COLOFON

Mieke Lunenberg, Jurriën Dengerink en Fred Korthagen
Vrije Universiteit Amsterdam, 2013
22525_1 StudioVU

HET BEROEP VAN LERAREN-OPLEIDER

PROFESSIONELE ROLLEN, PROFESSIONEEL HANDELEN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LERARENOPLEIDERS

Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO

Mieke Lunenberg, Jurriën Dengerink en Fred Korthagen
Vrije Universiteit Amsterdam, 2013

VU VRIJE UNIVERSITEIT AMSTERDAM
IS VERDER KIJKEN

HET BEROEP VAN LERAREN-OPLEIDER

PROFESSIONELE ROLLEN, PROFESSIONEEL HANDELEN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LERARENOPLEIDERS

Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO

Mieke Lunenberg, Jurriën Dengerink en Fred Korthagen
Vrije Universiteit Amsterdam, 2013

"I will never again take for granted the skills, expertise and knowledge required to be a teacher educator."

(Ritter, 2007, p. 107)

Foto omslag: Opleiding voor lerarenopleiders 2012-2013.

INHOUD

1. INLEIDING 7
1.1. Context en aanleiding voor de reviewstudie 7
1.2. Doel van de reviewstudie en onderzoeksvragen 7
1.3. Wetenschappelijke relevantie 8
1.4. Maatschappelijke relevantie 8

2. BEGRIPPENKADER 10
2.1. Het begrip lerarenopleider 10
2.2. Professionele rol 10
2.3. Professioneel handelen 10
2.4. Kritische kenmerken 11

3. METHODE 12
3.1. Acht stappen 12
3.2. De verkregen database 16

4. RESULTATEN 18
4.1. Zes rollen 18
4.2. Leraar van leraren 20
4.3. Onderzoeker 26
4.4. Begeleider 30
4.5. Curriculumontwikkelaar 34
4.6. Poortwachter 35
4.7. Bruggenbouwer 37

5. SAMENVATTING, CONCLUSIES EN REFLECTIE 39
5.1. Samenvatting en conclusies 39
5.2. Reflectie 42

6. AANBEVELINGEN 46
6.1. Aanbevelingen voor onderzoek 46
6.2. Aanbevelingen voor de praktijk 47

REFERENTIES 48

BIJLAGE: OVERZICHT VAN DE GESELECTEERDE STUDIES, MET KENMERKEN 50

1. INLEIDING

"Teachers of teachers - what they are like, what they do, what they think - are typically overlooked in studies of teacher education."
(Lanier and Little, 1986*[1], p. 528)

1.1. CONTEXT EN AANLEIDING VOOR DE REVIEWSTUDIE

Na de hierboven geciteerde uitspraak van Lanier en Little uit de jaren tachtig van de vorige eeuw heeft er een fundamentele verschuiving plaatsgevonden. Sinds het begin van de jaren negentig krijgt de cruciale rol van lerarenopleiders in de onderwijsketen in toenemende mate de aandacht in onderzoek, de praktijk en het onderwijsbeleid (zie bijvoorbeeld Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). Breed wordt ingezien dat lerarenopleiders in hoge mate de kwaliteit van leraren bepalen en dat leraren een cruciale factor zijn in de kwaliteit van het basis- en voortgezet onderwijs (Liston, Borko & Whitcomb, 2008). Derhalve is het van belang dat lerarenopleiders hun werk doen op een hoog professioneel niveau.
Wat houdt dat precies in? En voldoen opleiders aan die eis? Dit zijn vragen waar de literatuur - ondanks de toegenomen aandacht voor lerarenopleiders - tot op heden geen duidelijk antwoord op geeft (Verloop, 2001*). Martinez (2008, p. 35) stelt: "Little systematic research has been undertaken to inform us about fundamental characteristics of the professional lives of this occupational group – their qualifications, their recruitment, their career pathways into and through the academy, their teaching and research practices, the problems they encounter, or their professional development needs and practices."
Wel zijn er - vooral de laatste 10 jaar - veel publicaties verschenen die stukjes van antwoorden op vragen naar karakteristieken van het beroep en handelen van lerarenopleiders bieden. Als we het beroep van lerarenopleider serieus nemen, vraagt deze situatie om een grondige analyse en synthese van wat er bekend is op dit gebied. Dat was de aanleiding tot deze reviewstudie.

Deze studie past in een internationale trend. Verschillende auteurs benadrukken dat we de professie van lerarenopleiders te lang te weinig aandacht hebben gegeven en wereldwijd verschijnen steeds meer publicaties over lerarenopleiders. Onder andere binnen de *Association of Teacher Educators in Europe (ATEE)* vindt voortdurend een debat plaats over het belang van verdere professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, niet alleen voor het bevorderen van de kwaliteit van hun werk, maar ook voor het vergroten van de status en positie van lerarenopleiders als beroepsgroep. Deze reviewstudie is ook relevant omdat de beroepsgroep van lerarenopleiders vrij diffuus is, hetgeen het tot op heden lastig maakte om te komen tot een helder en professioneel kader voor het beroep. Lerarenopleiders vormen namelijk een behoorlijk heterogene groep (Lunenberg, 2010*). Veel lerarenopleiders, maar lang niet alle, hebben eerst als leraar gewerkt (Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006; Berry, 2007*). Lerarenopleider wordt men door een benoeming als opleider; er is geen formele opleiding tot lerarenopleiders die gekoppeld is aan een toelatingseis voor het beroep (Cochran-Smith, 2003). In paragraaf 2.1. komen we hierop nog terug.

1.2. DOEL VAN DE REVIEWSTUDIE EN ONDERZOEKSVRAGEN

Het doel van deze reviewstudie is een onderbouwd overzicht te bieden van wat bekend is over de professionele rollen van lerarenopleiders, het daaraan gerelateerde professionele handelen en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders ten aanzien van deze rollen en het bijbehorende handelen. We analyseren ook wat er op basis van onderzoek bekend is over kritische kenmerken die deze professionele rollen, het daarbij behorend professionele handelen en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders bepalen. De volgende onderzoeksvragen waren leidend voor deze reviewstudie:

1. *Welke professionele rollen van lerarenopleiders kunnen worden geïdentificeerd?*
2. *Wat zijn kritische kenmerken die de professionele rollen van lerarenopleiders en het daarbij behorend professioneel handelen bepalen?*
3. *Wat zijn kritische kenmerken die de ontwikkeling van de professionele rollen en het daarbij behorend professioneel handelen van lerarenopleiders bepalen?*

De studie richt zich dus op de professionele rollen en het professionele handelen van individuele lerarenopleiders. Dit impliceert bijvoorbeeld dat we geen conclusies trekken over de professionaliteit van de beroepsgroep van lerarenopleiders als geheel, hoewel sommige van onze bevindingen daaraan wel raken.
Op basis van onze analyse geven we ook een overzicht van gesignaleerde lacunes in het huidige onderzoek en doen we suggesties voor verder onderzoek. We besluiten de studie met conclusies, een discussie en aanbevelingen voor de praktijk.

1 Referenties met een asterisk maken geen deel uit van de database voor deze reviewstudie. Het betreft toegevoegde literatuur (zie verder hoofdstuk 3 voor een toelichting hierop). Een lijst van deze referenties is achterin deze studie opgenomen.

1.3. WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Lanier en Little (1986*, p. 528) stelden al in de jaren tachtig van de vorige eeuw dat er veel te weinig kennis was over het werk van lerarenopleiders. Eén van de eerste toonaangevende publicaties die de lerarenopleider als object van studie had was het boek *The lives of teacher educators* van Ducharme (1993*). In de jaren negentig van de vorige eeuw verschenen internationaal steeds meer studies over lerarenopleiders en groeide brede erkenning dat het hierbij om een specifiek beroep gaat dat aan professionele eisen zou moeten voldoen. In dat kader was een belangrijke ontwikkeling dat in 1993 een Special Interest Group van de American Educational Research Association (AERA) werd opgericht, genaamd *Self-Study of Teacher Education Practices*, afgekort tot S-STEP (Russell, 2010*). Zeichner (1999*) stelt dat dit misschien wel de belangrijkste ontwikkeling ooit is geweest voor het onderzoek op het gebied van de lerarenopleiding. De Special Interest Group publiceerde in 2004 het *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell, 2004*), hetgeen een rijke verzameling is van studies op dit gebied, met veel aandacht voor de praktijk van het werk van de individuele lerarenopleider en diens professionele ontwikkeling. Daarmee was twee decennia na de bovengeciteerde uitspraak van Lanier en Little (1986*) een punt bereikt waarop er voor het eerst een breed en vrij diepgaand overzicht was over wat lerarenopleiders eigenlijk doen en denken en vooral ook over waar zij mee worstelen.

Al met al is het dus pas sinds het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw dat de cruciale rol van de lerarenopleider in de onderwijsketen in toenemende mate aandacht krijgt in onderzoek (zie bijvoorbeeld Koster e.a., 2005) en dat veel meer bekend is over die lerarenopleider. Dat leidt tot de vraag naar een helder overzicht over wat inmiddels op basis van onderzoek bekend is over het professioneel uitoefenen van het beroep door individuele lerarenopleiders en over de factoren die daaraan bijdragen, alsmede aan de verdere ontwikkeling van de professionele beroepsuitoefening.
Een degelijk, op de literatuur gebaseerd overzicht daarvan ontbreekt tot op heden. Wel publiceerde de AERA in 2005 de reviewstudie *Studying Teacher Education* (Cochran-Smith & Zeichner, 2005*). Deze studie bevat een analyse en synthese van het beschikbare empirisch onderzoek dat relevant is voor het beleid en de praktijk van de lerarenopleidingen. Er zijn echter ook onderwerpen die wel relevant zijn voor de lerarenopleiding, maar niet in de studie van de AERA worden behandeld, zoals een historische analyse van de lerarenopleiding en de nascholing van leraren (Cochran-Smith & Zeichner, 2005*, pp. 59-60). Ook ontbreekt een scherp perspectief op de rollen en het handelen van individuele lerarenopleiders en op factoren die bepalend zijn voor de kwaliteit en de ontwikkeling daarvan. Bovendien beperkt de studie zich tot onderzoek uitgevoerd in de Verenigde Staten. Deze reviewstudie beoogt een bijdrage te leveren aan het opvullen van een overgebleven lacune. De reviewstudie leidt daarnaast tot aanbevelingen voor verder onderzoek die kunnen helpen bij onderzoeksprogrammering.

1.4. MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Deze reviewstudie heeft ook een belangrijke maatschappelijke betekenis. Internationaal wordt steeds meer ingezien dat lerarenopleiders een cruciale rol vervullen in de onderwijsketen (Liston e.a., 2008). Ook wordt steeds meer benadrukt dat het bij het beroep van lerarenopleider gaat om een specifieke professie die verschilt van die van leraren in het primair of secundair onderwijs (Murray & Male, 2005) en dat lerarenopleiders ondersteuning nodig hebben bij de invulling van het beroep en hun profesioneel handelen (Cochran-Smith, 2003; Koster e.a., 2005; Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011; Swennen, Jones & Volman, 2010).
Het uitvoeren van deze reviewstudie sluit bovendien aan bij ontwikkelingen die gedurende de afgelopen jaren in Nederland en Vlaanderen hebben plaatsgevonden en die ons taalgebied een voorhoedefunctie hebben verschaft als het gaat om de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Dat begon eigenlijk al 25 jaar geleden met het proefschrift van Coonen (1987*) waarin hij stelde dat onvoldoende werd onderkend dat het beroep van lerarenopleider vraagt om een specifieke professionele toerusting. Juist in Nederland en Vlaanderen is daar steeds meer aandacht voor gekomen. Reeds tien jaar bestaat een door de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) in het leven geroepen beroepsregister en registratieprocedure voor lerarenopleiders, waarbij opleiders die daarvoor kiezen, door middel van een peer assessment worden beoordeeld (Koster, Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2008; Koster & Dengerink, 2008; Dengerink, 2009*). Daarnaast zijn zowel in Nederland als Vlaanderen projecten gestart die tot doel hadden het uitvoeren van zelfstudies door lerarenopleiders te bevorderen (zie bijv. Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010). Bovendien is door de Vrije Universiteit in samenwerking met de VELON, een kennisbasis ontwikkeld voor het beroep (zie www.kennisbasislerarenopleiders.nl). Zo'n kennisbasis voor lerarenopleiders is internationaal gezien uniek. Met de reviewstudie beogen we hier een nog steviger theoretische basis onder te leggen, die mogelijk ook tot aanpassingen in de kennisbasis zal leiden.
Gebaseerd op de kennisbasis van lerarenopleiders is bovendien in het najaar van 2011 een opleiding voor lerarenopleiders van start gegaan, gekoppeld aan de registratieprocedure voor lerarenopleiders van de VELON. Dit traject wordt in 2012 opnieuw verzorgd en er bestaat vrij veel belangstelling voor vanuit de beroepsgroep. Aan de opleiding voor lerarenopleiders doen zowel instituutsopleiders als schoolopleiders mee. Ook hierbij gaat het om een ontwikkeling die internationaal gezien vrij bijzonder is, omdat een scholingsaanbod voor lerarenopleiders slechts in weinig landen en slechts in beperkte mate bestaat. Wilson (1990*) concludeerde bijvoorbeeld op basis van een breed opgezette studie dat in Europa systematische opleiding of begeleiding van lerarenopleiders op dat moment vrijwel volledig ontbrak. Tien jaar later was dat volgens Buchberger, Campos, Kallos en Stephenson, (2000*) nog steeds het geval.
Het belang dat wordt gehecht aan een adequate toerusting van de professional in het onderwijs blijkt uit de toenemende aandacht daarvoor in het overheidsbeleid (zie de nota Leraar 2020). Een integrale reviewstudie over de professionele rollen, het professionele handelen en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders kan duidelijk maken wat hierover bekend is en deze kennis kan vervolgens worden benut voor de professionalisering van lerarenopleiders en de verdere beleidsontwikkeling daaromtrent.

2. BEGRIPPENKADER

In dit hoofdstuk lichten we de kernconcepten uit deze reviewstudie toe. We bespreken achtereenvolgens wat we verstaan onder lerarenopleiders, professionele rol, professioneel handelen en kritische kenmerken.

