

# Veranderingen en accenten in het onderzoek naar leren van docenten: inleiding op het themanummer

D. Beijaard

## 1 Inleiding

Dit themanummer bevat een vijftal artikelen en een discussiebijdrage over diverse aspecten met betrekking tot het leren van docenten. In dit inleidend artikel wordt in grote lijnen ingegaan op enkele veranderingen in het onderzoek naar het leren van docenten die zich de afgelopen twee decennia hebben voorgedaan. De hier beschreven veranderingen kunnen worden gezien als een context bij de artikelen die in dit themanummer zijn opgenomen.

In de eerste plaats wordt naast onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding nu ook meer onderzoek gedaan naar het leren van ervaren docenten. Als gevolg van allerlei vernieuwingen in het onderwijs wordt van ervaren docenten verwacht dat zij zich andere manieren van lesgeven eigen maken. Lesgeven in het studiehuis in de bovenbouw van het havo en vwo is daar een goed voorbeeld van; het is de bedoeling dat docenten daar nu minder kennis overdragen dan voorheen ten gunste van het begeleiden van leerlingen bij het zelfstandig leren en werken. Dit vereist van zittende docenten dat zij nieuwe kennis en vaardigheden ontwikkelen en toepassen.

In de tweede plaats moeten verschuivingen in wetenschappelijke inzichten worden genoemd. Tot twee decennia geleden werd het belangrijk gevonden dat docenten leerden effectief gebleken gedragingen uit te voeren. Als maat voor effectief gold de samenhang tussen gedragingen van de docent en leerresultaten van de leerlingen. Geleidelijk begon dit gedragsperspectief plaats te maken voor een cognitief perspectief op het leren van docenten. In toenemende mate ontstond wetenschappelijke belangstelling voor de kennisbasis van docenten, respectievelijk waaruit deze zou moeten bestaan en hoe die het best aangeleerd kan worden.

In de derde plaats moet worden geconstateerd dat de diversiteit aan theoretische perspectieven in het onderzoek naar het leren

van docenten is toegenomen. Dit heeft ook gevolgen voor de zienswijzen op het leren van docenten. Starre, sterk paradigmagebonden, zienswijzen die geen ruimte toelaten voor “andersgezinde” opvattingen over leren van docenten hebben plaats gemaakt voor meer open zienswijzen bestaande uit (combinaties van) meerdere theoretische perspectieven die ten grondslag kunnen liggen aan het leren van docenten. Naast inzichten uit de reflectieliteratuur wordt in lerarenopleidingen nu bijvoorbeeld gebruik gemaakt van inzichten ontleend aan leertheoretisch- en onderwijspsychologisch onderzoek naar het leren van studenten in andere vormen van hoger onderwijs. Ook wordt nu gebruik gemaakt van resultaten van onderzoek naar het leren in organisaties en onderzoek dat zich vooral richt op de invloed van biografische factoren op het leren van docenten. In een lerarenopleiding zien we deze en andere theoretische perspectieven terug in de verscheidenheid aan manieren waarop docenten-in-opleiding leren, de informatiebronnen die zij raadplegen en de leeractiviteiten die zij verrichten.

Alvorens de artikelen die in dit themanummer aan bod komen te introduceren, wordt nader ingegaan op de bovengenoemde veranderingen. Deze zullen, zoals gezegd, niet in detail worden beschreven. Volstaan wordt met een schets van een globaal kader waarbinnen de artikelen geplaatst kunnen worden.

## 2 Leren van beginnende en ervaren docenten

Tot nu toe heeft het meeste onderzoek zich toegespitst op het leren van docenten-in-opleiding. Er is onder meer onderzoek gedaan naar: de rol van ervaringen tijdens het leren onderwijzen, de rol van reflectie op deze ervaringen, de relatie tussen theorie en praktijk in het leerproces, de invloed van pre- en misconcepties, alsmede studentkenmerken (mo-

