niet of ik door moet gaan of moet stoppen (...), of ik wel in staat ben een instrument te ontwikkelen. Het benauwt me dat het zo precies moet zijn" [Fiona, logboek].

Fiona besluit in deze fase, na een intensief gesprek met ons, te stoppen met haar zelfstudieonderzoek. In haar geval leidt verdere geïnformeerdeheid tot het expliciet worden

van gevoelens en emoties van onzekerheid. Zij vraagt zich af of onderzoek doen wel bij haar past. Het zal duidelijk zijn dat het proces dat Fiona doormaakt, verder reikt dan de ontwikkeling van *scholarship*, het raakt haar professionele identiteit. We komen daar nog op terug.

Intentioneel

Voor de deelnemers was het bij het begin van het traject niet heel duidelijk wat de keuze van een onderzoeksdoel betekent voor de te kiezen onderzoeksmethode; als begeleiders hebben wij bij deze keuzes een belangrijke rol gespeeld. Omdat het voor alle deelnemers belangrijk was dat hun onderzoek zou bijdragen aan een verhoging van hun kwaliteit als lerarenopleider, konden we er vaak op wijzen dat data in hun opleidingspraktijk dikwijls voor het grijpen lagen.

Onze bemoeienis lijkt er mede toe bijgedragen te hebben dat in de logboeken van en interviews met de opleiders een reflectie op of argumentatie met betrekking tot de relatie tussen de doelen van het onderzoek en de gekozen methoden nauwelijks als thema aan de orde komt.

Alleen Ron, als meer ervaren onderzoeker, besteedt aandacht aan dit thema en gaat in zijn logboeken in op de pro's en contra's van kleinschalig, praktijknabij onderzoek. Hij moest wennen aan het idee van zelfstudie en vergeleek het aanvankelijk steeds met meer 'gebruikelijke' vormen van onderzoek. Langzamerhand begon ook hij echter de meerwaarde van zelfstudieonderzoek in te zien. Het fragment hieronder laat zijn reflectie op zelfstudie als onderzoeksvorm zien.

Ik ben er nu ook echt achter dat wij als opleiders heel veel te vertellen hebben. En dat het nut heeft en belangrijk genoeg is om het op te schrijven. Dat vind ik ook een les van X [een buitenlandse expert die wij bij het project betrokken]: op het moment dat je het groter gaat maken, op een hoog abstractieniveau, dan ben je meteen alle betekenis kwijt. (...) Wij opleiders weten heel veel, hebben veel data op de plank liggen, veel kennis en vragen en beseffen vaak niet hoe nuttig en belangrijk dat kan zijn voor anderen en hoe nuttig het is om die vragen eens te formuleren en uit

te werken en die data eens op een rijtje te zetten. Het zelfstudietraject helpt je en dwingt je ook gewoon om dat te doen" [Ron, exitinterview].

Doorgaande ontwikkeling

De deelnemers aan het project werden zich er in de loop van het project steeds meer van bewust dat elk antwoord weer nieuwe vragen oplevert. Met name bij de stap van lezen en data verzamelen naar gaan schrijven werd dit expliciet, zoals de volgende uitspraken laten zien:

Ik ben volop aan het schrijven en tegelijkertijd theorie aan het lezen over mijn onderwerp. Ik heb het gevoel dat ik nog meer moet lezen, maar zoals Rosanne, Mieke en Fred aangeven, een onderzoek is nooit af, maar er moet wel een product op tafel komen: het artikel! [Karljin, logboek].

En: "Ik heb ook geleerd dat ik de honger naar het lezen van relevante literatuur op een gegeven moment niet meer moet willen stillen. Dan is het gewoon even genoeg en moet je een volgende stap zetten" [Anneke, logboek].

Ook bij het verbinden van onderzoeksresultaten met de eigen praktijk bleek dat een zelfstudieonderzoek geen definitieve oplossingen biedt, maar het begin kan zijn van een verdere ontwikkeling. Een illustratie daarvan vormt de volgende uitspraak.

Ik verander nog steeds. Het blijft lastig om ervaringen van studenten goed te benutten, maar ik word steeds beter in het herkennen wat belangrijk is. Ik weet niet zeker of ik altijd de goede vragen stel, maar ik herken wat er gebeurt en dat biedt mij, als lerarenopleider, mogelijkheden [Kitty, exitinterview].