2.1. HET BEGRIP LERARENOPLEIDER

Lerarenopleiders vormen een heterogene groep (Lunenberg, 2010*). Ze zijn bijvoorbeeld werkzaam op een lerarenopleiding voor het basisonderwijs, het voorgezet onderwijs, het technisch onderwijs, het kunstonderwijs of het agrarisch onderwijs. Ze kunnen ook functioneren als schoolopleider binnen een van deze onderwijstypen (Van Velzen & Volman, 2009). Lerarenopleiders verzorgen bijvoorbeeld opleidingsonderdelen onderwijskunde of vakdidactiek, of ze begeleiden onderzoek van studenten en stages. Naast de primaire taak gericht op het begeleiden en opleiden van aanstaande leraren zijn steeds meer lerarenopleiders betrokken bij de professionele ontwikkeling van zittende leraren. In toenemende mate wordt ook in Nederland aangesloten bij de internationale tendens dat lerarenopleiders onderzoek verrichten en bijdragen aan kennisontwikkeling (Dengerink, 2009*).
Koster (2002*) geeft aan dat een goede omschrijving van de term 'lerarenopleider' moeilijk te vinden is. Hij citeert Carter (1984*, p. 126-127) die een lerarenopleider definieert als "a faculty member in a tenure track who had taught at least one required undergraduate professional education course during the preceding twelve months". Koster geeft zelf de volgende definitie: "Een lerarenopleider is iemand die onderwijs verzorgt aan een lerarenopleiding of studenten begeleidt binnen de school en een substantiële bijdrage levert aan de ontwikkeling van studenten tot competentie leraren" (Koster, 2002*, p. 7).
Wij zien drie problemen met deze definitie. Ten eerste is niet duidelijk wat we onder 'substantieel' moeten verstaan en ten tweede gaat de taak van veel schoolopleiders anno 2012 veel verder dan alleen 'begeleiden'. Ten derde beschouwen wij ook opleiders die zittende leraren opleiden als lerarenopleiders, temeer daar de grens tussen de initiële opleiding van leraren en scholing tijdens de beroepsuitoefening steeds meer vervaagt.
In deze reviewstudie verstaan wij derhalve onder lerarenopleiders *allen die onderwijs of begeleiding verzorgen voor aankomende en/of zittende leraren ter ondersteuning van hun (toekomstige) beroep*.
In deze definitie zijn dus zowel inbegrepen diegenen die binnen de lerarenopleiding als degenen die in de schoolpraktijk verantwoordelijk zijn voor het opleiden en begeleiden van leraren.

2.2. PROFESSIONELE ROL

Een rol wordt door Van Doorn en Lammers (1984*) en De Jager, Mok en Sipkema (2004*) gedefinieerd als een geheel van min of meer bindende verwachtingen ten aanzien van het gedrag van personen in een bepaalde positie. Deze verwachtingen (die bijvoorbeeld kunnen voortkomen uit de organisatie waar iemand werkt, uit de beroepsgroep of vanuit de maatschappij als geheel) kunnen deels formeel zijn vastgelegd, bijvoorbeeld in een beroepsstandaard. Echter minstens zo belangrijk zijn de verwachtingen die van zo'n persoon in een bepaalde positie bestaan in de praktijk en de eisen die van daaruit door de leden van een groepering gesteld worden aan een persoon in die positie. Wij hanteren in deze reviewstudie het begrip professionele rol. Vrij gangbaar is de opvatting dat de term 'professioneel' verwijst naar "een geheel van systematisch geordende en overdraagbare theoretische kennis" (zie bijv. Knoers, 1987*, p. 6). Door het bijvoeglijk naamwoord 'overdraagbaar' toe te voegen wordt benadrukt dat de theoretische kennis expliciet gemaakt moet kunnen worden.
Onder een *professionele rol* (in deze reviewstudie vaak afgekort tot 'rol') verstaan we daarom *de persoonlijke invulling van een positie op basis van verwachtingen vanuit de omgeving en een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis.*
Het begrip 'professionele rol' verschilt van het begrip 'professionele identiteit', dat de laatste tijd vaak opduikt in de literatuur. Klaassen, Beijaard en Kelchtermans (1999*, p. 377) omschrijven professionele identiteit als "relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld." Daarmee staat het begrip 'professionele identiteit' dichter bij persoonlijke opvattingen en zelfbeelden dan het begrip 'professionele rol', dat naar de invulling van een positie verwijst en refereert aan verwachtingen vanuit de omgeving.

2.3. PROFESSIONEEL HANDELEN

Evenals Knoers (1987*) benadrukken Verloop (2001*), Koster (2002*), Hoyle en John (1995*), Jansma en Wubbels (1992*) en Eraut (1994*) dat professioneel handelen inhoudt dat het handelen berust op een kennisbasis. Zoals hierboven aangegeven moeten lerarenopleiders dit handelen ook kunnen expliciteren. Impliciete kennis en 'praktische wijsheid' (Lunenberg & Korthagen, 2009*) zijn dus niet voldoende als basis voor wat wij als professioneel handelen beschouwen. Daarnaast wordt in andere sectoren (zoals de medische sector) het belang van waarden en normen voor professioneel handelen expliciet genoemd. Een ethische standaard voor lerarenopleiders is echter (nog) niet uitgewerkt. Verloop (2001*) concludeert: "Professionals have a certain amount of freedom to make their own judgment with regard to what is considered appropriate practice". Ontbreken van een ethische standaard betekent echter niet dat er in de beroepsgroep geen aandacht voor ethische aspecten zou zijn (zie bijvoorbeeld Coldron & Smith, 1999*; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004*).
Onder *professioneel handelen* verstaan we derhalve in deze reviewstudie: *handelen dat gebaseerd is op een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis en waarin de normen en waarden van de beroepsgroep tot uiting komen.*
Met bovenstaande definities liggen de professionele rol en het professioneel handelen niet geheel vast. Ook Van Doorn en Lammers (1984*) en Hoving en Van Bon (2010*) benadrukken dat een rol onderwerp van discussie kan zijn, mede ook omdat in de dagelijkse praktijk vaak meerdere rollen verenigd worden. Dat lerarenopleiders meerdere professionele rollen vervullen lijkt niet ter discussie te staan. Ducharme (1993*) gebruikt de metafoor van de Janus-kop, het hoofd met de twee gezichten, en voegt eraan toe dat de lerarenopleider zelfs meer dan twee gezichten lijkt te hebben: "School person, scholar, researcher, methodologist, and visitor to a strange planet" (p. 6). Dergelijke combinaties van rollen kunnen ook een bron van spanning en conflict zijn, omdat men tegelijkertijd moet beantwoorden aan verschillende, soms moeilijk verenigbare verwachtingen en normen.

2.4. KRITISCHE KENMERKEN

We definiëren *kritische kenmerken als kenmerken die bepalend zijn voor de kwaliteit van de rollen of het handelen, of voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders ten aanzien van de rollen of het daarbij behorende handelen.*
We zullen ons bij het formuleren van zulke kritische kenmerken beperken tot kenmerken waarvoor voldoende empirische onderbouwing aanwezig is. We komen daarop terug in het volgende hoofdstuk.

3. METHODE

3.1. ACHT STAPPEN

Een belangrijke leidraad voor deze reviewstudie was het methodische kader van Randolph (2009*) voor de uitvoering van een (kwalitatieve) literatuurreview. Randolph onderscheidt acht stappen in een reviewstudie, geformuleerd als door onderzoekers uit te voeren taken:

1. creëer een 'audit trail';
2. definieer de focus van de reviewstudie;
3. zoek relevante literatuur;
4. classificeer de gevonden studies;
5. creëer een database;
6. identificeer belangrijke thema's en formuleer hypothesen over de relatie tussen deze thema's;
7. zoek naar alternatieve interpretaties;
8. betrek er collega's erbij als 'critical friends'.

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe we deze stappen hebben ingevuld.

1. CREËER EEN 'AUDIT TRAIL'

Het doel van deze eerste stap is om zorgvuldig het gehele reviewproces te documenteren. We hebben dat gedaan en verantwoorden hieronder allereerst de selectie van onze bronnen. We beschrijven vervolgens het proces van data-analyse en data-interpretatie. Daarna gaan we in op de wijze waarop we de betrouwbaarheid, transparantie en compleetheid van deze studie verder hebben onderbouwd door een concept van deze studie voor te leggen aan een internationale groep van experts (de 'critical friends' uit stap 8).

2. DEFINIEER DE FOCUS VAN DE REVIEWSTUDIE

De focus van deze studie wordt bepaald door het doel van deze studie en de drie onderzoeksvragen, zoals geformuleerd in hoofdstuk 1.

3. ZOEK RELEVANTE LITERATUUR

Volgens Randolph is stap 3 het zoeken van relevante literatuur. Wij zijn dit zoekproces begonnen met een oriëntatiefase, gevolgd door een selectiefase.

Oriëntatiefase

Bij de start van deze reviewstudie hebben we gezocht naar zoektermen, kwaliteitscriteria en een tijdsafbakening die zouden leiden tot een zo volledig mogelijk overzicht van studies die een antwoord kunnen geven op onze onderzoeksvragen. Vervolgens hebben we ons georiënteerd op de keuze van relevante zoekmachines.

De centrale zoektermen die we op basis van deze oriëntatie voor onze studie hebben gekozen zijn: 'teacher educator(s)', 'teacher trainer(s)' en 'mentor teacher(s)'. Door de laatste zoekterm toe te voegen hebben we ook expliciet diegenen in onze studie betrokken die in de schoolpraktijk verantwoordelijk zijn voor het opleiden en begeleiden van leraren.
Het bleek niet efficiënt om deze zoektermen te combineren met de drie kernconcepten uit onze vraagstelling (rol, handelen en professionele ontwikkeling). Bijvoorbeeld: de combinatie van de zoektermen 'teacher educator' en 'role' leverde nauwelijks artikelen op die over de rol van lerarenopleiders ging, maar vooral artikelen die bijvoorbeeld gingen over de rol van reflectie in de lerarenopleiding. We hebben daarom afgezien van het werken met combinaties van de drie door ons gekozen zoektermen met de kernconcepten.

We hebben besloten onze selectie te beperken tot artikelen in ISI[2]- of ICO[3]-erkende tijdschriften. Het gaat bij deze erkende tijdschriften om tijdschriften waarvan het wetenschappelijk forum de kwaliteit als voldoende beschouwt. Zo hanteren deze tijdschriften onder andere het kwaliteitscriterium van 'double blind review' bij de beoordeling van artikelen. Voor boeken is het lastiger om een dergelijk eenduidig kwaliteitscriterium te formuleren. We gaan er van uit dat dissertaties aan kwaliteitsnormen voldoen, maar constateren tegelijkertijd dat de voor onze reviewstudie relevante informatie uit dissertaties ook grotendeels in artikelvorm is verschenen. Van een aantal relevante handboeken is bekend dat ze degelijk gereviewd zijn, maar voor het overige is de kwaliteitsbepaling van boekpublicaties een grijs gebied. We hebben daarom besloten om ISI- en ICO-artikelen het primaire kader voor de beantwoording van onze onderzoeksvragen te laten vormen en hebben, waar zinvol, boekpublicaties als aanvulling gebruikt. Het betreft hier meestal boekpublicaties waarnaar in de geselecteerde artikelen regelmatig wordt verwezen.
Overal in deze reviewstudie zijn referenties naar aanvullende publicaties gemarkeerd met een asterisk (*).
In de tijd bleek de reviewstudie goed af te bakenen. We kozen voor de periode 1991-2011, omdat verschillende auteurs stellen dat voorafgaand aan de jaren negentig van de vorige eeuw nauwelijks studies over dit onderwerp zijn verschenen (Wilson, 1990*; Ducharme, 1993*; Zeichner, 1999*; Buchberger e.a., 2000*). Ten slotte hebben we een keuze gemaakt uit de beschikbare zoekmachines. Daarbij waren kwantitatieve en conceptuele saturatie een belangrijk criterium. Dit leidde ertoe dat we achtereenvolgens kozen voor de zoekmachines *Web of Knowledge, Science Direct* en *Tandfonline*. Het gebruik van de drie bovengenoemde zoekmachines met de zoektermen *Teacher educator(s), Teacher trainer(s)* en *Mentor teacher(s)* leidde tot een opbrengst voor de periode 1991-2011 die is weergegeven in tabel 3.1.

ZOEKMACHINE	ZOEKTERMEN	AANTAL (AANVULLENDE) HITS
Web of Knowledge	Teacher educator(s) Teacher trainer(s) Mentor teacher(s) (zoektermen in titel en onderwerp[4])	979
Science Direct	Teacher educator(s) Teacher trainer(s) Mentor teacher(s) (zoektermen in titel, trefwoorden of onderwerp)	139
Tandfonline	Teacher educator(s) Teacher trainer(s) Mentor teacher(s) (zoektermen in titel, trefwoorden of onderwerp)	142

Tabel 3.1: Overzicht van de zoekresultaten met de termen Teacher educator(s), Teacher trainer(s) en Mentor teacher(s) met drie zoekmachines voor de periode 1991-2011.

Hoewel we hiermee al een groot aantal publicaties hadden opgespoord, wilden we de mogelijkheid open laten om in een later stadium nog een vierde zoekmachine te benutten (in het bijzonder Google Scholar). Dat hebben we uiteindelijk niet gedaan, zoals we bij stap 6 zullen legitimeren.

Selectiefase

Het resulterende aantal van 1260 artikelen is vervolgens verder ingeperkt waarbij twee selectiecriteria zijn gebruikt:

Het moest gaan om een artikel in een door het ISI of ICO erkend tijdschrift.
De lerarenopleider moest de focus van het artikel zijn. Artikelen over lerarenopleidingen, waarin bijvoorbeeld het leren of de beoordeling van leraren-in-opleiding centraal staat en waaraan op basis van de bevindingen conclusies of aanbevelingen voor lerarenopleiders worden verbonden, vielen buiten de selectie.

De inperking op basis van het tweede criterium vereiste een inhoudelijke analyse. Deze vond plaats op basis van de abstracts van de artikelen. De eerste 300 abstracts werden door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar beoordeeld op het tweede criterium. Dit leidde tot een Cohen's Kappa van .80. Op basis van deze hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is de selectie van de overige abstracts vervolgens door één onderzoeker uitgevoerd. De beschreven selectieprocedure heeft uiteindelijk geleid tot 405 artikelen.

4. CLASSIFICEER DE GEVONDEN STUDIES

Bij de stappen 4 en 5 die Randolph beschrijft, gaat het om het classificeren van de gevonden studies en het maken van een samenvattende database. Randolph benadrukt dat dit een iteratief proces is. Wij hebben deze twee stappen als volgt ingevuld.
De overgebleven 405 artikelen zijn alle in zijn geheel door één van de drie onderzoekers gelezen. Per artikel is nagegaan of het artikel informatie opleverde over één of meer van de drie kernconcepten (professionele rol, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van de lerarenopleider). Bij de artikelen waarvoor dit het geval was, werd in een lijst aangegeven over welk(e) kernconcept(en) het artikel informatie biedt en is in enkele trefwoorden de inhoud van deze informatie weergegeven.
Weggelaten zijn enkele studies uit de jaren negentig waarvan duidelijk werd dat inmiddels beter onderbouwde kennis beschikbaar is, bijvoorbeeld een studie waarin wordt gesteld dat de overbrugging tussen theorie en praktijk meer aandacht van lerarenopleiders vraagt, maar waarin nog geen concrete handelingsopties worden geboden. Daarnaast bleek dat het criterium dat een artikel in een ISI- of ICO-erkend tijdschrift gepubliceerd was, niet altijd een garantie voor kwaliteit te zijn. Enkele artikelen zijn alsnog uit onze selectie verwijderd omdat de kwaliteit duidelijk onder de maat was (bijvoorbeeld wegens het geheel ontbreken van een beschrijving van de gebruikte methode, of een hele summiere aanduiding daarvan). Het uiteindelijke resultaat was een lijst van ruim 130 artikelen die informatie bevatten over de professionele rol, het bijbehorend professionele handelen en/of de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.

2 Institute for Scientific Information
3 Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek
4 Het zoeken op trefwoorden (keywords) is niet mogelijk in Web of Knowledge.