tieven, verwachtingen, studieachtergrond e.d.) op het leren onderwijzen. Dit onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding heeft altijd een grote invloed gehad op de didactiek van het opleiden van leraren. Opleidingsdidactische maatregelen als gevolg van onderzoek zijn bijvoorbeeld: het reflecteren op praktijkervaringen en op basis daarvan een verbinding trachten te leggen met meer algemeen theoretische inzichten (vgl. Kort-hagen, 2001a), het toepassen van strategieën voor het bewerkstelligen van conceptuele verandering waarin het leggen van verbanden tussen bestaande kennis en opvattingen en nieuwe informatie centraal staat (vgl. Tillema, 1997), expliciteren en beïnvloeden van impliciete noties en ideeën die docenten-in-opleiding hebben op grond van vroegere ervaringen als leerling en die zeer bepalend zijn voor de manier waarop zij zelf willen lesgeven (vgl. Sugrue, 1997) en het reeds in de opleiding introduceren van de zogenaamde “praktijkschok” die een beginnende docent anders pas na het verlaten van de opleiding ervaart (vgl. Koetsier & Wubbels, 1995). Onderzoek heeft ook grote invloed gehad op het gebruik van instrumenten om het leerproces van docenten-in-opleiding te stimuleren. In het kader van reflectie op eigen ervaringen is bijvoorbeeld veel aandacht besteed aan het bijhouden van een logboek en, meer recent, het samenstellen van een portfolio waarin docenten-in-opleiding hun leerproces documenteren, dan wel laten zien wat zij aan leerresultaten bereikt hebben (vgl. Driessen, Beijaard, Van Tartwijk & Van der Vleuten, 2002).

In vergelijking met het leren van docenten-in-opleiding is nog weinig onderzoek gedaan naar het leren van ervaren docenten (zie ook Borko & Putnam, 1996). Onder invloed van inhoudelijke en didactische veranderingen wordt in toenemende mate ingezien dat ook deze docenten permanent zouden moeten leren, zowel individueel als gezamenlijk (Day, 1999; Richardson & Placier, 2001). Tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw werd het mislukken van innovaties in het onderwijs vaak toegeschreven aan een gebrek aan deskundigheid of het falen van docenten. Met name implementatieproblemen bij de invoering van nieuwe curricula werden nogal eens

toegeschreven aan deficiënties van docenten. Voor een succesvolle implementatie van nieuwe curricula werd het belangrijk gevonden deze deficiënties weg te werken, de curricula stonden zelf niet ter discussie. In deze opvatting worden docenten beschouwd als passieve ontvangers van nieuwe gedachten, op grond waarvan zij hun onderwijspraktijk zonder al te grote problemen zouden moeten kunnen veranderen. Er ligt een empirisch-rationele leerconceptie aan ten grondslag: zowel de richting van veranderingen als het veranderingsproces zelf worden bepaald door personen van buitenaf. In de praktijk werkt deze benadering meestal niet, met als gevolg dat van docenten wordt gezegd dat zij recalcitrant zijn en hardnekkig vasthouden aan het bekende. Van den Berg en Vandenberghe (1995) stellen echter dat docenten wel degelijk bereid en in staat zijn tot veranderen, mits zij wel in hun eigenheid worden erkend en actief worden betrokken bij de vormgeving en invoering van veranderingen. Zij gaan uit van een normatief-reëducatieve benadering, waarbij verandering mede plaatsvindt door diepgaande reflectie op eigen opvattingen en gedrag.

Ervaren docenten onderkennen vaak de essentie van een vernieuwing, maar beschikken daarnaast over ervaringskennis die niet genegeerd kan worden bij de invoering van een vernieuwing. In het leren van docenten dient aan deze kennis een belangrijke plaats te worden toegekend. Niet zelden leidt deze kennis van de eigen onderwijspraktijk ook bij docenten zelf tot dilemma's of inconsistenties in hun kennis en opvattingen: zij zijn zich ervan bewust dat bepaalde idealen en wensen die zij hebben in tegenspraak zijn met hun ervaringskennis (Beijaard & De Vries, 1997). Recent onderzoek (Cochran & Lytle, 1998; Warren Little, 2001) toont aan dat docenten deze dilemma's of inconsistenties met name in collegiaal verband kunnen overwinnen, bijvoorbeeld door gezamenlijk actie-onderzoek uit voeren, elkaar te coachen of “professionele dialogen” aan te gaan. Dergelijke collegiale samenwerkingsverbanden, veelal ingebed in leergemeenschappen, vereisen een duidelijk beleid in scholen ten aanzien van doelen in het algemeen en de professionele ontwikkeling van docenten in het bijzonder

(vgl. Tickle, 2000). Genoemde vormen van collegiale samenwerking gaan er overigens wel vanuit dat docenten beschikken over de daarvoor noodzakelijke vaardigheden.