En:

Wat mij de zelfstudie heeft opgeleverd is dat het goed is om te doen omdat het onderzoek een heipaal heeft geslagen, ergens de diepte in kunnen gaan, waardoor, ja, het hele bouwwerk van wat ik doe steviger staat [André, exitinterview].

Groeiend zelfvertrouwen als onderzoeker en meer vertrouwdheid met theorie leidde soms tot het inzicht dat ook bestaande theorie aan kritiek onderhevig kan zijn en verder ontwikkeld kan worden. Karljin analyseerde haar

data aan de hand van vier metaforen, die ze aan bestaande theorie ontleende en kwam tot de conclusie dat haar praktijk daardoor niet geheel gedekt werd. Dat leidde voor Karlijn tot een nieuw inzicht, zoals blijkt uit het volgende citaat: “Voor wat betreft het analyseren van data aan de hand van metaforen, betekent dit voor mij dat ik er zelf een vijfde metafoor bij bedenkt” [Karlijn, logboek].

De toenemende bewustwording van ontwikkeling als een doorgaand proces, leidde ook tot attitudeverandering. Ron verwoordt dat zo:

Tijdens het traject moest je voor je eigen onderzoek de ruimte nemen om na te denken, te lezen, dingen op te schrijven. (...) Het is door het traject wat meer een attitude geworden die door blijft werken: je de vrijheid permitteren te lezen, vragen te formuleren, te denken en dingen te documenteren [Ron, follow-up na 6 maanden]. Uit de antwoorden op de follow-upvragenlijsten blijkt ook dat door de deelname aan het project de deelnemers zich bewust zijn geworden van de rijke mogelijkheden voor onderzoek doen in de eigen praktijk en daar gebruik van maken voor verdere ontwikkeling:

Het is het gevoel dat onderzoek voor het oprapen ligt. Bijvoorbeeld aan mijn voeten ligt nu een stapel werkstukken van leerlingen over wat ze geleerd hebben. (...) Daar wil ik met de collega met wie ik heb gedaan naar kijken en met de groep leerlingen (...). En – dat heb ik dan weer van jullie geleerd – dat gesprek neem ik op video op [Ben, follow-up na 6 maanden].

De antwoorden van acht van de deelnemers op de follow-upvragenlijsten laten zien dat de deelname aan het project stimuleert tot een doorgaande ontwikkeling. Voor Fiona was dat niet het geval. Ze kijken vaker met een onderzoeksblik naar hun praktijk, lezen meer theorie, hebben oog voor data die voor het oprapen ligt, en blijven, zoals we hieronder zullen zien, schrijven.

Opvallend bij dit kenmerk van *scholarship* is dat de zelfstudiebenadering ertoe leidt dat de deelnemers de noties van tijdelijkheid van bevindingen, en van voortdurende ontwikkeling van onderwijs direct verbinden aan hun eigen leren en ontwikkeling. Daar-

mee wordt een brug geslagen naar de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit, zoals we die in de volgende paragraaf zullen bespreken. Iets minder duidelijk komt uit de data naar voren dat de deelnemers zich ervan bewust zijn hoe de keuze van (theoretische) perspectieven hun bevindingen kleurt.

Overdraagbaar

De verworven kennis werkt door in de praktijk van de deelnemers, wordt gedeeld met collega's en gepresenteerd en gepubliceerd voor een breder forum. Karen zegt over de doorwerking in haar praktijk:

Een van de uitkomsten van mijn onderzoek was dat mijn studenten niet erg enthousiast waren over de wijze waarop ik samenwerking organiseerde, dus nu geef ik dit meer aandacht en bespreek ook met mijn studenten hoe je samenwerking productief en betekenisvol kunt maken [Karen, exitinterview].

Ook Ronald is expliciet over de opbrengsten van het onderzoek voor hun praktijk; hijervaart dat hij beter in staat zijn om te kiezen wanneer welke stof aan te bieden aan hun studenten: “Ik ben meer in staat om keuzes te maken, om niet alles tegelijk te willen aanbieden, maar rust te geven en de kans om het geleerde te laten bezinken en ermee te kunnen oefenen” [Ronald, logboek].