5. CREËER EEN DATABASE

Vervolgens hebben we deze artikelen verwerkt in een database waarin voor elk van de studies is beschreven:
1. het land of de landen waarin de studie heeft plaatsgevonden;
2. de centrale onderzoeksvraag of focus van het onderzoek;
3. de gehanteerde onderzoeksmethode;
4. de gebruikte databronnen;
5. het aantal lerarenopleiders en eventuele anderen (bijvoorbeeld studenten) die object van het onderzoek waren;
6. de professionele rollen en/of bijbehorend professioneel handelen en/of de ontwikkeling daarvan waarover het betreffende onderzoek gegevens oplevert.

In tabel 3.2 is het format voor de database weergegeven.

Artikel	Land	Onderzoeksvraag/ Focus	Methode	Databronnen	N Lerarenopleiders	N Anderen	Rollen en handelen	Ontwikkeling rollen en handelen

Tabel 3.2: Format van de database voor deze reviewstudie.

6. IDENTIFICEER BELANGRIJKE THEMA'S EN FORMULEER HYPOTHESEN OVER DE RELATIE TUSSEN DEZE THEMA'S

Voor de inhoudelijke analyse hebben we de *grounded theory approach* (Strauss, 1987*; Strauss & Corbin, 1998*) gevolgd en gebruikt gemaakt van een inductieve analyse (Patton, 2002*). We hebben voor deze wijze van analyseren gekozen omdat er geen kant-en-klaar analysekader beschikbaar was voor de beantwoording van de onderzoeksvragen.
We hebben de volgende procedure gevolgd. Allereerst zijn we, op basis van de drie kernconcepten en de trefwoorden die bij stap 4 gevonden waren, nagegaan welke rollen van lerarenopleiders kunnen worden geïdentificeerd. Dat was soms behoorlijk ingewikkeld. In sommige studies worden rollen expliciet benoemd en beschreven, in andere studies is alleen sprake van vage omschrijvingen. Bovendien bleken gelijksoortige beschrijvingen niet altijd tot een zelfde naamgeving van de rol te leiden.
Eén onderzoeker heeft uiteindelijk uit alle artikelen een beperkt aantal professionele rollen gedestilleerd. Dat bleken er zes te zijn. De andere twee onderzoekers hebben een check uitgevoerd op de analyse. Zij bevestigden de conclusie dat er zes rollen konden worden onderscheiden. Deze worden besproken in hoofdstuk 4.

Tijdens dit proces bleek dat al na het verwerken van ca. 50 artikelen geen andere rollen meer naar voren kwamen uit de resterende artikelen dan de genoemde zes rollen en dat er dus sprake was van *conceptuele saturatie* (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010*). Om die reden hebben we verder afgezien van het zoeken naar nog meer artikelen (met een nog niet gebruikte zoekmachine).

Vervolgens is op basis van de onderzoeksresultaten in kaart gebracht welke factoren volgens de literatuur bepalend zijn voor elke rol en het bij de rol behorende professioneel handelen. Daarbij stuitten we op het probleem dat de gevonden studies per rol aanzienlijk verschilden in kwantiteit en in kwaliteit. Hierdoor waren de factoren die uit de literatuur naar voren kwamen, soms zwak onderbouwd en werden deze dikwijls slechts in een beperkt aantal kleinschalige studies genoemd. Daarom hebben we steeds verschillende, maar onderling samenhangende factoren samengebracht in een categorie, waardoor de gezamenlijke empirische onderbouwing van de factoren in zo'n categorie wel redelijk stevig is. Pas op het niveau van een categorie spreken we over een (empirisch onderbouwd) kritisch kenmerk. Deze aanpak impliceert dat een factor die uit een individuele, methodologisch zwakke studie naar voren kwam en die niet in een categorie kon worden ondergebracht, verder buiten beschouwing bleef. Omdat wij over een bepaalde rol soms slechts weinig studies vonden, of de literatuur vooral liet zien dat er weinig overeenstemming bestaat in de theorievorming over die rol, leidde de geschetste procedure voor slechts vier van de zes rollen tot het formuleren van meer dan één kritisch kenmerk voor die rol en het handelen in die rol. Er zijn daarom twee rollen waarbij wij ons hebben beperkt tot het formuleren van één kritisch kenmerk.

Voor elke rol hebben we vervolgens factoren geïnventariseerd die de professionele ontwikkeling voor die rol bepalen (onderzoeksvraag 3) en hebben we deze volgens eenzelfde procedure geordend in categorieën die vertaald konden worden in kritische kenmerken. Bij drie van de zes rollen vonden we geen of nauwelijks publicaties die een antwoord gaven op onderzoeksvraag 3, zodat wij bij deze rollen geen kritisch kenmerk konden formuleren over de professionele ontwikkeling in die rol.

Teneinde de betrouwbaarheid van de analyse te verhogen is voor elke rol een deel van de artikelen door twee onderzoekers geanalyseerd. In bijna alle gevallen kwamen de resultaten sterk overeen. Waar dat niet het geval was, zijn de verschillen besproken en zijn zo nodig de relevante artikelen opnieuw geanalyseerd totdat overeenstemming bereikt werd.

7. ZOEK NAAR ALTERNATIEVE INTERPRETATIES

In het jaar dat we aan deze studie hebben gewerkt, heeft elke drie weken een bijeenkomst van de onderzoekers plaatsgevonden, waarbij het hierboven beschreven proces kritisch werd besproken en telkens naar alternatieve interpretaties werd gezocht. Daarbij was met name de hierboven beschreven procedure in stap 6 een belangrijk onderwerp van discussie. Een grondige discussie over de interpretatie van de data vond plaats in de periode maart-mei 2012 en was de basis voor een tekst die naar onze 'critical friends' gestuurd werd (stap 8). In augustus 2012 heeft vervolgens naar aanleiding van de reacties van onze 'critical friends' een aanscherping van onze interpretaties plaatsgevonden. De bijdrage van de 'critical friends' beschrijven we bij de volgende stap.

8. BETREK COLLEGA'S ERBIJ ALS 'CRITICAL FRIENDS'

Een eerste versie van dit hoofdstuk over de gevolgde methode, samen met een eerste versie van een aanzienlijk deel van het volgende hoofdstuk over de resultaten van deze studie, is in het Engels vertaald en in juni 2012, samen met een overzicht van de geselecteerde studies, naar acht 'critical friends' verstuurd. Onze vragen aan hen betroffen de betrouwbaarheid en de transparantie van de gevolgde methode en de mate van compleetheid van onze literatuurselectie. Zeven 'critical friends'[5] hebben een onderbouwde reactie geschreven, die meestal vrij positief was. Hieronder geven we een samenvatting van hun kritiekpunten en commentaren. We beschrijven ook wat we daarmee gedaan hebben.

Doel en concepten
In de meeste commentaren werden vragen gesteld over het precieze doel van de studie en de invulling van centrale concepten. In de toegezonden tekst hadden we aangegeven dat we deze zaken in de Inleiding zouden beschrijven, maar het ontbreken van een dergelijke beschrijving was duidelijk hinderlijk. De vragen en opmerkingen van de 'critical friends' hebben ons echter wel geholpen om tot een scherpe omschrijving van de centrale concepten te komen.

Context
De 'critical friends' wezen er terecht op dat contexten erg verschillen van land tot land en soms binnen één land, en dat dit consequenties heeft voor de betekenis van begrippen. Ook gaven ze soms vanuit hun persoonlijke achtergrond suggesties die gekleurd waren door specifieke opvattingen over opleiden of onderzoek. Het heeft ons er nog bewuster van gemaakt dan we al waren dat we overal waar dat relevant is, moesten aangeven hoe bepaalde visies of betekenisverleningen bepaald worden door de context.

Methode
De 'critical friends' hebben op drie punten in de methode, met name in de stappen 3 en 4, gewezen die verheldering behoefden.
In de eerste plaats wezen ze er op dat de gekozen zoektermen mede bepalend zijn voor de resultaten die worden gevonden. Zoals we hierboven bij stap 3 hebben toegelicht, hebben we op dit punt een pragmatische keuze gemaakt. Zoektermen gelieerd aan het concept 'lerarenopleider' bleken het meest productief. Zoeken op bijvoorbeeld 'role' of op de combinatie 'teacher educator' en 'role' bleek niet efficiënt. Meer specifiek werd in enkele reacties gewezen op de consequentie van het gebruiken van de zoekterm 'mentor teacher' voor de resultaten. Dit is een aspect waar we zelf ook mee hebben geworsteld. Vanwege het toenemende belang van opleiden-in-de-school menen we dat onderzoek over wat we in Nederland de schoolopleider en/of werkbegeleider noemen, niet buiten onze selectie mag blijven. Het gebruik van een zoekterm als *school-based teacher educator* bleek echter niet te voldoen. De zoekterm *mentor teacher* levert wel voldoende interessante literatuur op, maar is ook wel weer erg breed. De betekenis van het begrip 'mentor teacher' en de taken van een 'mentor teacher' verschillen per land en context en het begrip kan ook de betekenis hebben van wat we in Nederland de 'traditionele' mentor op de basisschool of de schoolpracticumdocent noemen. Maar op sommige plaatsen in de wereld verwijst het begrip juist naar een op de universiteit werkzame begeleider van a.s. leraren. We moeten dus erkennen dat hier sprake is van een enigszins vaag gebied. Wij hebben deze kwestie zo goed mogelijk geprobeerd op te lossen door steeds de omschrijving van onze centrale concepten als leidraad te nemen, waardoor een deel van de gevonden literatuur over de 'mentor teacher' niet of minder relevant bleek.

Het tweede methodologische aandachtspunt waar de 'critical friends' op wezen, betreft eveneens de selectiefase zoals beschreven in stap 3. De keuze dat *de lerarenopleider* focus van onderzoek moest zijn in de geselecteerde studies heeft ertoe geleid dat studies over vakdidactiek in de lerarenopleiding, over professional development schools, over curriculumontwikkeling en over assessment in de lerarenopleiding buiten onze selectie vielen als daarin niet de rol van de lerarenopleider centraal stond. Terecht merken de 'critical friends' op dat in deze artikelen ongetwijfeld aanvullende informatie is te vinden over de professionele rollen, het professioneel handelen en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. In de context van deze reviewstudie hebben we echter keuzes moeten maken. De hoeveelheid artikelen zou enorm veel groter zijn geweest als we alle publicaties hadden meegenomen waarin zijdelings aspecten van het werk van lerarenopleiders aan de orde komen. Dat neemt niet weg dat we onderkennen dat het hier gaat om een inperking die de gevonden resultaten mogelijk mede heeft bepaald.

5 Wij bedanken onze critical friends Ronnie Davey (Nieuw-Zeeland), Clare Kosnik, Jackie Delong, Lynn Thomas (Canada), Melanie Shoffner (Verenigde Staten), en Perry den Brok en Harm Tillema (Nederland) voor hun bijdragen aan deze reviewstudie.

Een derde punt betreffende de methode dat door de 'critical friends' werd genoemd, gaat over het analysekader dat we hanteerden en met name de keuzes die we hebben gemaakt ten aanzien van het type artikelen dat in de selectie is opgenomen en de codering ervan. De vraag die opkwam was of we bij de analyse niet meer rekening konden houden met het kwaliteitsniveau van artikelen, de empirische kracht ervan en aspecten als betrouwbaarheid en validiteit.
Als belangrijkste kwaliteitscriterium hebben we publicatie in een ISI of ICO-tijdschrift gehanteerd. Zoals hierboven vermeld bleek een 'double blind review' echter een niet geheel waterdicht kwaliteitscriterium te zijn. Bij het integraal lezen van artikelen (stap 4) zijn we enkele artikelen tegengekomen waarvan de methodologische kwaliteit volgens ons de toets der kritiek niet kon doorstaan. Deze artikelen hebben we niet opgenomen in onze selectie.
In het in de bijlage opgenomen inhoudelijk overzicht van de geselecteerde studies wordt voor elke studie de onderzoeksmethode beschreven. Het bleek niet goed mogelijk om deze verschillende, voor het grootste deel kwalitatieve, studies te rangschikken op basis van kwaliteit of ze een verschillend gewicht toe te kennen. Mede vanwege de grote variatie in type studies - van quasi-experimenten tot zelfstudies - is het eenduidig waarderen van validiteit/betrouwbaarheid/navolgbaarheid/transparantie namelijk een heikele aangelegenheid. We hebben dan ook van een dergelijke codering afgezien. Zoals we hierboven hebben aangegeven, hebben we ervoor gekozen om de validiteit en betrouwbaarheid te versterken door groepen van factoren die we in verschillende, soms kleinschalige studies hebben gevonden samen te nemen in categorieën. Dit betekent dat wij slechts conclusies trekken over kritische factoren als meerdere studies in die richting wijzen.

Compleetheid
De aanvullende literatuursuggesties die de 'critical friends' hebben gedaan kunnen in de volgende drie categorieën worden ondergebracht:
Suggesties betreffende niet in onze selectie opgenomen studies die samenhangen met de hierboven beschreven keuzes ten aanzien van de gevolgde methode. De betreffende studies vallen derhalve buiten onze selectie.
Suggesties voor enkele artikelen die in onze groslijst van 1260 artikelen stonden, maar die wij op basis van de abstracts niet geselecteerd hadden. Deze artikelen hebben we opnieuw in zijn geheel bekeken en een enkel artikel alsnog toegevoegd.
Suggesties voor boeken en andere aanvullende referenties. Deze hebben we alle zorgvuldig bekeken en waar relevant meegenomen in deze reviewstudie.

Andere opmerkingen
Ten slotte hadden de 'critical friends' nog enkele detailopmerkingen. Zo hadden wij in onze tekst voor de 'critical friends' bijvoorbeeld een kritische opmerking gemaakt over de competenties van lerarenopleiders op het gebied van zelfgestuurd leren. In twee reacties werd opgemerkt dat we in dat opzicht misschien iets te negatief waren, omdat de door ons getrokken conclusies niet geheel spoorden met de werkelijkheid in de opleidingen waar deze 'critical friends' werkzaam waren. Dit soort commentaren hielpen ons om zowel de literatuur uit onze selectie als onze conclusies nog eens kritisch tegen het licht te houden en op enkele kleine punten te nuanceren. De studies die wij geselecteerd hebben bleven echter leidend voor onze conclusies en niet de wellicht enigszins contextgebonden opvattingen van individuele 'critical friends'.

3.2. DE VERKREGEN DATABASE

Na het doorlopen van alle beschreven stappen, bleven 137 artikelen over die wij in onze uiteindelijke database (zie de bijlage) hebben opgenomen.
De database laat zien dat het onderzoek naar professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders zich concentreert in Noord-Amerika, Australië, enkele Europese landen (Engeland, Nederland) en Israël (zie tabel 3.3).

LAND	AANTAL STUDIES
Verenigde Staten	46
Nederland	23
Engeland	14
Israel	9
Canada	9
Australië	8
TOTAAL	**109 (80%)**

Tabel 3.3: Overzicht van de zes landen waar de meeste onderzoeken zijn verricht waarop deze reviewstudie is gebaseerd. Studies die meerdere landen betreffen zijn hierbij niet meegeteld.