### 3 Nadruk op cognities van docenten

In zowel het onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding als het leren van ervaren docenten staat de cognitieve ontwikkeling centraal. Van recente datum is in dit verband het onderzoek naar praktijkkennis van docenten, met name naar de wijze waarop docenten deze ontwikkelen. Uitgangspunt is dat praktijkkennis voor een groot deel het handelen van docenten in de praktijk stuurt (Verloop, 1992). Grimmett en MacKinnon (1992) noemen praktijkkennis van docenten de kennis die bestaat in de hoofden en harten van docenten. Het is geïntegreerde kennis en vertegenwoordigt de geaccumuleerde wijsheid van docenten over het onderwijzen op basis van hun praktijkervaring (Beijaard & Verloop, 1996; Carter, 1990; Meijer, 1999).

Op dit moment is nog weinig bekend over de wijze waarop docenten kennis interpreteren, zich deze eigen maken en integreren in conceptuele kaders die bepalend zijn voor hun handelen (vgl. Eraut, 1994). Sprake is van een nog jonge onderzoekstraditie; het onderzoek binnen deze traditie is zowel conceptueel als methodologisch (nog) niet eenduidig te karakteriseren, hetgeen in de vorming van theorie over het leren van docenten vooralsnog als een probleem moet worden gezien. Wel is duidelijk dat bij de opbouw van praktijkkennis 'beliefs' (opvattingen) van docenten een belangrijke rol spelen. Als onderdelen van praktijkkennis zijn beliefs en kennis nauw verweven; beliefs werken als een soort filter voor de interpretatie van nieuwe kennis en ervaringen. Met andere woorden, beliefs zijn cruciaal voor het organiseren van kennis in iemands hoofd en het beschrijven van waargenomen gedrag (Richardson, 1996).

Veel onderzoek naar de ontwikkeling van praktijkkennis van docenten is kleinschalig van aard en gericht op de beschrijving of reconstructie van de manieren waarop met name docenten-in-opleiding praktijkkennis

ontwikkelen. Uit inhoudsanalyses van logboeken, portfolio's en open interviewdata blijkt telkens weer dat de ontwikkeling van praktijkkennis bij docenten-in-opleiding tamelijk idiosyncratisch verloopt: sprake is van grote verschillen in leerprocessen tussen docenten-in-opleiding, terwijl zij aan het eind van de opleiding wel even succesvolle docenten kunnen zijn (Bullough, 1997). Kenmerkend in dit leerproces is dat zij vaak een spanning ervaren tussen persoonlijke verwachtingen en motieven met betrekking tot lesgeven en wat anderen (betrokkenen van het opleidingsinstituut en de school) van hen verwachten (Volkman & Anderson, 1998). Dit leidt vaak tot negatieve fricties bij hen. Het is dan ook belangrijk om docenten-in-opleiding te begeleiden bij het zoeken naar een balans tussen persoonlijke behoeftes en wensen enerzijds en wat anderen van hen verwachten en ook in de theorie voor hen belangrijk wordt gevonden anderzijds. Dit proces van integratie van persoonlijke voorkeuren, overtuigingen e.d. en professionele kenmerken van het beroep wordt in de literatuur ook wel de ontwikkeling van professionele identiteit genoemd. Onder invloed van allerlei factoren van buitenaf en verschillende contexten waarin docenten functioneren verandert de professionele identiteit van docenten voortdurend (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Korthagen, 2001b).