Het zelfstudieonderzoek helpt de deelnemers dus om wat ze vermoeden te verhelderen, vage noties te onderbouwen, taal te verwerven voor wat er in hun praktijk gebeurt en daarvan ook gebruik te maken in deze praktijk. Kitty formuleert dat kort en krachtig in haar logboek: “Ik kan beter expliciet maken waarom ik dingen doe zoals ik ze doe, het *teach as you preach*-principe” [Kitty, logboek].

Ook hebben de deelnemers presentaties gegeven binnen hun eigen opleiding en daarbij betrokken scholen. Karlijn bijvoorbeeld schrijft in één van haar laatste logboeken: “Ik heb verschillende presentaties gegeven over mijn zelfstudie. In de Veldadviesgroep [15 rectoren van universitaire praktijkscholen] heb ik verteld hoe de leergemeenschap heeft gewerkt en hoe ik hierover onderzoek doe. De rectoren vonden het interessant” [Karlijn, logboek]. Ron benadrukt eveneens het belang

van presentaties in eigen kring: “De presentatie die ik heb gehouden in een vergadering met collega-opleiders heeft Y (mijn leidinggevende) enthousiast gemaakt. Ook andere collega’s vonden het interessant. Heeft me opgeleverd dat er vervolgonderzoek mag komen” [Ron, follow-up na 6 maanden].

Naast presentaties in eigen kring hebben de deelnemers hun onderzoeksbevindingen ook overdraagbaar gemaakt voor een bredere kring. In deze fase kwam ook nadrukkelijk aan de orde dat overdraagbaar onder andere betekent dat het eigen onderzoek op een dergelijke manier gedocumenteerd wordt dat het transparant, navolgbaar en geloofwaardig voor anderen is.

Acht van de negen deelnemers hebben het traject afgerond met een paper die door een externe expert van commentaar is voorzien. Van vier deelnemers van de eerste cohort is inmiddels een publicatie verschenen. Daarnaast zijn door deelnemers van beide cohorten presentaties verzorgd op VELON-congressen (2008, 2009) en op een VELON-werkgroependag in 2008). Ook hebben deelnemers een presentatie gegeven op de “International Conference on Self-Study of Teacher Educators’ Practices” in 2008.

Deze presentatie heeft geleid tot een uitnodiging voor een bijdrage aan een themanummer voor een wetenschappelijk tijdschrift. Ook andere deelnemers gaan door met het delen van bevindingen: er zijn inmiddels nog enkele artikelen aan vakbladen aangeboden en *proposals* voor internationale conferenties ingediend en geaccepteerd.

De bevindingen voor dit kenmerk van *scholarship* laten zien dat de deelnemers zich een taal hebben eigen gemaakt waarin ze hun kennis publiekelijk delen. Ervaringsverhalen zijn onderbouwde, geschreven teksten geworden. Clandinin en Connelly (2000) benoemen deze overgang als een transitie van praktijktekst naar onderzoekstekst.

De vier kenmerken van *scholarship* overziend, concluderen wij dat vrijwel alle deelnemers meer *scholars* zijn geworden, hetgeen ons van essentieel belang lijkt voor het beroep van lerarenopleider. Het onderstaande fragment uit een logboek van Karlijn illustreert dit:

Ik heb ontdekt dat ik het doen van onderzoek leuk vindt! Het lukt steeds beter om met een onderzoeksmatige blik ter plekke (bijvoorbeeld tijdens mentorbijeenkomsten) of meer achteraf een situatie te bezien. Ik ben me ervan bewust dat ik nu kan overschakelen van opleider naar onderzoeker en vice versa [Karlijn, logboek].

De deelnemers zijn niet alleen gegroeid als kennisconsumenten, maar zijn ook kennisproducenten geworden, volgens Lunenberg en Hamilton (2008) kenmerkend voor de professionele identiteit van lerarenopleiders. Op die professionele identiteit gaan we nu nader in.