Uit de database blijkt ook dat het onderzoek op dit gebied – afgemeten aan het aantal publicaties – in het achter ons liggende decennium een grote groei doormaakte. Van de 137 geselecteerde artikelen zijn er 130 (95%) uit 2002 of later.
De database laat verder zien dat onderzoeksartikelen over het onderwerp van deze reviewstudie worden gepubliceerd in een beperkt aantal ISI/ICO-tijdschriften, waarbij Teaching and Teacher Education het leeuwendeel (meer dan een kwart) voor zijn rekening neemt (zie tabel 3.4).

TIJDSCHRIFT	AANTAL STUDIES
Teaching and Teacher Education	39
European Journal of Teacher Education	12
Professional Development in Education	11
Journal of Teacher Education	11
Studying Teacher Education	11
TOTAAL	**84 (61%)**

Tabel 3.4: Overzicht van de vijf tijdschriften waarin het grootste deel van de artikelen is gepubliceerd waarop deze reviewstudie is gebaseerd.

Bij de studies in onze database werden verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd. Tabel 3.5 biedt daarvan een overzicht.
De gebruikte onderzoeksmethoden zijn overwegend kwalitatief en veel studies zijn kleinschalig van aard. Het gaat qua onderzoeksmethode veelal om casestudies, zelfstudies en interviewstudies (samen 58% van de gevonden studies). Daarnaast hebben we relatief veel essays aangetroffen (12% van de gevonden studies). De kwantitatieve studies die we hebben gevonden zijn over het algemeen beperkt van omvang. Een statistische meta-analyse van de literatuur bleek daarom niet mogelijk te zijn.

METHODE	AANTAL STUDIES
Casestudies	36
Zelfstudies	28
Essay	17
Interviewstudie	15
Survey	7
Correlatiestudie	3
Quasi-experiment	3
Beschrijvende studie	3
Documentanalyse	2
Literatuurstudie	2
Vergelijkend onderzoek	2
Actieonderzoek	1
Observatiestudie	1
Combinaties van methoden	17
TOTAAL	**137 (100%)**

Tabel 3.5: Overzicht van de in de studies gehanteerde onderzoeksmethoden.

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van onze reviewstudie. In paragraaf 4.1 beschrijven we welke zes professionele rollen van lerarenopleiders we hebben gevonden. In de daaropvolgende paragrafen (4.2 tot en met 4.7) beschrijven we eerst voor elke rol de kritische kenmerken van de professionele rol en het daarbij behorend professionele handelen en rapporteren we vervolgens welke kritische kenmerken bepalend zijn voor de ontwikkeling met betrekking tot die rol en het handelen in die rol.

4.1. ZES ROLLEN

Zoals we in hoofdstuk 2 opmerkten, beschreef Ducharme (1993*, p. 4) de identiteit van lerarenopleiders als "Janus-like". Hij gebruikt zelfs het woord "schizophrenic". In 1996 deden Koster, Korthagen, Wubbels en Hoornweg (1996*) een poging om te omschrijven wat lerarenopleiders doen. Zij noemen het faciliteren van het leerproces en het stimuleren van reflectie bij studenten en leraren, het ontwikkelen van curricula, het bewaken van de toegang tot het beroep, het doen van onderzoek en samenwerken binnen en buiten de lerarenopleiding. De discussie over wat het betekent om lerarenopleider te zijn is sedertdien niet verdwenen. Cochran-Smith (2003) wijst in dit verband op de verschuiving van verantwoordelijkheden voor het opleiden van leraren van instituutsopleiders naar schoolopleiders, hetgeen leidt tot een verschuiving in de rol van lerarenopleiders.
Diverse auteurs (o.a. Martinez, 2008; Mayer, Mitchell, Santaro & White, 2011; Murray & Male, 2005) wijzen er op dat vrijwel overal in de wereld de meeste lerarenopleiders leraar geweest zijn voordat zij lerarenopleider worden, hoewel er ook een instroom is in het beroep via promotietrajecten (Kosnik, Cleovoulou, Fletcher, Harris, McGlynn-Stewart & Beck, 2011). De getalsmatige verhouding tussen beide groepen verschilt per land (Martinez, 2008; Van Velzen, Van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010; Menter, 2011), maar het overgrote deel van de beginnende lerarenopleiders heeft dus al een carrière achter de rug, die hun professionele identiteit mede heeft gevormd.

4.1.1. LERAAR VAN LERAREN EN ONDERZOEKER

Het beroep van lerarenopleider verschilt wezenlijk van het beroep van leraar (Murray & Male, 2005). Een lerarenopleider werkt niet in het primair of secundair onderwijs, maar is een docent in het hoger onderwijs. Dat is al een belangrijk verschil dat bijvoorbeeld een groot beroep doet op het beschikken over academische kennis, maar ook binnen het hoger onderwijs vormen lerarenopleiders een vrij specifieke beroepsgroep gezien de bijzondere aard van hun werk. Waar lerarenopleiders soms bij het begin van de transitie van leraar naar lerarenopleider kunnen denken dat het verschil tussen beide beroepen niet zo groot is, ontdekken zij meestal vrij snel dat er veel nieuwe dingen op hen afkomen. Zo concluderen Bullock en Ritter (2011) in hun *'collaborative self-study'* dat een verschuiving in hun professionele identiteit van leraar naar lerarenopleider in hun geval tot stand kwam door een confrontatie met impliciete en expliciete verwachtingen van hun instituten en ook door reflectie op hun eigen capaciteiten als leraar van leraren en onderzoekers. Murray en Male (2005) interviewden 28 leraren die lerarenopleider waren geworden en noemen de volgende aspecten als sleutelelementen voor de geïnterviewden in het proces van lerarenopleider worden: (1) de ontwikkeling van een persoonlijke opleidingsdidactiek, (2) het werken in de context van het hoger onderwijs en (3) het gaan uitvoeren van onderzoek en het ontwikkelen van een onderzoekende houding.
Lunenberg en Hamilton (2008*) deden een gezamenlijke zelfstudie naar hun eigen professionele ontwikkeling als lerarenopleider. Zij concluderen dat de vaagheid van het beroep en het gegeven dat er geen opleiding voor is, ertoe leidt dat de invloed van de persoonlijke geschiedenis groter lijkt dan bij veel andere beroepen. Ook zij wijzen op het ontwikkelen van een opleidingsdidactiek als een sleutelelement in hun ontwikkeling als lerarenopleider, met name waar het gaat om *modellen* (een rolmodel zijn) en het stimuleren van reflectie bij studenten.
Als tweede element noemen zij, net als Murray en Male, het worden van zowel kennisconsumenten als kennisproducenten. Swennen e.a. (2010) analyseerden 25 artikelen over de overgang van leraar naar lerarenopleider en onderscheidden op basis daarvan vier subidentiteiten: de (voormalige) leraar, de leraar hoger onderwijs, de leraar van leraren en de onderzoeker. Ook zij benadrukken dat de transitie naar leraar van leraren en onderzoeker sleutelelementen zijn in de ontwikkeling tot lerarenopleider. Volgens deze auteurs blijken *modellen* (het vervullen van een voorbeeldrol) en het onderbouwen daarvan en onderzoek doen naar de eigen praktijk vooral de aandacht te krijgen van beginnende lerarenopleiders.

Het hoeft dan ook niet te verbazen dat de professionele rollen van *leraar van leraren* en *onderzoeker* prominent uit onze analyse naar voren kwamen. In de paragrafen 4.2. en 4.3 bespreken we de resultaten die wij vonden voor deze twee rollen.
Uit onze review van de literatuur blijkt dat er naast deze twee rollen nog vier andere rollen van lerarenopleiders kunnen worden geïdentificeerd. Deze bespreken we hieronder.

4.1.2. BEGELEIDER

De rol van *begeleider* wordt in de literatuur ook benoemd als coach, gids, mentor of facilitator. Een algemeen erkende en eenduidige definitie van deze rol ontbreekt in de literatuur, maar het uitgangspunt dat procesbegeleiding van studenten het centrale aspect van deze rol is, wordt breed gedeeld. We hebben deze rol benoemd als *begeleider*.
Procesbegeleiding heeft meestal betrekking op het werken in de praktijk en vindt plaats op zowel het instituut als op de werkplek, de school. In het Engels wordt degene die de begeleiding op de school verzorgt veelal aangeduid als *mentor, mentor teacher*, soms ook *als co-operating teacher* of *school-based teacher educator*. In Nederland spreken we meestal over mentor, schoolpracticumdocent, schoolopleider of werkplekbegeleider. In deze studie gebruiken wij voor de procesbegeleider op school de term 'werkplekbegeleider'. In de literatuur krijgt ook deze werkplekbegeleider veel aandacht.
Paragraaf 4.4 is aan de rol van begeleider gewijd.

4.1.3. CURRICULUMONTWIKKELAAR

De ontwikkeling van een curriculum voor de lerarenopleidingen is, zo bleek uit onze literatuurselectie, onderwerp van relatief veel studies. De nadere analyse laat echter zien dat er maar weinig artikelen zijn waarin de lerarenopleider als *curriculumontwikkelaar* onderwerp van (zelf-)studie is. Desalniettemin maken deze studies duidelijk dat de rol van curriculumontwikkelaar een specifieke professionele rol is die lerarenopleiders kunnen vervullen. Hoewel we hierover dus niet heel veel studies vonden, geven deze wel een indicatie voor de wijze waarop lerarenopleiders hun rol als curriculumontwikkelaar (kunnen) invullen. Paragraaf 4.5 is aan deze rol gewijd.

4.1.4. POORTWACHTER

Een vijfde rol van de lerarenopleider die uit onze analyse naar voren kwam is het bewaken van de toegang tot het beroep van leraar. In het Engels wordt hiervoor de term gatekeeper gebruikt. Wij spreken over de rol van *poortwachter*. De studies die we over deze rol hebben gevonden zijn, zoals we in paragraaf 4.6 zullen zien, vaak gericht op de spanning die lerarenopleiders ervaren tussen enerzijds het werken vanuit constructivistische opvattingen over actief en/of ontwikkelingsgericht leren en anderzijds het gebonden zijn aan vastgelegde standaarden en profielen voor het leraarsberoep.

4.1.5. BRUGGENBOUWER

Waar in het verleden de rol van werkplekbegeleiders (mentoren, schoolpracticumdocenten) zich vaak beperkte tot het begeleiden van een enkele student en het contact met één instituutsopleider, verandert deze situatie snel. Scholen en werkplekbegeleiders worden steeds meer medeverantwoordelijk voor de opleiding. Deze verandering vraagt om lerarenopleiders op school en in het opleidingsinstituut die in staat zijn aan dit samenwerkingsproces vorm te geven. In de gevonden studies wordt in dit verband vaak gesproken over het creëren van een *community of learners*. In de studies die we over deze rol hebben gevonden wordt deze rol benoemd als *facilitator* of *broker*. We hebben in het Nederlands voor de term *bruggenbouwer* gekozen en we bespreken deze rol in paragraaf 4.7.

4.1.6. AANTALLEN STUDIES PER ROL

In tabel 4.1 is per rol weergegeven hoeveel van de geselecteerde studies een bijdrage leverden aan de beantwoording van de onderzoeksvragen 2 en 3.

ROL	AANTAL STUDIES OVER (A) FACTOREN DIE DE ROL EN/OF HET HANDELEN IN DIE ROL BEPALEN	AANTAL STUDIES OVER (B) FACTOREN DIE DE ONTWIKKELING VAN DE ROL EN/OF HET HANDELEN BEPALEN	TOTAAL AANTAL STUDIES OVER A EN/OF B
Leraar van leraren	33	41	67
Onderzoeker	13	18	26
Begeleider	18	12	25
Curriculumontwikkelaar	14	0	14
Poortwachter	8	0	8
Bruggenbouwer	10	1	11

Tabel 4.1: Aantallen studies die factoren beschrijven die (a) een bepaalde rol en/of het handelen in die rol bepalen en (b) de ontwikkeling van die rol en/of van het handelen in die rol bepalen.

4.2. LERAAR VAN LERAREN

De rol van leraar van leraren komt het meest prominent naar voren uit de door ons gevonden literatuur. We hebben hierover 67 publicaties gevonden. Daarin gaat veel aandacht uit naar het onderscheid tussen het beroep van leraar en het beroep van lerarenopleider.
In paragraaf 4.1 hebben we al vermeld dat de meeste lerarenopleiders - voorafgaand aan hun aanstelling als lerarenopleider - leraar in het basis- of voortgezet onderwijs geweest zijn. Dat is niet verbazingwekkend, want bij sollicitaties voor vacatures aan lerarenopleidingen blijkt ervaring als leraar een belangrijk selectiecriterium te zijn (Twombly, Wolf-Wendel, Williams & Green, 2006). Leraren nemen veel mee: hun leservaring, hun vermogen om te communiceren en een band aan te gaan met studenten, sensitiviteit voor groepsprocessen en het kunnen creëren van een goed leerklimaat in de klas, hun vermogen om studenten te motiveren en de reflectie van studenten te ondersteunen, hun organisatievermogen en hun flexibiliteit (Van Velzen e.a., 2010). Daarnaast beschikken zij over hun specifieke vakkennis van een bepaalde discipline (Greensfeld & Elkad-Lehman, 2007). Daarmee zijn ze echter nog geen leraar van leraren.

4.2.1. ROL EN HANDELEN

We hebben zeven factoren gevonden die kenmerkend zijn voor de rol van leraar van leraren en die de kwaliteit bepalen van het handelen in de rol van leraar van leraren. Zij bleken te kunnen worden ondergebracht in vier categorieën:

I. Tweede-orde onderwijzen;
II. Stimuleren van actief (zelfgestuurd) leren;
III. Modellen en expliciteren daarvan;
IV. Omgaan met spanningen/dilemma's.

Veel van de gevonden factoren hebben betrekking op opleidingsdidactiek. Uit publicaties over opleidingsdidactiek blijkt dat deze veelal wordt geïnspireerd door het constructivisme (Korthagen & Kessels, 1999*; Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Vanuit de constructivistische visie blijken het bevorderen van actief en zelfgestuurd leren van studenten, modellen en het expliciteren van het eigen pedagogisch handelen van de lerarenopleider, ook bij het omgaan met spanningen, belangrijke thema's te zijn binnen de rol van leraar van leraren (Loughran & Berry, 2005; Berry, 2009).