In tegenstelling tot docenten-in-opleiding zijn ervaren docenten voor de verdere ontwikkeling van hun praktijkkennis vaak aangewezen op zichzelf. Docenten die deze kennis verder ontwikkelen doen dat meestal spontaan en op individuele basis. Dit komt vooral tot uitdrukking in kleine, geleidelijke, veranderingen in bijvoorbeeld het curriculum of het handelen van de docent in de klas (Beijaard & De Vries, 1997; zie ook Richardson & Placier, 2001). Veel docenten veranderen na verloop van tijd niet meer uit zichzelf, omdat zij voor zichzelf een 'best practice' hebben ontwikkeld. Als zij al veranderen, dan laten zij dat afhangen van hun omgeving. Zij zijn geneigd nieuwe informatie alleen tot zich te nemen wanneer deze inpasbaar is in hun reeds bestaande referentiekaders. Veranderingen op spontane en individuele basis hoeven overigens niet altijd wenselijk te zijn,

omdat ze tegenstrijdig kunnen zijn met wat in de school en door directe collega's belangrijk wordt gevonden.

Goed onderwijzen, tenslotte, is voor velen alleen mogelijk wanneer docenten ook beschikken over daarvoor relevante kennis. Naast vakinhoudelijke kennis gaat het daarbij om onderwijskundige, pedagogische en vakdidactische kennis. Reynolds (1989) stelt bijvoorbeeld dat onderwijzen een professionele activiteit is die alleen goed uitgevoerd kan worden, wanneer een docent over diepgaande kennis beschikt van allerlei aspecten. Deze primair op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde kennis heeft volgens Reynolds betrekking op: visies op onderwijzen, het leren van leerlingen, de ontwikkeling van leerlingen, het curriculum, de organisatie van onderwijs, klassenmanagement, kenmerken en inhoud van het vakgebied, en de school en het onderwijs in hun sociale, sociologische en politieke contexten (zie ook Lowyck & Verloop, 1995). Over het belang van op onderzoek gebaseerde kennis voor het handelen van docenten wordt momenteel relativerend gesproken. De vraag daarbij is in welke mate docenten kennis omtrent hoeveel van deze aspecten moeten leren en hoe functioneel deze is voor het daadwerkelijk functioneren van docenten in de beroepspraktijk. Bovendien staat niet zonder meer vast dat docenten zich via scholing aangeboden kennis eigen maken en integreren in hun praktijkkennis (Kwakman, 1999). Theoretische kennis is gereconstrueerde en abstracte kennis die geen rechtstreekse afspiegeling vormt van hun alledaagse onderwijswerkelijkheid. Veel docenten plaatsen daardoor vraagtekens bij de bruikbaarheid van door onderzoek verkregen kennis in hun eigen onderwijspraktijk. Verondersteld wordt dat het onderzoek naar praktijkkennis van docenten op termijn kan bijdragen aan de formulering van een meer op het werkelijk functioneren van docenten toegesneden kennisbasis.

beschikte over kennis afkomstig uit wetenschappelijke disciplines, met name psychologie, pedagogiek, filosofie en sociologie. Het leren onderwijzen werd sterk vanuit de wetenschap gestuurd. Tegenwoordig is veeleer het omgekeerde het geval. De docent wordt nu gezien als iemand die het beroep leert door reflectie op eigen ervaringen en, daarop aansluitend, op actieve wijze kennis ontwikkelt. De huidige, overkoepelende, zienswijze ten aanzien van leren van docenten is geënt op een constructivistische benadering van leren. Daarmee zijn de leeractiviteiten die docenten ondernemen erg belangrijk. Onder leeractiviteiten worden zowel mentale, inwendige, als uiterlijk waarneembare activiteiten verstaan die bovendien met elkaar samenhangen. Voorbeelden van dergelijke leeractiviteiten zijn: uitproberen van nieuwe ideeën in de klas, plannen van het eigen leerproces, bestuderen van (vak)tijdschriften, vormen van collegiale uitwisseling, zoals interview en deelname aan besluitvormingsprocessen (zie ook Kwakman, 1999).

Naar leeractiviteiten die docenten bewust maar ook onbewust ondernemen, kan vanuit verschillende theoretische perspectieven worden gekeken<sup>1</sup>. In de eerste plaats is er een perspectief waarin leerprocessen en de regulatie daarvan centraal staan. De kennis die hierover is ontstaan, komt voort uit onderzoek naar het leren van studenten in andere vormen van hoger onderwijs (Vermunt & Verloop, 1999). Voor het bestuderen van het leren van docenten levert dit perspectief vooral een bijdrage aan de nadere conceptualisering van (intrapersoonlijke) leeractiviteiten en het belang van individuele factoren als leeroriëntatie en leerconceptie.