4.2 Professionele identiteit

Zoals hierboven aangegeven, vatten we het begrip professionele identiteit op als meer omvattend dan *scholarship* en is het geoperationaliseerd door te zoeken naar uitspraken die betrekking hebben op het professioneel zelfverstaan van de deelnemers. Een eerste opbrengst met betrekking tot de professionele identiteit die naar voren komt uit de analyse van de logboeken, exitinterviews en follow-upvragenlijsten is een *gegroeid zelfvertrouwen*. Daarbij valt onder andere op dat de deelnemers zich nadrukkelijk presenteren als lerarenopleider (in plaats van docent) en daarbij een verschil aangeven met de periode voor het project. Ben doet dit heel expliciet:

Ik ben meer dan een ‘docent-plus’ geworden (...). Ik heb het gevoel dat ik dit jaar lerarenopleider ben geworden (...) door de zelfstudie. Ik heb contact gelegd met andere lerarenopleiders. Zij zijn een spiegel voor me; ik heb het gevoel ontwikkeld dat ik er bij hoor. Ik weet nu dat er een gemeenschappelijk basis is die we allemaal als startpunt gebruiken [Ben, exitinterview]. Ook Karen rapporteert meer zelfbewustzijn als opleider:

Ik weet veel meer over mezelf. Er is geen reden om bescheiden te zijn. Ik mag mijn eigen kennis erkennen en die delen met mijn studenten omdat ze dat fijn vinden. En ik mag mezelf ook toestaan om bepaalde zaken achterwege te laten [Karen, exitinterview].

Maar ook het zelfvertrouwen als onderzoeker is gegroeid: “Mijn zelfvertrouwen is ge-

groeid: ik kan dit. Ik ben helder, ik kan data analyseren. Ik heb mijn schrijfangst overwonnen door te ervaren dat iedereen 24 versies schrijft” [Karen, exitinterview].

Bij alle deelnemers zien we dat zij hun professionele identiteit (her)interpreteren (Conway, 2001). Dat geldt ook, zij het in meer negatieve zin, voor Fiona. Zoals we in de vorige paragraaf zagen, ervaart zij geen verbinding met haar praktijk en benauwt de nauwkeurigheid, die onderzoek met zich meebrengt, haar. Zij stopt dan ook met haar zelfstudie. In het exitinterview zegt zij:

Julie vroeg ons altijd waar we mee worstelden en dat veronderstelt dat worstelen betekent dat je aan het leren bent. Maar ik wil niet worstelen. Ik probeer dingen uit en gebruik wat werkt. Voor mij geen geworstel; dat is te zwaar voor mij [Fiona, exitinterview].

Fiona komt tot de conclusie dat onderzoek doen niet haar manier van leren is. Dat heeft consequenties voor haar (sub)identiteit als onderzoeker en dat roept emoties op.

Voor de overige acht deelnemers lijkt het *vertrouwerder worden met theorie* een tweede opbrengst te zijn; een opbrengst die nauw gelieerd is aan het kenmerk geïnformeerdeheid van *scholarship*. In het kader van professionele identiteit viel ons echter vooral op dat het ‘genieten van theorie’ was toegenomen. Enkele illustraties:

Ik dacht altijd ik ben een doener en die academische vaardigheden en zo, dat is niets voor mij, ik las wel veel maar het kwam dan niet aan of zo, maar laatst kreeg ik van een van de begeleiders nog weer een rapport over professionaliseren van docenten en nu dacht ik op een avond van dat ga ik gewoon lezen en ik vond het zo leuk, het voelde gewoon als een ontspanning nu [Karlijn, logboek].

En: “In vergelijking met een jaar geleden is theorie nu ineens veel belangrijker geworden. (...) Ik ben meer met theorie bezig. Ik merk dat ik het vooral leuk vind om de theorie in te duiken” [André, exitinterview].

Interessant is dat de deelnemers aangeven dat door deelname aan het project hun horizon is verbreed en dat zij beter in staat zijn *van perspectief of rol te wisselen*. Dat is een derde opbrengst die uit onze analyse naar

voren komt als het gaat om professionele identiteit. Voor Anneke betekent dit een verandering van focus in het werk als lerarenopleider, zoals het volgende fragment laten zien: “Mijn perspectief is veranderd. Ik denk niet meer vanuit de opleiding, maar vanuit de student” [Anneke, follow-up na 6 maanden].

Een vierde opbrengst die uit onze analyse naar voren komt, is het inzicht bij de deelnemers dat de ontwikkeling van professionele identiteit iets is wat gebeurt *in relatie tot anderen*. In logboeken en exitinterviews merken de acht deelnemers die hun zelfstudie-onderzoek met een paper hebben afgerond, op dat ze hebben geleerd dat onderzoek doen niet iets is wat je alleen kunt doen; samenwerking met anderen is onmisbaar. Het delen van ervaringen, overleg en debat met collega-onderzoekers, zo leren de deelnemers, is onontbeerlijk voor professionele groei.