I. TWEEDE-ORDE ONDERWIJZEN

In hun op interviews gebaseerde studie over de professionaliteit van lerarenopleiders in Engeland maken Murray en Male (2005) onderscheid tussen eerste- en tweede-orde onderwijzen. Onder eerste-orde onderwijzen verstaan zij het werk van de leraar die leerlingen onderwijst; onder tweede-orde onderwijzen het werk van de lerarenopleider die (aanstaande) leraren onderwijst. Er is dus sprake van twee niveaus, zoals bijvoorbeeld ook onderkend wordt door Berry (2009), Harrison en McKeon (2008) en Swennen, Lunenberg en Korthagen (2008). Belangrijke factoren die de kwaliteit van het tweede-orde onderwijzen bepalen, zijn:

1. Kunnen werken met volwassen lerenden in het hoger onderwijs.
De overgang van leraar naar lerarenopleider impliceert een overstap vanuit het basis- of voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs en daarmee een overstap van het onderwijzen van kinderen naar het onderwijzen van volwassenen (McKeon & Harrison, 2010). De studie van Murray en Male (2005) onder 28 beginnende lerarenopleiders bevestigt de eerdere bevindingen van Kremer-Hayon en Zuzovsky (1995*) dat leraren die lerarenopleider worden, het lastig vinden om de didactische vaardigheden die ze als leraar in het basis- of voortgezet onderwijs hebben verworven, te 'vertalen' naar het werken met volwassenen. Ze zoeken naar passende manieren om kennis over te brengen en discussies vorm te geven (Mueller, 2006); dat betekent dat ze kennis moeten verwerven van leerstijlen van (jong-)volwassen leraren(-in-opleiding) en moeten ontdekken hoe zij het leren van volwassenen kunnen structureren (Murray & Male, 2005). Swennen e.a. (2010) bevestigen in hun overzichtstudie dat de overgang naar het hoger onderwijs vragen oproept bij beginnende lerarenopleiders en dat de meesten van hen daarbij begeleiding missen.

2. Kunnen articuleren van ervaringskennis (tacit knowledge) en onderliggende theorie.
Smith (2005) vroeg 40 beginnende leraren en 18 lerarenopleiders uit Israël wat het betekent om een goede lerarenopleider te zijn. Ongeveer tweederde van de nieuwe leraren gaf aan dat zij van een goede lerarenopleider verwachtten dat deze in staat is om het hoe en waarom uit leggen van zijn of haar opleidingsonderwijs. Opvallend is dat geen van de lerarenopleiders uit haar onderzoek dit punt noemde. Willemse, Lunenberg en Korthagen (2008) wijzen in hun onderzoek naar 'waardenvol opleiden' eveneens op het belang van articuleren van ervaringskennis op pedagogisch gebied: lerarenopleiders moeten volgens hen een "morele taal" ontwikkelen opdat zij hun ervaringskennis op pedagogisch gebied kunnen expliciteren. Het articuleren van eigen ervaringskennis wordt ook door Mueller (2006) benadrukt als een belangrijk aspect van haar rol als leraar van leraren. Mayer e.a. (2011) stellen op basis van hun Australische onderzoek dat van leraren die lerarenopleider worden wordt verwacht dat zij in staat zijn te verschuiven van een normatieve naar een analytische oriëntatie, van persoonlijk naar intellectueel, van particulier naar universeel en van ervaring naar theorie.

II. STIMULEREN VAN ACTIEF LEREN

Binnen deze categorie valt één belangrijke factor:

3. Een visie hebben op en het in staat zijn tot het bevorderen van actief (zelfgestuurd) leren.
Relevant voor deze doelstelling is onder andere een onderzoek van Bronkhorst, Meijer, Koster en Vermunt (2011). Zij interviewden twaalf Nederlandse expert-lerarenopleiders teneinde na te gaan hoe lerarenopleiders betekenisgeoriënteerd leren en bewust onderwijzen door studenten kunnen bevorderen. Hun studie levert twaalf ontwerpprincipes op, zoals studenten uitdagen hun assumpties kritisch te onderzoeken, verschillende (theoretische) perspectieven aanbieden, *modellen* (het vertonen van voorbeeldgedrag) en het expliciteren van voorbeeldgedrag. De vraag kan echter worden gesteld hoe breed lerarenopleiders dergelijke ontwerpprincipes delen en in hoeverre ze er in de praktijk naar handelen. Donche en Van Petegem (2011) deden een onderzoek onder 119 Vlaamse lerarenopleiders naar hun concepties van leer- en onderwijsstrategieën. Met name de bevinding dat de onderzochte lerarenopleiders veelal van mening zijn dat juist externe sturing van het leerproces van aanstaande leraren belangrijk is, is een aanwijzing dat het belang van het bevorderen van actief of zelfgestuurd leren in de praktijk van het opleiden van leraren nog niet algemeen gedeeld wordt, of op zijn minst niet in handelen wordt vertaald. Goubeaud en Yan (2004) voerden een secundaire analyse uit op gegevens van 524 lerarenopleiders, verzameld door het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs. Hieruit komt een vergelijkbare tendens naar voren. Uit hun analyse blijkt onder andere dat klassikale instructie iets meer dan de helft van de lestijd in de lerarenopleiding in beslag neemt. Ruim een kwart van de tijd wordt besteed aan discussie, de overige tijd aan toepassingsgerichte activiteiten en groepswerk. Ook uit interviews met Israëlische en Nederlandse lerarenopleiders (Kremer-Hayon & Tillema, 1999) komt het beeld naar voren dat het bevorderen van actief en zelfgestuurd leren geen vanzelfsprekendheid is voor lerarenopleiders. Lerarenopleiders in dit onderzoek gaven weliswaar aan positief te staan ten opzichte van zelfregulerend leren, maar vinden de condities voor de implementatie ervan onvoldoende. Ze rapporteren zich gebonden te voelen aan het curriculum en tijdsdruk te ervaren. Gevraagd naar activiteiten die zelfregulerend leren stimuleren, wordt door geen van de geïnterviewde lerarenopleiders gerefereerd aan affectie of metacognitie. De door de lerarenopleiders genoemde activiteiten stellen bovendien meestal lage cognitieve eisen aan de studenten.
De opeenvolgende kleinschalige studies van Tillema en Kremer-Hayon (2002, 2005) en Cabaroglu en Tillema (2011) laten zien dat in Nederland, Israel en Turkije lerarenopleiders twee – samenhangende - dilemma's ervaren: (a) de spanning tussen theorie en praktijk en (b) de spanning tussen docent- en studentgericht leren. Culturele en contextuele verschillen tussen de drie groepen lerarenopleiders hebben, zo blijkt uit de interviews, consequenties voor de mate en wijze van implementatie van zelfgestuurd leren.
Casestudies naar het handelen van lerarenopleiders in de praktijk bevestigen dat er opleidingsdidactisch nog veel winst te behalen is waar het gaat om het bevorderen van actief leren (bijv. Dozier & Rutten, 2005). Andrew (2007) gebruikte de resultaten van de hierboven reeds aangehaalde studie van Goubeaud en Yan als beginpunt voor een meervoudige casestudie naar lerarenopleiders wiskunde, die werden geïnterviewd en geobserveerd. Uit de interviews komt naar voren dat de in het onderzoek participerende lerarenopleiders een aantal opleidingsmethoden belangrijk vinden die Andrew koppelt aan constructivistische uitgangspunten. Tijdens de observaties blijkt echter dat hun praktijken maar deels overeenkomen met hun opvattingen. Lunenberg en Korthagen (2003, 2005) trekken een vergelijkbare conclusie uit hun meervoudige casestudie naar het bevorderen van actief leren door Nederlandse lerarenopleiders, die ze eveneens interviewden en observeerden. Uit hun observaties bleek bovendien dat de lerarenopleiders voorbeeldgedrag niet expliciteerden en toelichtten.
Interessant is ten slotte de Amerikaanse zelfstudie van Holt-Reynolds (2000). Zij wijst op basis van haar eigen praktijk op een valkuil waar lerarenopleiders alert op moeten zijn, namelijk dat toekomstige leraren het constructivisme niet als leertheorie maar als doceertheorie gaan opvatten en daaraan de consequentie verbinden dat zij niet zozeer kennis zouden moeten aanbieden, maar vooral discussie moeten stimuleren. Hun focus wordt daardoor te veel hoe zij actieve werkvormen kunnen toepassen en niet welke werkvormen het leren van hun leerlingen bevorderen.

III. MODELLEN EN EXPLICITEREN DAARVAN

4. Twee niveaus van modellen.
Zoals hierboven al vermeld, is modellen een kenmerkend thema van opleidingsdidactiek waaraan in de gevonden studies aandacht wordt besteed. Een van de eerste publicaties over dit thema is de casestudie van Wood en Geddis (1999). Loughran en Berry (2005) komen op basis van een *'collaborative self-study'* tot een beschrijving van modellen op twee niveaus. Op het eerste niveau gaat het om voorbeeldgedrag van de lerarenopleider: hij of zij praktiseert in het opleidingsonderwijs het gedrag dat van studenten in de schoolklas wordt verwacht *(teach as you preach; walk your talk)*. Op het tweede niveau expliceert de lerarenopleider de pedagogisch-didactische achtergronden van zijn of haar keuzes en vertelt met welke gedachten, gevoelens en activiteiten de keuzes gepaard gaan. Loughran en Berry ontwikkelden een variëteit aan strategieën om dit meta-leren te stimuleren, zoals hardop denken door de lerarenopleider, het publiceren van een logboek door de lerarenopleider en een openbaar gesprek van de lerarenopleider met een collega aan het einde van een bijeenkomst met studenten. Op deze manier expliciteert en verantwoordt de lerarenopleider zijn of haar aanpak.

5. Modellen in de praktijk.
Uit de gevonden studies komt naar voren dat ook ten aanzien van *modellen* het handelen van lerarenopleiders in de praktijk weerbarstig is. *Modellen* vraagt van de lerarenopleider om de eigen rol ter discussie te stellen en zich kwetsbaar op te stellen. Een observatiestudie van Lunenberg, Korthagen en Swennen (2007) naar de praktijk van modellen liet zien dat zes van de tien geobserveerde lerarenopleiders slechts een enkele keer het eigen voorbeeldgedrag expliciteerde. Vier van hen leggen daarbij ook een verbinding naar

de praktijk van de studenten. Geen enkele keer werd echter aan de uitleg door de lerarenopleiders ook een theoretische notie verbonden. In een vervolgstudie naar drie lerarenopleiders werd een workshop verzorgd om het *modellen* te stimuleren (Swennen e.a., 2008). Uit deze studie bleek dat de betrokken lerarenopleiders een professionele taal en theoretische kennis ontbeerden om hun voorbeeldgedrag effectief te kunnen expliciteren en legitimeren. Ook uit de studie van Willemse (2006*; Willemse e.a., 2008) over de kennis en praktijk van de leraar van leraren met betrekking tot waardenvol opleiden blijkt dat lerarenopleiders worstelen met het vinden van taal om te expliciteren hoe zij bepaalde waarden in de praktijk modellen.

6. Aandacht voor de affectieve kant van modellen.
De uitkomsten van het onderzoek van Willemse e.a. (2008) vestigen de aandacht op de affectieve kant van modellen. Studenten noemen veelvuldig de houding, de empathie, het begrip en de beschikbaarheid van de lerarenopleider als belangrijke aspecten van de voorbeeldrol van lerarenopleiders. Kim en Schallert (2011) beschrijven de wijze waarop een lerarenopleider, onder andere via e-mails, drie studenten emotioneel ondersteunt. Uit hun studie komt naar voren dat ondersteuning op maat gesneden moet zijn en – bijvoorbeeld in het geval van één van de studenten die kritische vragen stelde – vraagt om zelfinzicht en reflectie van de lerarenopleider. Een studie van Vagle (2011) leidde tot dezelfde conclusie. Hij benadrukt daarbij dat zorg voor en tact in de relatie met studenten moet worden gezien in de context van het doel van de opleiding. Het is daarbij belangrijk dat lerarenopleiders inzicht hebben in hun eigen emotionele reacties.
Deze meer affectieve kant van modellen komt ook naar voren in een aantal Amerikaanse studies waarin multiculturaliteit centraal staat. Cochran-Smith (2000) publiceerde een zelfstudie over een ervaring die zij, als witte lerarenopleider, opdeed bij het uitvoeren van een curriculum waarin ras, klasse en cultuur onderwerpen van studie waren. Twee spanningsvelden komen uit deze studie naar voren, namelijk dat binnen lerarenopleidingen het overgrote deel van de studenten blank is, terwijl binnen veel scholen dat niet het geval is, en de spanning tussen een veelal cognitieve bespreking van het onderwerp multi-culturaliteit *(diversity)* in de opleidingen en de vaak sterke persoonlijke gevoelens en emoties die het onderwerp op kan roepen. Ook in de zelfstudie van Bair, Bair, Mader, Hipp en Hakim (2010) komen deze twee aspecten naar voren. Zij voegen daaraan toe dat het belangrijk is dat lerarenopleiders op hun eigen gevoelens en interpretaties reflecteren om de professionele ontwikkeling van studenten op dit vlak goed te kunnen ondersteunen. Zij benadrukken bovendien het belang van collegiale uitwisseling en discussie op dit gebied, teneinde de affectieve kant van het modellen aandacht te geven. De zelfstudies van Galman, Pica-Smith en Rosenberger (2010) en Adler (2011) bevestigen deze conclusies.

IV. OMGAAN MET SPANNINGEN/DILEMMA'S

7. Spanningen.
Hierboven is al een aantal keren gerefereerd aan spanningen waar lerarenopleiders mee te maken krijgen als zij een opleidingsdidactische aanpak willen ontwikkelen. Berry (2007*, 2009) deed hiernaar systematisch onderzoek en benoemt zes spanningen:

1. instrueren van studenten versus gelegenheid creëren voor zelfontdekking;
2. vertrouwdheid versus onzekerheid (als lerarenopleider de eigen comfortzone verlaten);
3. intenties van de opleider versus acties/resultaten;
4. veiligheid bieden aan studenten versus hen uitdagen;
5. ervaringen van studenten waarderen versus ervaringen reconstrueren (bijvoorbeeld door kritische feedback te geven);
6. planning en uitvoeren van het curriculum versus ingaan op en gebruik maken van leermogelijkheden die spontaan ontstaan in een les.

Berry (2009) benadrukt dat opleiden nooit voorspelbaar en controleerbaar is en daarom vraagt om substantiële kennis, ervaring en beoordelingsvermogen om op het moment juist te kunnen handelen. Het gaat om specifieke kennis in specifieke situaties (Koster e.a., 2005). Juist door het telkens vinden van de goede balans in een spanningssituatie geeft de lerarenopleider invulling aan de rol van leraar van leraren. Dat dit niet gemakkelijk is illustreert een casestudie van Gort en Glenn (2010) waarin een lerarenopleider Engels centraal staat. Volgens Clandinin, Downey en Huber (2009) dienen lerarenopleiders zich ook bewust te zijn van de spanningen die ontstaan tussen wat er in de opleiding gebeurt en het snel veranderende educatieve landschap waarmee opgeleide leraren geconfronteerd worden. Uiteindelijk gaat het hierbij om een spanning waarop lerarenopleiders een antwoord moeten vinden. Een andere belangrijke spanning die lerarenopleiders ervaren is die tussen theorie en praktijk (Mueller, 2006; Korthagen & Kessels, 1999*). Deze spanning komt echter in de door ons gevonden literatuur niet zo heel expliciet naar voren, maar lijkt een impliciet thema dat ten grondslag ligt aan veel van de bovengenoemde factoren en aanpakken om de rol van leraar van leraren goed in te vullen.