In de tweede plaats is er een perspectief waarbij de rol van het bewustzijn van leerprocessen belangrijk is (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, 2001a). In dit perspectief staan concepten als *tacit knowledge*, *gestalts*, *behoeften*, *routines* en *reflectie* centraal. Een essentiële bijdrage van dit perspectief aan de bestudering van het leren van docenten betreft het onderscheid dat gemaakt wordt in kennisniveaus. Op gestaltniveau gaat het om kennis die zelden verwoord wordt, die als het ware vanzelfsprekend is voor de persoon en vaak verweven is met ge-

#### 4 Diversiteit aan theoretische perspectieven

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw werd het belangrijk gevonden dat een docent

voelens en behoeften. Op schaniveau is de kennis veel bewuster, waarbij afzonderlijke concepten met onderlinge relaties onderscheidbaar zijn. Zij bieden docenten de mogelijkheid hun handelen te onderbouwen en te controleren. Op het niveau van persoonlijke theorieën, ten slotte, is sprake van een logische samenhang van schema's. In het kader van het leren van docenten is het belangrijk om te onderzoeken op basis van welke leeractiviteiten deze kennisniveaus ontstaan en in elkaar overgaan.

In de derde plaats is er een perspectief waarbij veelal de school als eenheid van analyse wordt genomen. Vanuit dit perspectief bestaat veel belangstelling voor scholen als professionele leergemeenschappen. In dergelijke gemeenschappen is sprake van gedeelde normen en waarden, collectieve gerichtheid op leerlingen, reflectieve dialogen, gedeelde praktijken, samenwerking en socialisatie van nieuwe docenten (Bryk, Camburn & Louis, 1999; zie ook Warren Little, 2001). De bijdrage van dit perspectief aan het leren van docenten betreft onder meer de invloed van deze elementen op het type leeractiviteiten die docenten naar aanleiding daarvan ondernemen. Imants (2001) constateert dat in dit verband belangrijk zijn: feedback geven en krijgen over het leren van leerlingen evenals over het eigen werk en interacties met collega's.

In de literatuur zijn bovenstaande perspectieven nog nauwelijks aan elkaar gerelateerd (vgl. Richardson & Placier, 2001), maar lijken alle wel een rol te spelen bij het leren van docenten. Hetzelfde geldt voor persoons- en contextfactoren die daarop van invloed zijn. In de genoemde perspectieven gezamenlijk, met name in de eerste en de laatste, komen deze factoren voldoende tot uitdrukking.

## 5 De bijdragen in dit nummer

Dit nummer bevat vijf artikelen en een discussiebijdrage waarin nader op de artikelen wordt ingegaan. Drie artikelen zijn gebaseerd op recent afgeronde proefschriften, twee artikelen maken deel uit van promotieonderzoek dat binnenkort zal worden afgerond. De drie eerste artikelen gaan over het leren van docenten-in-opleiding, de beide andere over het

leren van ervaren docenten. In alle artikelen ligt de nadruk op cognitieve ontwikkeling. In drie artikelen staat het individuele leren centraal, in de twee andere artikelen gaat het meer om collectief leren. Het afsluitende artikel, waarin teruggeblikt wordt op de bijdragen aan het themanummer, gaat nader in op dit onderscheid tussen individueel en collectief leren.

In het artikel "Manieren van leren onderwijzen en relaties met persoonsgebonden en contextuele variabelen" van Oosterheert, Vermunt en Veenstra wordt vanuit een leer- en onderwijspsychologisch perspectief gerapporteerd over individuele verschillen bij het leren onderwijzen. Het betreft een deelstudie die voortbouwt op enkele andere deelstudies die in het kader van een promotieproject zijn verricht (Oosterheert, 2001). Met behulp van het instrument de Inventory Learning to Teach Process werden gegevens verzameld bij 382 docenten-in-opleiding die studeerden aan verschillende typen lerarenopleidingen. De resultaten van het onderzoek laten vier manieren van leren onderwijzen zien, waarvan de volgende labels zijn gegeven: open betekenisgericht, gesloten betekenisgericht, gesloten reproductiegericht en inactief/overlevingsgericht. Inhoudelijk verschillen deze manieren van leren aanzienlijk. Op grond van hun onderzoeksresultaten komen de auteurs tot de conclusie dat een lerarenopleiding gebaseerd op "één opleidingsmodel voor allen" niet effectief is.