De eerlijkheid gebiedt te constateren dat wij als begeleiders op dit punt een belangrijke rol hebben gespeeld. In de *community of learners* die wij hebben gecreëerd is onze vormgeving van de samenwerking tussen de deelnemers als novices en onszelf als ervaren onderzoekers waarschijnlijk cruciaal geweest. Wij organiseerden reflectiemomenten tijdens de bijeenkomsten, hadden bilateraal overleg met de deelnemers en gaven feedback op instrumenten, data-analyses en conceptpapers. De reflectiemomenten versterkten het gevoel dat er samen een klus werd geklaard. Tijdens de bijeenkomsten hielpen de deelnemers elkaar verder met hun onderzoek. Incidenteel namen duo's of trio's zelf het initiatief om bijvoorbeeld een gezamenlijke schrijfmiddag te organiseren.

Hoe belangrijk de samenwerking en ook onze rol daarbij was, blijkt uit de volgende citaten:

De gezamenlijke reflecties aan het begin en het einde van de bijeenkomsten waren heel bijzonder. Op die momenten voelde ik me werkelijk samen met de anderen. Dergelijke reflecties zijn heel ondersteunend. Iedereen zou daar de tijd voor moeten hebben [Kitty, exitinterview],

en

De positieve feedback hielp me er door heen. Als jullie gefocust hadden op de

problemen in mijn eerste versie – iets dat heel goed mogelijk was – dan was ik waarschijnlijk gestopt met schrijven. De ‘wow’-reactie van Fred op mijn eerste versie is een goed voorbeeld. Subtiliteit blijkt heel belangrijk te zijn [Ben, exitinterview].

En:

Ja, het was fijn om in het kader van onderzoek uitgebreid feedback te vragen. (...ik kan op deze manier) mijn eigen handelen (...) in een kader plaatsen en dat maakt dat je je ontwikkeling meer in kaart kunt brengen en kunt sturen [Karen, follow-up na 18 maanden].

In de slotparagraaf komen we nog terug op de vraag in hoeverre onze dubbelrol (begeleider en onderzoeker) de reacties van de deelnemers zal hebben beïnvloed.

In het begin van dit artikel omschreven we identiteit als de wijze waarop leraren hun handelen in relatie met anderen en in context expliciteren en rechtvaardigen. Ons onderzoek laat zien hoe ingrijpend dit proces van expliciteren en rechtvaardigen kan zijn:

Ik heb ontdekt dat ik in staat ben om mezelf uit het moeras te trekken. (...) Ik heb mezelf overwonnen: ik heb mijn eigen visie bestudeerd en ik ben zelfs in staat om dat te communiceren. Het is een worsteling geweest, maar nu kan ik mijn visie delen [Ben, exitinterview].

En: “Het draait om moed. Om het op je eigen persoonlijk manier gebruiken van inzichten en modellen die anderen ontwikkeld hebben. Voor de start van het project, was ik zelf nooit in beeld; ik hield mezelf buiten beeld” [Kitty, exitinterview].

6 Conclusies en reflectie

In dit artikel is verslag gedaan van een onderzoek naar het project “Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk” waarin negen lerarenopleiders een zelfstudie uitvoerden. Er is een antwoord gezocht op de volgende twee onderzoeksvragen:

1) Welke bijdrage aan *scholarship* kan op basis van de rapportages van de participerende lerarenopleiders worden vastgesteld?

2) Welke bijdrage aan hun professionele identiteit kan op basis van de rapportages van de participerende lerarenopleiders worden vastgesteld?

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag concluderen we dat acht van de negen deelnemende lerarenopleiders een groei laten zien op drie van de vier kenmerken van *scholarship*. We hebben dit aan de hand van representatieve voorbeelden gespecificeerd. De deelnemers voelen zich geïnformeerder, zij hebben zowel meer theoretische kennis verworven als door hun onderzoek inzicht gekregen in hun eigen praktijk.

Bij het kenmerk doorgaande ontwikkeling viel op dat de deelnemers de noties van tijdelijkheid van bevindingen, en van voortdurende ontwikkeling van onderwijs direct verbinden aan hun eigen leren en ontwikkeling. Ten slotte laten de rapportages van de deelnemers zien dat zij hun bevindingen overdragen aan hun studenten, hun collega’s, en op conferenties en door publicaties ook naar een breder forum.