KRITISCHE KENMERKEN

Uit de bovenstaande samenvatting kunnen we de volgende kritische kenmerken van de professionele rol van leraar van leraren en het daarbij behorend professionele handelen afleiden:

1. **Tweede orde onderwijzen.** De leraar van leraren onderwijst geen leerlingen, maar hun (a.s.) leraren. Dat impliceert dat de lerarenopleider moet kunnen inspelen op volwassenen in de context van het hoger onderwijs en daarvoor kennis moeten hebben over het leren van volwassenen en over de wijze waarop dat het leren van volwassenen bevorderd kan worden. Dat vraagt onder andere om het kunnen articuleren van ervaringskennis en het in de praktijk brengen van theoretische kennis.
2. **Bevorderen van actief (zelfgestuurd) leren.** De leraar van leraren moet actief en zelfgestuurd, maar ook betekenisgericht leren van studenten kunnen bevorderen. Onderzoek laat zien dat lerarenopleiders deze visie delen, maar dat de mate waarin zij deze visie in de praktijk brengen te wensen overlaat.
3. **Modellen en het expliciteren daarvan**. De lerarenopleider is een voorbeeld van een leraar, maar dan op een ander niveau. Dat houdt in dat hij of zij het eigen handelen kan expliciteren en onderbouwen. Daarbij hoort dat lerarenopleiders ook op hun eigen gevoelens kunnen reflecteren en deze kunnen expliciteren, zodat ze ook de affectieve ontwikkeling van (a.s.) leraren kunnen begeleiden. Ook voor modellen geldt, zo blijkt uit de studies die wij hebben gevonden, dat lerarenopleiders dit slechts mondjesmaat in de praktijk brengen.
4. **Omgaan met spanningen/dilemma's.** Om goed om te kunnen gaan met spanningen in specifieke situaties is vereist dat lerarenopleiders beschikken over stevige theoretische kennis, ervaring en beoordelingsvermogen. Juist door het telkens vinden van de goede balans in een spanningssituatie geeft de lerarenopleider invulling aan de rol van leraar van leraren.

4.2.2. PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Hierboven zagen we dat lerarenopleiders capaciteiten die ze als leraar hebben verworven, meenemen als ze lerarenopleider worden. In de praktijk ontdekken lerarenopleiders echter dat deze capaciteiten niet voldoende zijn voor de rol van leraar van leraren (Van Velzen e.a. 2010; Greensfeld & Elkad-Lehman, 2007; Noel, 2006). Onder andere uit de zelfstudie van Ritter (2007) blijkt dat leraren die de overgang maken naar lerarenopleider zich aanvankelijk nauwelijks bewust zijn van de vereiste bekwaamheden van lerarenopleiders. Ritter concludeert achteraf: "I will never again take for granted the skills, expertise and knowledge required to be a teacher educator" (p. 107). Voor lerarenopleiders die vanuit een promotietraject instromen in het beroep is de situatie soms nog lastiger en ontstaan interne worstelingen met betrekking tot de eigen professionele identiteit (Bullock & Ritter, 2011).
Veel studies die we hebben gevonden gaan over de eerste jaren van de loopbaan van lerarenopleiders, de periode waarin lerarenopleiders hun plek moeten vinden (Dawson & Bondy, 2003; Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006; Gallagher, Griffin, Ciuffetelli Parker, Kitchen & Figg, 2011; Harrison & McKeon, 2008; McKeon & Harrison, 2010; Murray & Male, 2005; Shagrir, 2010; Van Velzen, Van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010). Soms komt een studie naar de eigen opleidingspraktijk tot stand omdat een opleider jarenlang teleurgesteld is over de resultaten bij studenten. Dat was bijvoorbeeld het geval bij Choi (2011), die op basis daarvan besloot uit te zoeken hoe een opleider een opleidingsonderdeel over het doen van actie-onderzoek kan verbeteren.
Hieronder gaan we in op acht factoren, ondergebracht in vier categorieën, die bepalend zijn voor de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider in de rol van leraar van leraren:

I. Context;
II. Aansluiten bij de lerarenopleider;
III. Ondersteuning;
IV. Onderzoek.

I. CONTEXT

1. Aanwezigheid van een referentiekader.
Diverse auteurs (Byrd, Hlas, Watzke & Valencia, 2011; Greensfeld en Elkad-Lehman, 2007; Koster & Dengerink, 2008; Murray, 2008b; Shagrir, 2010; Snoek e.a., 2011) wijzen op de positieve effecten van een nationaal referentiekader, zoals bijvoorbeeld een beroepsstandaard, voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Shagrir (2010) voegt hieraan het belang toe van het beschikken over een kennisbasis. In de gevonden studies worden vooral de Amerikaanse ATE[6]-standaard en de Nederlandse beroepsstandaard van de VELON als voorbeelden genoemd. Volgens Murray (2008b) en Koster en Dengerink (2008) is het belangrijk standaarden niet te strak te definiëren om te voorkomen dat ze als een keurslijf gaan werken. Veeleer zouden standaarden moeten dienen als een referentiekader om het complexe werk van lerarenopleiders beter te begrijpen en professionele ontwikkeling te ondersteunen. Uit onderzoek van Koster e.a. (2008) blijkt dat lerarenopleiders positieve veranderingen in kennis en gedrag rapporteren door het deelnemen aan een op de standaard gebaseerde assessmentprocedure en een bijbehorend professionaliseringstraject. Ongeveer een derde van de lerarenopleiders nam ook positieve effecten in de omgeving waar. Verder bleek het traject bij te dragen aan zelfvertrouwen, waardenontwikkeling en enthousiasme bij de deelnemende lerarenopleiders. Bovendien zijn zij na afloop van het traject beter in staat hun professionele ontwikkeling te sturen.

II. AANSLUITEN BIJ DE LERARENOPLEIDER

2. Aansluiten bij persoonlijke eigenschappen.
Persoonlijke eigenschappen zoals open staan voor nieuwe ideeën, leergierigheid en "enjoyment of sharing" zijn volgens Silova, Moyer, Webster en McAllister (2010) belangrijke factoren die bijdragen aan professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Meer specifiek noemen Drent en Meelissen (2008) als persoonlijke factor het geïnteresseerd zijn in technologische ontwikkelingen. Zij benadrukken ook het belang van een studentgerichte oriëntatie. Choi (2011) constateert achteraf dat het serieus nemen van de eigen verwarring over teleurstellende resultaten bij studenten een belangrijk

6 Association of Teacher Educators

aspect was in het op gang komen van een leerzame zelf studie. Byrd e.a. (2011) benadrukken daarnaast het belang van interesse voor het vak, voor studenten en voor actuele ontwikkelingen.

3. Aansluiten bij (hiaten in) kennis en ervaring.
Van Velzen e.a. (2010) vonden in hun onderzoek dat lerarenopleiders moeite hebben met lesvoorbereiding, assessment, het inzetten van een adequate onderwijsstijl, het motiveren van studenten, het vinden van een balans tussen aanbieden van structuur en studenten onafhankelijk of in een groep laten leren. Bij deze thema's zoeken lerarenopleiders dus steun.
Dinkelman e.a. (2006) constateren dat anders omgaan met tijd misschien wel het belangrijkste element is waarin beginnende lerarenopleiders ondersteuning kunnen gebruiken, teneinde uit te stijgen boven hun primaire "classroom concerns". In navolging van Cochran-Smith (2003) benadrukken diverse auteurs (Greensfield & Elkad-Lehman, 2007; Silova e.a., 2010) bovendien het belang van het bevorderen van een onderzoekende houding ("inquiry as a stance"), waarbij de lerarenopleider voortdurend vragen leert stellen en gebruik maakt van ervaringsgegevens om het eigen onderwijs te verbeteren en te verdiepen. Ten slotte noemen Chauvot (2009), Byrd e.a.(2011) en Greensfeld en Elkad-Lehman (2007) ervaringen en interactie met studenten in de praktijk als belangrijk bron van informatie voor het in kaart brengen van hiaten in kennis en ervaring en voor het stimuleren van ontwikkeling. Dinkelman e.a. (2006) benadrukken dat vooral de minder positieve reacties van studenten een belangrijke katalysator voor professionele ontwikkeling kunnen zijn.

III. ONDERSTEUNING

Veel van het leren van lerarenopleiders gebeurt op de werkplek (Van Velzen, e.a, 2010), dikwijls ook in een informele sfeer. De kwaliteit van dat leren hangt af van het leeraanbod op de werkplek. Van belang is of er variatie in werkzaamheden mogelijk is en of er condities gecreëerd worden die het inderdaad mogelijk maken om al doende te leren (vgl. Onstenk, 1997*). Een aantal van de hieronder genoemde aspecten hebben hierop betrekking.

4. Begeleiding door een mentor.
In een aantal studies wordt de begeleiding van beginnende lerarenopleiders door een mentor (een ervaren collega) onderzocht. Mayer e.a. (2011) wijzen op de cruciale rol van een mentor om lerarenopleiders vertrouwd te maken met de universitaire cultuur en de rol van een academicus die onderwijs verbindt met onderzoek. Een studie van Murray (2008a) laat echter zien dat in Engeland slechts een derde van de opleidingen gestructureerde begeleiding van een nieuwe collega door een mentor organiseert. Bovendien blijkt dat de rol van mentor vaak ter hand wordt genomen door de leidinggevende, met het risico van vermenging van functionerings- en beoordelingsgesprekken met mentor- begeleidingsgesprekken. Alle geïnterviewde lerarenopleiders uit de studies van Harrison en McKeon (2008, 2010) kregen weliswaar een mentor toegewezen, maar de mentorgesprekken vonden sporadisch plaats en er was geen sprake van een agenda of van verslaglegging. De lerarenopleiders hadden ook geen helder verwachtingspatroon van de rol van de mentor.
Veel beginnende lerarenopleiders lijken nauwelijks begeleiding te ontvangen. Daardoor is hun professionele ontwikkeling vaak individueel, incidenteel, spontaan, onbewust (Smith, 2003) en gebaseerd op 'trial and error' (Harrison & McKeon, 2008). Vooral in de eerste periode als leraar van leraren vallen ze veelal noodgedwongen terug op hun expertise als leraar (Dinkelman e.a., 2006).

5. Leren van en met collega's.
Veel lerarenopleiders geven aan te leren van de omgang met collega's in het dagelijks werk, op het micro-niveau van de vakgroep of het docententeam (Murray, 2008a; Harrison & McKeon, 2008, 2010; Van Velzen e.a., 2010). Schuck, Aubusson en Buchanan (2008) gaan in hun Australische studie in op de waarde van peer-observatie en belangrijke factoren daarin die bijdragen aan het welslagen van professionele ontwikkeling. Als belangrijke voorwaarde noemen ze een stevige professionele en persoonlijke relatie met elkaar, omdat de gesprekken en de gewenste professionalisering voor alle deelnemers zowel emotionele, persoonlijke als cognitieve en professionele elementen bevatten. Een dergelijke 'critical friendship' is, aldus de auteurs, gebouwd op vertrouwen, openheid, vriendschap en kwetsbaarheid. Dawson en Bondy (2003) beschrijven een vergelijkbare ervaring in de VS. Silova e.a. (2010) rapporteren over een project in Letland, waarin zowel beginnende als ervaren lerarenopleiders de gelegenheid kregen actief te participeren in een netwerk gericht op het concept van samenwerkend leren. Sleutelfactor voor het realiseren van dat concept in de praktijk was de gezamenlijke benadering vanuit een onderzoekend perspectief. Williams en Power (2010) beschrijven hoe diepgaande reflectie ('kernreflectie') hen hielp om in hun professionele relatie hun professionele identiteit te exploreren. Chauvot (2009) benadrukt eveneens het belang van interacties met collega's voor de professionele ontwikkeling, ook in commissies en facultaire colloquia, en op conferenties.

6. Deelname aan een community of learners.
Deelname aan een leergemeenschap is een grote stimulans voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders (Le Cornu & Ewing, 2008). Hadar en Brody (2010) hebben op basis van hun onderzoek naar een professionele leergemeenschap van acht lerarenopleiders een gelaagd model ontwikkeld om de effecten van zo'n gemeenschap beter te kunnen begrijpen. De eerste fase is gericht op het creëren van een veilige omgeving en de focus in de gesprekken ligt in deze fase vooral op het leren van studenten. In de tweede fase is er vooral aandacht voor verbetering van het eigen onderwijs, via reflectie, inbrengen van literatuur, werken aan vaardigheden en aan implementatie in de opleidingspraktijk. Deze fase gaat over in de derde fase, waarin professionele ontwikkeling wordt bereikt op het terrein van "dispositions, accomplishment and efficacy" (p. 1650). Zij rapporteren dat deelname aan de leergemeenschap ook leidde tot het verleggen van de focus van "teacher education" naar "teacher educator education" (Draper, 2008).
De door Greensfeld en Elkad-Lehman (2007) geïnterviewde lerarenopleiders geven aan dat vooral deelname aan *communities of learners* die gericht zijn op onderzoek en kenniscreatie, heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van hun denken. Zij noemen daarin specifiek de meeropbrengst van de samenwerking met collega's in opleidingsscholen. Poyas en Smith (2007) rapporteren vergelijkbare bevindingen op basis van een onderzoek naar de ervaringen van clinical faculty teacher educators" in een vanuit het model van een 'community of practice' opgezette reeks van negen bijeenkomsten, die tot doel hadden de vakdidactiekcursussen op een hoger plan te brengen. Gallagher e.a.(2011) geven aan dat authentieke conversaties met collega's leiden tot 'resonantie' (het bij elkaar herkennen van thema's in de rol van leraar van leraren) en daardoor tot professionele ontwikkeling.

7. Een opleiding volgen.
Acht van de 35 geïnterviewde managers uit Murray's studie (2008a) gaven aan dat lerarenopleiders, net als andere nieuwe docenten, in aanmerking kwamen voor het volgen van een opleidingstraject voor het *Postgraduate Certificate Teaching in Higher Education* (vergelijkbaar met de basiskwalificatie voor HBO-docenten in Nederland), maar dat lerarenopleiders vervolgens vrijwel altijd vrijstelling kregen van dat opleidingstraject omdat ze al onderwijservaring hadden in het primair of voortgezet onderwijs. De onderzoeken van Harrison en McKeon (2008, 2010), die beginnende lerarenopleiders in de eerste periode van hun loopbaan enkele malen hebben geïnterviewd, sluiten hierbij aan. De lerarenopleiders die wel een dergelijk opleidingstraject hadden gevolgd, gaven aan dit weinig nuttig te hebben gevonden, omdat zij al veel onderwijservaring hadden. De trajecten waren vooral op lesgeven gericht en niet op het vertrouwd maken met de onderzoekscultuur van het hoger onderwijs en het leggen van de verbanden tussen onderwijs en onderzoek, terwijl juist dat het probleem was voor lerarenopleiders die vanuit de wereld van primair en voortgezet onderwijs het hoger onderwijs binnen kwamen.