Het artikel van Mansvelder-Longayroux, Beijaard en Verloop, getiteld "Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding", doet verslag van een onderzoek naar de aard van reflectie in portfolio's van docenten-in-opleiding. Dit onderzoek, dat onderdeel is van een omvangrijker promotieproject van eerstgenoemde auteur, sluit qua theoretisch perspectief aan bij de studie van Oosterheert e.a.. Om inzicht te krijgen in de aard van reflectie in portfolio's zijn 39 zogenoemde ontwikkelingsportfolio's geanalyseerd. Voor de inhoudsanalyse van deze portfolio's is gebruik gemaakt van theorie over leeractiviteiten, waardoor aan het begrip reflectie een specifieke invulling is gegeven. Uit de resultaten blijkt dat docenten-in-opleiding in hun portfolio's vooral gericht zijn op (het

verbeteren van) hun handelen en minder op het begrijpen van situaties en ontwikkelingen die zich tijdens het leren onderwijzen voordoen. Om dit laatste meer te stimuleren is begeleiding bij het maken van een ontwikkelingsportfolio belangrijk, aldus de auteurs.

Van Huizen, Van Oers en Wubbels gaan in hun artikel "Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leerkrachten" in op de betekenis die docenten-in-opleiding verlenen aan het leraarschap, hoe deze zich gedurende de opleiding ontwikkelt en opleidingscondities die daarbij een rol spelen. Tevens wordt ingegaan op de wijze waarop de opleidingsomgeving tegen het beroepsbeeld aankijkt. Dit artikel is gebaseerd op het proefschrift van eerstgenoemde auteur (Van Huizen, 2000). Uitgangspunt voor de bestudering van de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van docenten-in-opleiding vormt de cultuurhistorische activiteitentheorie waarvan Vygotsky de grondlegger is. Deze theorie doet recht aan de interactie tussen persoon en context, hetgeen essentieel is voor de ontwikkeling en bestudering van professionele identiteit. Het onderzoek vond plaats in twee universitaire lerarenopleidingen; gegevens werden verzameld met meerdere instrumenten. De resultaten tonen aan dat de ontwikkeling van betekenisverlening aan het leraarschap bij docenten-in-opleiding gedurende hun opleiding gering is en dat opleidingsinstituten hierop niet de gewenste invloed hebben. Deze bijdrage heeft belangrijke implicaties voor de vormgeving en inhoud van lerarenopleidingen.

De twee volgende artikelen gaan over twee veelbelovende vormen van leren door ervaren docenten. In hun artikel "Op zoek naar factoren die van coaching een krachtige leeromgeving voor docenten maken" rapporteren Engelen en Bergen over de effecten van een scholingsprogramma over activerende instructie waarin 'peer coaching' een centrale rol speelt. Het onderzoek maakt deel uit van het promotieproject van eerstgenoemde auteur. Om de kwaliteit van de coaching binnen het scholingsprogramma vast te stellen, zijn 45 coachingsdialogen geanalyseerd. De resultaten laten een wisselend beeld zien tussen de kenmerken van de coachingsdialogen en de effecten van het scholingsprogramma.

Kwantitatieve en kwalitatieve verschillen tussen coachingsdialogen zijn hierop van invloed. Willen coaches, aldus de auteurs, er werkelijk in slagen om tijdens een coachingsdialoog voor hun collega's een krachtige leeromgeving te realiseren, dan is investering in de training van de coaches noodzakelijk.