Het kenmerk intentioneel kwam minder uit de verf, dat wil zeggen dat de relatie tussen doelen en gekozen methoden in de rapportages van de deelnemende lerarenopleiders nauwelijks aan de orde wordt gesteld. Ook komt bij het kenmerk *impermanent* (doorgaande ontwikkeling) niet duidelijk naar voren dat zij zich bewust zouden zijn van de invloed van de gekozen (theoretische) perspectieven op hun bevindingen. Gezien de beperkte onderzoekservaring van de meeste deelnemers is het ons inziens wel begrijpelijk dat deze twee aspecten minder uit de verf zijn gekomen.

Overigens geldt ook voor ons eigen onderzoek dat de keuze voor het theoretische perspectief van Coppola onze bevindingen heeft gekleurd. Coppola’s vier kenmerken zijn bijvoorbeeld weer hele andere dan criteria zoals geformuleerd door Kuhn (1977) of andere wetenschapstheoretici. Achteraf kan ook de vraag gesteld worden of Coppola’s kenmerken niet te streng wetenschappelijk zijn voor de fase waarin de deelnemers aan ons project zich bevonden. Ook hebben wij nu bepaalde aspecten (zoals het genieten van theorie) bij professionele identiteit moeten rangschikken, omdat die niet goed pasten bij

de kenmerken van Coppola, terwijl de vraag gesteld kan worden of een dergelijk aspect niet ook bij *scholarship* hoort.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag concluderen we dat er bij de deelnemers sprake is van toenemend zelfvertrouwen, meer vertrouwdheid met en genieten van theorie, en het kunnen wisselen van perspectief of rol. Ook worden zij zich ervan bewust dat professionele identiteit gevormd wordt in interactie met anderen. Voor acht van de negen deelnemers bleek zelfstudieonderzoek doen te passen bij wie ze wilden worden en leidde het tot een versterking van hun identiteit als onderzoekende lerarenopleider. De negende deelnemer kwam tot een andere conclusie. Zij kwam door het doen van zelfstudieonderzoek tot de ontdekking dat onderzoek doen niet haar manier van leren is. Deelname aan het project leidde daardoor ook bij haar tot een bijstelling van haar professionele identiteit.

Zelfstudieonderzoek blijkt ingrijpend te zijn. Dat is niet zo vreemd, want bij zelfstudieonderzoek zijn de deelnemers als persoon in het geding. Het project riep daarom ook op dat de lerarenopleiders zichzelf als professionele kwetsbaar opstelden. Austin en Senese schrijven daarover:

When I reframe my research as self-study, I enter through another door, the door of the self. (...) It requires that I put myself, my beliefs, my assumptions, and my ideologies about teaching (as well as my practice) under scrutiny. (...) The impact lies in the belief that how one teaches and what one teaches is a product of who one is and what one believes to be true (Austin & Senese, 2004, pp. 1235-1236).

6.1 Een academische professionele identiteit?

Hierboven hebben we gezien dat zelfstudieonderzoek ertoe lijkt te leiden dat *scholarship* en professionele identiteit met elkaar verbonden worden en dat de relatie tussen de begrippen *scholarship* en het bredere begrip professionele identiteit een punt van aandacht zal moeten blijven in toekomstige theorievorming op dit gebied.

Aspecten als het groeiende zelfvertrouwen van de deelnemers ten aanzien van het

vinden en gebruiken van theorie, hun genieten van theorie en hun toenemend vermogen om van perspectief of rol te wisselen, passen strikt genomen niet bij de meer cognitief georiënteerde kenmerken van *scholarship* van Coppola, maar lijken wel belangrijke emotionele en motivationele aspecten van *scholarship* te beschrijven. We hebben deze aspecten nu gerangschikt onder professionele identiteit, maar wij menen dat een volgende stap in theorieontwikkeling zou moeten zijn om te komen tot een nieuw, geïntegreerd concept, een concept waarin *scholarship* en professionele identiteit verweven zijn. Het voordeel daarvan kan ook zijn dat cognitieve, emotionele en motivationele aspecten in hun onderlinge samenhang beschouwd kunnen worden. In vervolgonderzoek willen wij ons mede daarop richten.