In de studie van Lunenberg (2002) ontwierp een groep ervaren lerarenopleiders een tweejarig opleidingscurriculum specifiek voor lerarenopleiders (zowel instituutsopleiders als opleiders in de school). De te ontwikkelen bekwaamheden werden in belangrijke mate ontleend aan de in Nederland ontwikkelde beroepsstandaard lerarenopleiders en verder aan literatuurstudie en tien casestudies van lerarenopleiders. (Uit die casestudies was gebleken dat de opleiders weliswaar wel als rolmodel functioneerden, maar hun pedagogische en didactische keuzes niet legitimeerden of (nog) niet konden legitimeren). Over de uitvoering en resultaten van dit curriculum wordt niet gerapporteerd. Dat is wel het geval in de studie van Shagrir (2010), die onderzoek heeft gedaan naar de elementen die het meest bijdroegen aan de professionele ontwikkeling van een programma dat door het MOFET-Instituut (in Israël) werd aangeboden aan beginnende lerarenopleiders. Het was een programma met gedurende een jaar één dag per week bijeenkomsten, voor zowel instituutsopleiders als schoolopleiders. Elke bijeenkomst bestond uit een lezing en een workshop. Essentiële componenten in de aanpak bleken de wisselwerking met de praktijk, de collegiale ondersteuningsgroep, de aanwezigheid van een professionele coach die de deelnemers door het jaar heen begeleidde en de gelegenheid om samen met collega's te werken aan het ontwikkelen en onderbouwen van het eigen handelen. De standaarden van de ATE bleken een goed referentiekader te bieden. Bovendien bleek een groot voordeel dat lerarenopleiders uit diverse instituten en scholen samen leerden, zodat nieuwe modellen en kaders voor onderwijzen en leren ontdekt konden worden en interpersoonlijke professionele vaardigheden verder ontwikkeld werden. Uit het onderzoek bleek dat het programma vooral bijdroeg aan het ontwikkelen van een persoonlijke professionele identiteit, het ingroeien in een professionele gemeenschap en het verbeteren van professionele en praktische vaardigheden.

De studie van Kosnik e.a. (2011) gaat over het ontwerp en de uitvoering van een traject in Canada, specifiek gericht op PhD-studenten die lerarenopleider willen worden. Het merendeel van de twaalf deelnemende PhD-studenten had onderwijservaring. Het traject bestond uit maandelijkse bijeenkomsten gedurende drie jaar en bevatte onder andere activiteiten zoals het bespreken van wetenschappelijke artikelen, het observeren en interviewen van lerarenopleiders, lezingen en gesprekken met gastsprekers, het beoordelen van websites van lerarenopleidingen, presentaties van PhD-onderzoeken van de deelnemers en het bespreken van onderwijservaringen. Belangrijke opbrengsten van het traject waren dat de PhD-studenten kennis en vaardigheden ontwikkelden behorende bij een lerarenopleider en ook een daarbij passende professionele identiteit.

IV. ONDERZOEK

8. Onderzoek naar de eigen praktijk.
Veel auteurs, bijvoorbeeld Dinkelman (2003), Gallagher e.a., 2011, Geursen, De Heer, Korthagen, Lunenberg en Zwart (2010), Loughran en Berry (2005), Schuck e.a. (2008), Wood en Geddis (1999) en Zeichner (2007) geven aan dat zelfstudies een uitstekende manier vormen om als leraar van leraren op een systematische en onderbouwde manier te reflecteren op de eigen opleidingspraktijk en deze te verbeteren. Zeichner en Liston (1996)*, stellen dat "selfstudy highlights the reflective process and yields knowledge about practice that does not arise from daily practice alone" (p. 9). Shteinman, Gidron, Eilon en Katz (2010), één van de weinige publicaties in onze reviewstudie die expliciet ingaat op de professionele ontwikkeling van *ervaren* lerarenopleiders, benadrukken dat onderzoek doen naar de eigen praktijk en het schrijven daar-

over niet alleen leidt tot verbetering van de eigen praktijk, maar ook de ontwikkeling als 'reflective practitioner' stimuleert. Op basis van hun interviews met 18 ervaren Israëlische lerarenopleiders concluderen zij dat schrijven leidt tot een integratie van theoretische en praktische kennis en tot een nieuwe vorm van leren. Dat effect lijkt des te sterker als er sprake is van samen schrijven. Zij benadrukken dat dit de positie van lerarenopleiders in de academische gemeenschap versterkt. De leraar van leraren die op deze wijze werkt aan de eigen professionele ontwikkeling, neemt zo tevens de rol van onderzoeker aan. Op deze rol gaan we in paragraaf 4.3 nader in.

KRITISCHE KENMERKEN

Uit het bovenstaande overzicht kunnen we de volgende kritische kenmerken afleiden die bepalend zijn voor de ontwikkeling van de professionele rol van leraar van leraren en het daarbij behorende professionele handelen:

1. Context. De aanwezigheid van een referentiekader, zoals een beroepsstandaard en een kennisbasis, zijn belangrijk voor het richting geven aan de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider als leraar van leraren en voor het bevorderen van hun zelfvertrouwen.
2. Aansluiten bij de lerarenopleider. Persoonlijke eigenschappen van lerarenopleiders zijn van belang, zoals leergierigheid en interesse voor hun vak en voor studenten. Daarnaast is het bevorderlijk voor professionele ontwikkeling dat aangesloten wordt bij (hiaten in) kennis en ervaring.
3. Ondersteuning. Vooral het leren van en met collega's, informeel, maar ook via peer coaching, tijdens colloquia en conferenties en in leergemeenschappen is ondersteunend. Hoewel blijkens de studies die wij hebben gevonden het toewijzen van een mentor aan beginnende lerarenopleiders veelvuldig voorkomt, blijkt de ondersteuning van deze mentoren in de praktijk vaak weinig voor te stellen. Opleidingen voor lerarenopleiders dienen specifiek op dat beroep toegespitst te zijn. Naar de effecten van zulke opleidingstrajecten blijkt nog weinig onderzoek te zijn gedaan.
4. Onderzoek. Het doen van onderzoek naar de eigen praktijk blijkt productief voor het ontwikkelen van de professionele rol en het professionele handelen als leraar van leraren (zie daarvoor verder de volgende paragraaf).

4.3. ONDERZOEKER

Uit de door ons geselecteerde studies blijkt dat de opvatting dat lerarenopleiders ook onderzoek – behoren te – doen, wereldwijd steeds meer gedeeld wordt door instituten voor het hoger onderwijs, dat wil zeggen door universiteiten, maar ook door hogescholen, *polytechnics* en *colleges* - de zogenoemde *new universities*. Dat geldt niet alleen voor Westerse landen (Gemmell, Griffiths & Kibble, 2010; Jaruszewicz & Landrus, 2005; Murray, Czerniawsk & Barber, 2011), maar ook voor bijvoorbeeld voor Saoedi-Arabië (Borg & Alshumaimeri, 2012*) en Zuid-Afrika (Chetty & Lubben, 2010). In de praktijk blijkt echter dat dit geen vanzelfsprekendheid is, zoals we hieronder zullen zien.
De beschrijving van de kritische kenmerken ten aanzien van de rol en het handelen van de lerarenopleider als onderzoeker is gebaseerd op 26 artikelen die wij vonden met onze selectiemethode.

4.3.1. ROL EN HANDELEN

Acht factoren, die geordend kunnen worden in drie categorieën, zijn blijkens de literatuur bepalend voor de rol en het handelen van de lerarenopleider als onderzoeker. Deze categorieën zijn:
I. Visies op de rol van onderzoeker;
II. Praktische invulling van de rol van onderzoeker;
III. Focus van onderzoek.

I. VISIES OP DE ROL VAN ONDERZOEKER

1. Erkenning van de rol van onderzoeker.
Dat de rol van onderzoeker een kenmerk is van een goede lerarenopleider wordt niet door elke lerarenopleider onderschreven. Uit een studie van Smith (2005) blijkt slechts dat de helft van 18 geënquêteerde lerarenopleiders dit een kenmerk van een goede opleider vindt; de 40 eveneens ondervraagde leraren noemen het geen van allen als kenmerk van een goede lerarenopleider. Dat komt overeen met de bevindingen van Wold, Young en Risko (2011) die een enquête uitvoerden onder 61 leraren: slechts 6% vond dat hun kwaliteit als leraar mede toe te schrijven viel aan het doen van onderzoek door hun lerarenopleider.
Murray e.a. (2011) interviewden twintig lerarenopleiders en ook zij concludeerden dat de mening of onderzoek doen wel of geen deel uit maakt of zou moeten maken van hun werk sterk varieerde onder de geïnterviewden.

2. Spanningsveld met de rol van leraar van leraren.
Bovenstaande uitkomsten vormen een tegenstelling met de toenemende waarde die in het hoger onderwijs aan onderzoek doen door lerarenopleiders en daarmee aan hun rol van onderzoeker wordt toegekend. Lerarenopleiders hebben soms moeite met die tegenstelling. Zij vinden dat door de aandacht voor de rol van onderzoeker hun rol als leraar van leraren in de schaduw komt te staan en te weinig respect krijgt (Mayer e.a., 2011; Jaruszewicz & Landrus, 2005). Lerarenopleiders identificeren zichzelf juist vaak met de rol van leraar van leraren. Dat blijkt bijvoorbeeld uit een onderzoek van Griffiths, Thompson en Hryniewicz (2010) die zes lerarenopleiders interviewden en hun zes onderzoeksbegeleiders. De geïnterviewde lerarenopleiders gaven aan zichzelf vooral als leraar van leraren te beschouwen en het moeilijk te vinden om zichzelf ook als onderzoeker te zien Dit komt ook naar voren in de collectieve zelfstudie van Gemmell e.a. (2010).

3. Invulling van de rol van onderzoeker.
De lerarenopleiders uit het onderzoek van Murray e.a. (2011) die wel vonden dat onderzoek deel uitmaakte van hun werk als lerarenopleider, vulden de rol als onderzoeker verschillend in. Voor sommigen betekende onderzoek doen lezen en reflecteren (hetgeen verwijst naar een opvatting over onderzoek doen die meer in de buurt komt van het begrip *scholarship*). Voor anderen betekende het ook zelf onderzoek uitvoeren en daarover publiceren (vergelijk Atkinson, 2001* en Boyer, 1990*). Ook de twintig interviews die Chetty en Lubben (2010) hielden onder lerarenopleiders leveren een variatie aan visies op de rol van onderzoeker op, waaronder bijvoorbeeld ook het begeleider zijn van door studenten uitgevoerd onderzoek. Voor Houston, Ross, Robinson en Malcolm (2010) waren dergelijke verschillen in visies het startpunt van hun collectieve zelfstudie, waarin zij de vraag stelden hoe zij hun rol als onderzoeker wilden invullen.

II. PRAKTISCHE INVULLING VAN DE ROL VAN ONDERZOEKER

4. Gebrek aan tijd, informatie en ondersteuning.
Een studie van Jaruszewicz en Landrus (2005), gebaseerd op een enquête onder 57 lerarenopleiders, naar de wijze waarop lerarenopleiders hun rol als onderzoeker invullen, brengt de praktische problemen voor het voetlicht die zij daarbij ondervinden. Gebrek aan tijd en gebrek aan informatie zijn belangrijke hindernissen, naast een gemis aan ondersteuning, zowel van hun onderzoeksbegeleiders als van onderzoeksassistenten. Murray en Male (2005), Borg en Alshumaimeri (2012*) en Gemmell e.a. (2010) benadrukken eveneens het tijdsaspect. Ook in het onderzoek van Griffiths e.a. (2010) blijken gebrek aan tijd, informatie en ondersteuning belangrijke belemmerende factoren bij het vervullen van de rol van onderzoeker.

5. Ambivalentie.
Wat betreft het tijdsaspect wijzen Griffiths e.a. (2010) er op dat er ook sprake lijkt te zijn van een ambivalentie. Enerzijds zijn veel lerarenopleiders feitelijk overbelast met lesgevende en organisatorische taken en hebben velen weinig onderzoekstijd ter beschikking. Anderzijds lijkt hun achtergrond als leraar er ook toe te leiden dat zij aan contacten met studenten voorrang geven boven onderzoek doen.

6. Het ontbreken van een onderzoekscultuur.
Uit diverse studies komt naar voren dat bovengenoemde aspecten samenhangen met het gegeven dat binnen lerarenopleidingen veelal een onderzoekscultuur ontbreekt (Gemmell e.a., 2010; Griffiths e.a., 2010; Houston e.a., 2010), wat het voor lerarenopleiders moeilijk maakt om hun rol als onderzoeker concreet in te vullen.

III. FOCUS VAN ONDERZOEK

7. Traditionele focus van onderzoek.
De lerarenopleider als onderzoeker heeft globaal drie mogelijke foci van onderzoek: het (school)vak, leerlingen en/of leraren en de eigen opleidingspraktijk. Traditioneel zijn een vakgebied of het basis- of voortgezet onderwijs object van onderzoek van lerarenopleiders (Borg & Alshumaimeri, 2012*). Daarbij past het – enigszins gechargeerde – beeld dat de rollen als leraar van leraren en als onderzoeker twee gescheiden werelden vertegenwoordigen en de onderzoeker een objectieve buitenstaander is die vooral kwantitatieve data verzamelt (Gemmell e.a., 2010).

8. Onderzoek naar de eigen praktijk.
In toenemende mate voeren lerarenopleiders ook onderzoek uit naar hun eigen opleidingspraktijk, zo blijkt ook uit de enorme groei van de zelfstudiebeweging in de achter ons liggende vijftien jaar. Deze keuze heeft een inhoudelijk aspect (kennisontwikkeling door de beroepsgroep zelf), maar ook een praktische kant; het is *"double dipping"* (Jaruszewicz & Landrus, 2005). Immers, data liggen vaak voor het grijpen en de uitkomsten van het onderzoek leveren naast een academische output ook een bijdrage aan het verbeteren van de eigen praktijk. Cochran-Smith (2005) stelt dat dit soort onderzoek veel meer erkenning verdient, omdat het een belangrijke bijdrage kan leveren aan de kennis over opleiden; maar zij laat ook zien dat dit standpunt in academische kringen niet onomstreden is (zie ook Griffiths e.a., 2010). De belangrijkste kritiek op onderzoek naar de eigen praktijk betreft enerzijds de kwaliteit en generaliseerbaarheid van het vaak kwalitatieve onderzoek (Lunenberg, Ponte & Van der Ven, 2007) en anderzijds het ontbreken van een programma waarin de samenhang tussen individuele studies van lerarenopleiders wordt bewaakt (Zeichner, 2007).

KRITISCHE KENMERKEN

Samenvattend hebben we voor de rol van onderzoeker en het handelen in die rol drie kritische kenmerken gevonden:

1. Visies op de rol van onderzoeker. Voor het goed vervullen van de rol van onderzoeker is erkenning voor die rol nodig door de lerarenopleiders zelf. Die erkenning is niet heel breed aanwezig. Lerarenopleiders leggen bovendien vaak meer prioriteit bij de rol van leraar van leraren. Bovendien lijkt meer duidelijkheid nodig over wat de rol van onderzoeker zou moeten inhouden. De lerarenopleiders die vinden dat deze rol bij hun professie hoort, verschillen namelijk in de wijze waarop ze deze rol interpreteren.
2. Praktische invulling van de rol van onderzoeker. Praktische zaken als beschikbare tijd en informatievoorziening dienen aandacht te krijgen, alsmede het verschaffen van passende ondersteuning. Bovendien moeten opleiders zelf ook meer prioriteit leggen bij de rol van onderzoeker, hetgeen ondersteund kan worden door het creëren van een onderzoekscultuur binnen lerarenopleidingen.