In het artikel "De ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders" van Ponte, Ax, Beijgaard en Wubbels wordt verslag gedaan van een casestudie naar zeven groepjes docenten die onder begeleiding van lerarenopleiders gedurende twee jaar actieonderzoek uitvoerden. Gerapporteerd wordt over een onderdeel van het proefschrift van eerstgenoemde auteur (Ponte, 2002). Het theoretisch perspectief van het onderzoek bestaat uit een verbinding die tussen de Angelsaksische traditie van Action Research en de Duitse Allgemeine Didaktik is gelegd. Diverse instrumenten zijn gebruikt voor de verzameling en analyse van data. Uit de resultaten blijkt onder meer dat docenten die actieonderzoek uitvoeren ertoe neigen zich vooral te richten op wat zij zouden willen doen en nauwelijks op wat zij daarmee zouden willen bereiken. Dit impliceert tevens een eenzijdige kennisontwikkeling, namelijk op het technologische kennisgebied, terwijl ook kennisontwikkeling gewenst is op andere kennisgebieden (het empirisch en ideologisch kennisgebied). Docenten gaan wel kennis op alle gebieden ontwikkelen, naarmate begeleiders van actieonderzoek daaraan meer aandacht besteden. Het onderzoek wijst uit dat niet alleen docenten moeten worden begeleid bij het leren uitvoeren van actieonderzoek; ook begeleiders moeten leren actieonderzoek door docenten te begeleiden.

De laatste bijdrage aan dit themanummer, getiteld "Leraren die leren om professioneel te blijven leren", is geschreven door Vandenberghe en Kelchtermans. In hun artikel blikken zij terug op de bijdragen in het themanummer. Tevens gaan zij dieper in op reflectie als een thema dat in elke bijdrage wel aan bod komt, zij het vanuit verschillende theoretische perspectieven. Vervolgens besteden zij aandacht aan collectief leren in scholen en maken daarmee een overgang naar wat zij professionele leergemeenschappen noe-

men. Het bestuderen van zowel individueel als collectief leren in de context van dergelijke leergemeenschappen biedt in hun ogen een interessant onderzoeksprogramma.

## Noten

1 Voor de beschrijving van deze drie theoretische perspectieven is gebruik gemaakt van de aanvraag van een recent door NWO/PROO gehonoreerd aandachtsgebied van de ICO-themagroep Teaching and Teacher Education. Deze drie theoretische perspectieven worden in dit aandachtsgebied aan elkaar gerelateerd in een voorlopig model voor het beschrijven en verklaren van het leren van docenten in functie.

## Literatuur

- Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Berg, R. Van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Bullough, R.V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B.J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.), *The international handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Dordrecht: Kluwers.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 19-36.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Driessen, E., Beijaard, D., Tartwijk, J. van, & Vleuten, C. van der (Red.). *Portfolio's*. Hoger Onderwijs Reeks. Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London, Washington: Falmer Press.
- Grimmett, P., & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Hargreaves (Ed.), *Teacher development and educational change* (pp. 86-103). London: The Falmer Press.
- Huizen, P.H. van (2000). *Becoming a teacher: Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Proefschrift Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Imants, J. (2001). Professionalisering en innovatie. In B. Creemers, & A. Houtveen (Reds.), *Onderwijsinnovatie*. Onderwijskundig Lexicon Editie III. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Koetsier, C.P., & Wubbels, T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 21, 333-345.
- Korthagen, F.A.J. (2001a). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. (2001b). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie Universiteit Utrecht: IVLOS.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen: Nijmegen.
- Lowyck, J., & Verloop, N. (Red.) (1995). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie Universiteit Leiden: ICLON.

- Oosterheert, I.E. (2001). *How student teachers learn: A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen: UCLo.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift. Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Reynolds, M.C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Tillema, H.H. (1997). Promoting conceptual change in learning to teach. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 7-16.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69, 410-423.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-270.
- Volkman, M.J., & Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Warren Little, J. (2001). *Inside teacher community: Representations of classroom practice*. Paper presented at the conference of the International Study Association on Teachers and Teaching. Faro, Portugal.

## Auteur

**Douwe Beijaard** is als universitair hoofddocent werkzaam bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

*Correspondentieadres:* D. Beijaard, Universiteit Leiden, ICLON, Postbus 9555, 2300 RB Leiden, 071-5273462, e-mail: Beijaard@iclon.leidenuniv.nl