De verwevenheid van *scholarship* en professionele identiteit roept associaties op met andere publicaties uit de achterliggende jaren waarin naar de samenhang tussen bijvoorbeeld het verwerven van enerzijds inhoudelijke kennis en anderzijds houdingen van en reflectie door leraren en lerarenopleiders wordt gezocht (Korthagen, 2004; Loughran, 2006; Lunenberg & Korthagen, 2009; Willemse, 2006).

6.2 Methodologische kanttekeningen en vervolgonderzoek

Bij de positieve resultaten van deze studie moet opgemerkt worden dat onze conclusies sterk steunen op zelfrapportages, die altijd een zekere vorm van subjectieve vertekening in kunnen houden. Ook hebben wij door onze begeleiding een positieve uitkomst van het project bevorderd: we droegen literatuur aan, we vroegen de deelnemers relatief vroeg in het project presentaties te houden, we ondersteunden de deelnemers individueel bij dataverzameling, analyse en het schrijfproces en we organiseerden de gezamenlijke bijeenkomsten. Ook droegen wij impliciet en expliciet bepaalde normen over, bijvoorbeeld over het belang van een goede theoretische inbedding van het onderzoek en samenwerking bij onderzoek en over de noodzaak in bredere kring te rapporteren over het eigen onderzoek. In die zin is er voor een deel uit het onderzoek gekomen wat we erin hebben ge-

stopt. Op zichzelf zien wij dit als een positief resultaat, hoewel enige sociale wenselijkheid in de rapportages van de deelnemers niet uit te sluiten is. Het gegeven dat wij zowel begeleiders als onderzoekers waren kan de zelfrapportages van de deelnemers hebben beïnvloed.

Aan de andere kant hebben we de opleiders van dichtbij kunnen observeren tijdens hun leerprocessen, hetgeen de validiteit van de zelfrapportages bevestigde. Daarnaast zijn er concrete producten (papers, congresbijdragen) waaraan de gerapporteerde leeropbrengsten zijn af te lezen. En ten slotte vormen de antwoorden op de follow-upvragenlijsten, afgenomen na afloop van het project en dus van onze begeleiding, een duidelijke bevestiging van de positieve uitkomsten.

Verder moet uiteraard de kanttekening gemaakt worden dat het een kleinschalig onderzoek betrof. Het begeleiden van opleiders op de weg van zelfstudieonderzoek is een tijdrovende en intensieve activiteit. Daarom bleef de omvang van de cohorten noodzakelijkerwijze beperkt.

Een belangrijk punt voor verdere reflectie en studie is dan ook hoe méér lerarenopleiders kunnen worden gestimuleerd tot het uitvoeren van zelfstudieonderzoek en daarbij constructief begeleid kunnen worden. Ons inziens is het daartoe nodig om varianten van ons project op te zetten en de effecten daarvan te onderzoeken.

6.3 Praktische implicaties

De antwoorden op follow-upvragenlijsten die een half jaar en anderhalf jaar na afronding van het project zijn ontvangen, laten zonder uitzondering langetermijneffecten zien: de acht deelnemers die hun zelfstudieonderzoek hebben afgerond, bevestigen dat ze meer onderzoeksmatig naar hun praktijk kijken, de literatuur volgen, data blijven verzamelen en blijven schrijven. Ook van hun omgeving krijgen ze waardering. Ze hebben bijvoorbeeld promotie gemaakt, tijd en ruimte gekregen om vervolgonderzoek te doen, merken dat meer studenten hen benaderen voor de begeleiding van een onderzoeksscriptie of worden ingezet voor onderzoeksonderdelen in hun opleiding. Er lijkt dus sprake te zijn van een duurzame verandering.

Een punt dat nadere aandacht en studie verdient, is de vraag hoe ook na afloop van deelname aan het project een *research community* voor zelfstudieonderzoek in stand zou kunnen worden gehouden. Op dit moment gebeurt dit voor het in dit artikel beschreven project spontaan. Het systematisch continueren van samenwerking en onderlinge ondersteuning zou wel eens een voorwaarde voor duurzaamheid kunnen zijn. Meer systematisch onderzoek hiernaar lijkt dan ook wenselijk.

Literatuur

- Austin, T., & Senese, J. C. (2004). Self-study in school-teaching: Teachers' perspectives. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. Laboskey, & T. Russell (Eds.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1231-1259). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Inaugurale rede. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bullough, R., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research, *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 Associates Inc.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2004). Research, practice and academia in North America. In

- J.J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of research of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 451-482). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Commissie Leraren. (2007). *Leerkracht*. Den Haag, Nederland: Ministerie van OCW.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- Coppola, B. P. (2007). The most beautiful theories. *Journal of Chemical Education*, 84, 1902-1912.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Elliott, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Hamilton, D., & McWilliam, E. (2001). Ex-centric voices that frame research on teaching. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 17-46). Washington, DC: AERA.
- Hoban, G. (2007, April). *Creating a self-study group*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association Conference, Chicago, Verenigde Staten.
- Katz, E., & Coleman, M. (2005). Autonomy and accountability of teacher-educator researchers at a college of education in Israel. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(1), 5-13.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelchtermans, G. (1994). *Biographical methods in the study of teachers' professional development*. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93-108). London: Falmer.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Special Issue Teachers and Teaching*, 15, 257-272.
- Klaassen, C., Beijaard, D., & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 375-399.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest, Nederland: Nelissen.
- Korthagen, F., & Lunenberg, M. L. (2004). Links between self-study and teacher education reform. In J.J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russel (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 421-449). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Krol, L. R., & LaBosky, V. K. (1996). Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program. *Action in Teacher Education* 18(2), 63-72.
- Kuhn, T. S. (1977). *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: University of Chicago Press.
- LaBoskey, V. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-870). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London/New York: Routledge.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M-L. (2008). Threading a golden chain. An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly* 35(1), 185-205.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experien-

ce, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Special Issue Teachers and teaching*, 15, 225-240.

- Lunenberg, M., Loughran, J., Schildkamp, K., Beishuizen, J., Meirink, J., & Zwart, R. (2007). Self-study in a community of learning researchers: What can we do to support teachers/teacher educators to benefit from our research? *European Educational Research Journal*, 6, 411-423.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case learning applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, C., East, K., Fitzgerald, L. M., Heston, M. L., & Veenstra, T. (2002). Visions of self in the act of teaching: Using personal metaphors in collaborative selves study of teaching practices. *The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice*, 16, 81-93.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leeraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (third edition). London/New Delhi: Sage Publication.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Dissertatie. Apeldoorn: Garant.
- Russell, T., & Korthagen, F. (1995). *Teachers who teach teachers*. London/Washington, DC: Falmer Press.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schuck, S., & Aubusson, P. (2006). Sharing the mirror maze: Self-study community formation. In L. Fitzgerald, M. Heston, & D. Tidwell (Eds.), *Collaboration and community: Pushing boundaries through self-study: Proceedings of the Sixth International Conference on the Self-Study of Teacher Education Practices* (pp. 30-233). Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Whitehead, J. (1988). *Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'* Opgehaald op 5 april 2008, van (<http://people.bath.ac.uk/edsajw/writings/livtheory.html>).
- Whitehead, J. (2009). How do I influence the generation of living educational theories for personal and social accountability in improving practice. Using a living theory methodology I improving educational practice. In D.L. Tidwell, M.L. Heston, & L.M. Fitzgerald (Eds.), *Research methods for the self-study of practice* (pp. 173-194). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Willemsse, M. (2006). *Waardenvol Opleiden*. Dissertatie. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. London/New Delhi: Sage Publications.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58, 36-46.
- Zwart, R., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008, April). *Becoming a scholarly teacher educator: The contribution of self-study research to the learning of teacher educators*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association Conference, New York, Verenigde Staten.

Manuscript aanvaard op: 6 mei 2010

Auteurs

Mieke Lunenberg, Fred Korthagen en Rosanne Zwart zijn werkzaam aan het Onderwijscentrum VU van de Vrije Universiteit Amsterdam.

Correspondentieadres: Dr. M. Lunenberg, Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam, De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam. Email: m.lunenberg@ond.vu.nl.

Abstract

Becoming a scholarly teacher educator

International experiences have provided evidence that self-study research by teacher educators is productive, both for the teacher educators themselves and for the bottom-up development of knowledge about teacher education. This article is a report of a research study into the results of a Dutch project, in which nine teacher educators studied their own practices. The article focuses on the question of what this has contributed to the development of scholarship, and the professional identity of the participating teacher educators. Data sources were digital logbooks, exit-interviews, and follow-up questionnaires. The findings show that the participants grew with respect to their scholarship. Moreover, carrying out self-study research appeared to contribute to how they experienced their own professional identity. For example, they became more used to theory and were able to more easily change their perspectives.