3. Focus van onderzoek. Er bestaan globaal drie mogelijke foci voor onderzoek: het vak, het primair of secundair onderwijs en de eigen praktijk van de lerarenopleider. Deze variëteit gaat gepaard met een debat over de doelen, methoden en kwaliteitscriteria, vooral ten aanzien van onderzoek naar de eigen praktijk. Het zou helpen als er meer duidelijkheid over en acceptatie kwam voor onderzoek naar de eigen praktijk, hetgeen bevorderd kan worden door duidelijke methodologische richtlijnen voor dergelijk onderzoek.

4.3.2. PROFESSIONELE ONTWIKKELING

De tegenstelling tussen enerzijds de opvatting van instituten voor hoger onderwijs dat lerarenopleiders de rol van onderzoeker dienen te vervullen en anderzijds de ambivalentie van lerarenopleiders zelf ten aanzien van deze rol en de praktische problemen die lerarenopleiders in die rol tegenkomen, alsmede onduidelijkheden met betrekking tot het type onderzoek dat passend is en geaccepteerd wordt, vragen om aandacht voor de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider als onderzoeker. Hieronder bespreken we het onderzoek dat is gedaan naar de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider als onderzoeker.
We vonden vijftien factoren die in de literatuur genoemd worden met betrekking tot de ontwikkeling van de rol als onderzoeker en het bijbehorend handelen. We hebben deze factoren geordend in drie categorieën:

I. Context;
II. Factoren in de lerarenopleider-onderzoeker zelf;
III. Specifieke prikkels om als onderzoeker op gang te komen en te blijven.

Deze drie categorieën zijn overigens niet geheel te scheiden; er bestaat veel samenhang tussen de diverse factoren in deze categorieën.

I. CONTEXT

1. Creëren van een onderzoekscultuur.
Van belang voor de professionele ontwikkeling in de rol van onderzoeker is het binnen de werkplek creëren van een onderzoekscultuur waarin de ervaringen en houding van lerarenopleiders ten aanzien van onderzoek expliciete aandacht krijgt door presentaties, discussies en uitwisseling (Houston e.a., 2010). Ook Borg en Alshumaimeri (2012*) noemen deze op basis van een vragenlijst over onderzoek, afgenomen bij 82 lerarenopleiders aan een vooraanstaande universiteit in Saoedi-Arabië.

2. Expliciet maken van de institutionele verwachtingen en eisen.
Te vaak blijven verwachtingen en eisen impliciet, of ze worden door anderen die wel onderzoekservaring hebben, als vanzelfsprekend gezien, terwijl dat voor nieuwelingen op het gebied van onderzoek niet het geval is. Cruciaal is dan ook het expliciet maken van de institutionele verwachtingen en eisen ten aanzien van onderzoeksactiviteiten van lerarenopleiders (Borg & Alshumaimeri, 2012*). Onderzoek moet daarom binnen een lerarenopleiding "op de agenda staan", zo stellen Griffiths e.a. (2010, p. 259).

3. Verschaffen van duidelijke informatie.
Onder andere uit onderzoek van Griffiths e.a. (2010) komt het belang naar voren van het geven van duidelijke informatie over onderzoeksfaciliteiten. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om toegang tot tijdschriften, mogelijkheden voor studieverlof en over de criteria voor promotie binnen het beroep.

4. Het bieden van ondersteuning.
Nodig is ondersteuning bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek (Borg & Alshumaimeri, 2012*; Geursen e.a., 2010), vooral in de vorm van frequente en persoonlijke begeleiding waarin feedback en adviezen worden gegeven en vertrouwen wordt uitgestraald (Griffiths e.a., 2010). Daarbij is het van belang dat ondersteuners gemakkelijk toegankelijk zijn (Lunenberg e.a., 2010 spreken over *"a sense of being next door"*). Meer specifiek wordt het belang van statistische ondersteuning genoemd (Katz & Coleman, 2005). Ook cursussen en methodologische scholing kunnen een belangrijke ondersteuning bieden en de beginnende onderzoeker vertrouwen geven, zo concluderen Harrison en McKeon (2010) op basis van een onderzoek onder drie lerarenopleiders. Dit punt wordt ook genoemd in een essay van Lin, Wang, Spalding, Klecka en Odell (2011). Van groot belang is ook betrokkenheid van ervaren onderzoekers die toegespitste methodologische hulp kunnen bieden en onderzoeksinstrumenten kunnen aanreiken die precies aansluiten bij waar de lerarenopleider-onderzoeker op dat moment behoefte aan heeft (Lunenberg e.a, 2010).

5. Identificeren en verschaffen van aanvullende steun en hulpbronnen.
Belangrijk blijkt ook om aanvullende steun en hulpbronnen te identificeren die lerarenopleiders nodig hebben voor hun onderzoeksactiviteiten. Deze steun kan vele vormen hebben, bijvoorbeeld het zorgen voor fysieke en financiële hulpbronnen, cursussen en formele en informele erkenning (Borg & Alshumaimeri, 2012*) en de beschikbaarheid van experts (Lunenberg e.a, 2010).

6. Ingeroosterde/afgeschermde tijd.
Ondersteunend is het inroosteren of anderszins afschermen van tijd voor onderzoek (Griffiths e.a., 2010), want, zoals hierboven al opgemerkt is, staan lerarenopleiders voortdurend onder grote tijdsdruk (Borg & Alshumaimeri, 2012*).

7. Rolmodellen.
Griffiths e.a. (2010) wijzen op het belang van rolmodellen. Door begeleid te worden door meer ervaren onderzoekers die als rolmodel fungeren, of door met andere onderzoekers samen te werken, ontwikkelen lerarenopleiders kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn voor het doen van onderzoek. Lin e.a. (2011) pleiten in dit verband voor een meester-gezel-model. Zo kan de voorbeeldrol van een ervaren lerarenopleider-onderzoeker ook van belang zijn ten aanzien van de vraag hoe om te gaan met de voortdurende druk vanuit de opleidingspraktijk op de tijd voor onderzoek. Harrison en McKeon (2010) zeggen dat beginnende onderzoekers eerst 'low risk' onderzoeksactiviteiten zouden kunnen uitvoeren waardoor ze geleidelijk 'meegenomen' worden in een onderzoekscultuur.

8. Samenwerkingsstructuren.
Helpend is het bevorderen van samenwerking tussen lerarenopleiders bij de uitvoering van onderzoek, inclusief het creëren van mogelijkheden van uitwisselingen over onderzoek en voor van elkaar leren (Gemmell e.a., 2010; Houston e.a., 2010; Kitchen & Stevens, 2008; Lunenberg e.a., 2010). Griffith e.a. (2010) spreken over het belang van *peer support*. McGee en Lawrence (2009) stellen dat dit veiligheid biedt. Geursen e.a. (2010) constateren op basis van een gezamenlijk zelfstudietraject van vijf Nederlandse lerarenopleiders dat het samen aan onderzoek werken een gevoel van 'professionele intimiteit' kan opleveren dat bevorderend werkt voor het diepgaander analyseren van de eigen praktijk (zie hierover ook Fitzgerald, East, Heston & Miller 2002*). McGee en Lawrence (2009) geven aan dat samenwerken aan onderzoek meer oplevert naarmate er meer sprake is van een gezamenlijke onderzoeksvraag die samenhangt met een samen gekozen manier van werken in de lerarenopleiding.

9. Institutionele reflectie en herkadering.
Op instellingsniveau dient een reflectie en eventuele herkadering plaats te vinden ten aanzien van opvattingen over onderzoek, omdat - zoals hierboven reeds werd vermeld - lerarenopleiders vaak juist op dat punt problemen ervaren: "The way in which their institutions define scholarship and classify research efforts are not necessarily consistent with the kind of work they are engaged in" (Jaruszewicz & Landrus, 2005). Eigenlijk is zo'n herkadering, volgens onder andere Day (1995*), vereist binnen de gehele beroepsgroep van lerarenopleiders. Volgens Lunenberg en Willemse (2006) is voor lerarenopleiders een vorm van onderzoek nuttig waarbij gefocust wordt op unieke praktijksituaties en de waarde van persoonlijke ervaringen erkend wordt.

10. Schrijven.
Bevorderend voor professionele ontwikkeling is dat lerarenopleiders schrijven over hun praktijkervaringen en de daarmee samenhangende theoretische inzichten, bijvoorbeeld door daarover een boek te schrijven. Shteiman e.a. (2010) deden hiermee goede ervaringen op in Israel, waar voor zulke schrijfprojecten fondsen beschikbaar zijn, alsmede andere ondersteuning vanuit het MOFET-instituut (dat zich richt op de professionalisering van lerarenopleiders). Volgens hen verhoogt dit ook de status van de lerarenopleiders, terwijl tevens de beschikbare kennis wordt verbreed over de theorie en praktijk van het opleiden van leraren.

II. FACTOREN IN DE LERARENOPLEIDER-ONDERZOEKER ZELF

11. Het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten.
Belangrijk is het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten in de opleider-onderzoeker, zoals motivatie, passie en vastberadenheid. De beste manier om het pad van onderzoek op te gaan is, zo stelt Wilson (2006), er echt mee te beginnen, het gewoon te doen.

12. Blikverbreding.
Gemmell e.a. (2010) beschrijven een gezamenlijk zelfstudietraject van negen Schotse lerarenopleiders waaruit bleek hoezeer een blikwisseling nodig was opdat de houding van deze opleiders met betrekking tot onderzoek ging veranderen. Ze bleken los te moeten komen van het beeld dat hun werk alleen om opleiden draaide, of dat onderzoek iets was waarvan zij slechts via publicaties van anderen kennis namen. Wat lerarenopleiders met name helpt, is een blikverbreding ten aanzien van de verschillende vormen van onderzoek die mogelijk zijn. Bijvoorbeeld in contexten waar kwantitatief onderzoek dominant is, kan de opleider zich bewust verdiepen in kwalitatieve onderzoeksmethoden (Borg & Alshumaimeri, 2012*; Gemmell e.a., 2010). Zoals boven reeds gesteld is, is het van belang te stimuleren dat lerarenopleiders een niet-traditionele visie op onderzoek leren kennen en gaan waarderen (Houston e.a., 2010), met name een visie die gericht is op de verbetering en ontwikkeling van hun eigen opleidingspraktijk (praktijkgericht onderzoek, actie-onderzoek, zelfstudies) (Gemmell e.a., 2010). Dat vraagt niet alleen op om een herkadering van wat onderzoek is of zou kunnen zijn binnen instellingen of binnen de beroepsgroep als geheel (zie factor 9), maar ook bij de individuele lerarenopleider, omdat lerarenopleiders vaak denken dat onderzoek weinig te maken heeft met hun dagelijkse werk of een vrij technische visie op onderzoek hebben (Harrison & McKeon, 2010). Het is echter wel belangrijk dat onderzoek gericht op de eigen praktijk ook een bijdrage levert aan het werkveld als geheel (Borg & Alshumaimeri, 2012*). Onderzoek is meer dan een persoonlijke reflectie (Murray, 2010). Overigens is dit soms problematisch: volgens Zeichner (2007) ontstaat bij lerarenopleiders vaak een naar binnen gekeerde blik, waarbij alleen de eigen praktijk aandacht krijgt ten koste van het leveren van een bijdrage aan de bestaande wetenschappelijke kennis en aan de ontwikkeling van de beroepsgroep van lerarenopleiders.

III. SPECIFIEKE PRIKKELS OM ALS ONDERZOEKER OP GANG TE KOMEN EN TE BLIJVEN

13. Een motiverende focus.
McGee en Lawrence (2009) ontdekten dat lerarenopleiders meer gericht zijn op het leren van hun studenten dan op hun eigen leren en dat er bewust gebruik gemaakt kan worden van dit fenomeen door de onderzoeksvraag bij die interesse te laten aansluiten. Dit spoort met een constatering van Murray e.a. (2009) dat het belangrijk is aan te sluiten bij de

professionele waarden en missies van lerarenopleiders. Ook Lunenberg e.a (2010) stellen dat bewaakt moet worden dat het onderzoek aansluit bij de persoonlijke concerns van de lerarenopleider-onderzoeker.

14. Het eigen onderzoek publiek maken.
Zeer stimulerend is het publiek maken van het eigen onderzoek op conferenties en studiedagen (Geursen e.a., 2010; Griffiths e.a., 2010; Lunenberg e.a., 2010). Alleen al het schrijven van een papervoorstel is een belangrijke prikkel voor ontwikkeling (Kosnik e.a., 2011). Er gaat een stimulans van uit als een lerarenopleider weet dat er een presentatie over het eigen onderzoek gepland is. Het eigen onderzoek publiek maken biedt ook een tegenwicht tegen de hierboven beschreven zorg die Zeichner geuit heeft over de vaak naar binnen gekeerde blik van lerarenopleiders.
Moeten rapporteren over het eigen onderzoek is ook stimulerend als alleen al om een interne rapportage binnen de eigen instelling wordt gevraagd. Als de lerarenopleider/onderzoeker weet dat er verslag moet worden gedaan van het eigen onderzoek, dan gaat daar een belangrijke prikkel vanuit om tot resultaten te komen. Het gaat, zo zeggen Griffiths e.a. (2010, p. 259), om "having to be accountable for research time".

15. Beloning.
Belangrijk is het belonen van afgerond onderzoek met een titel of een aanstelling (bijv. als lector of zelfs hoogleraar) of een andere vorm van erkenning (Griffiths e.a., 2010). Ook kan gedacht worden aan prijzen en aan bonussen, bijvoorbeeld in de vorm van onderzoekstijd (Lin e.a., 2011).

KRITISCHE KENMERKEN

Uit de bovenstaande lijst kunnen we de volgende kritische kenmerken afleiden die de ontwikkeling van de professionele rol van onderzoeker en het professioneel handelen van lerarenopleiders in die rol bepalen:

1. Context. Van belang is het creëren van een ondersteunende context, zoals een werkomgeving waarin een onderzoekscultuur met een passende visie op onderzoek wordt gecreëerd, institutionele verwachtingen en eisen worden geëxpliciteerd, en op verschillende manieren ondersteuning wordt geboden (d.m.v. frequente begeleiding, scholing, de beschikbaarheid van hulpbronnen, e.d.) en samenwerking wordt gestimuleerd.
2. Factoren in de persoon van de opleider. Belangrijk is aandacht voor de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten, zoals motivatie, passie en vastberadenheid, en voor blikverbreding met betrekking tot mogelijke vormen van onderzoek.
3. Specifieke prikkels om als onderzoeker op gang te komen en blijven. Prikkels zijn belangrijk voor de professionele ontwikkeling in de rol van onderzoeker. Daarbij gaat het om het onderzoek publiek maken, er intern over rapporteren en het ontvangen van vormen van beloning.

4.4. BEGELEIDER

In alle lerarenopleidingen zijn opleiders en studenten het er over eens dat de praktijk een belangrijke ervaringsbron voor leren is en ook dat de (a.s.) leraar bij dat leren begeleid moet worden (Zanting, Verloop, Vermunt & Van Driel, 1998). De rol van de begeleider wordt in de literatuur ook benoemd als coach, gids, mentor of facilitator. Zoals we in paragraaf 4.1.2 reeds aangaven, is het centrale aspect van deze rol de procesbegeleiding van studenten. Deze opvatting wordt in de literatuur breed gedeeld. Onderzoek van Wold e.a. (2012) onder ruim 60 *literacy*-leraren naar het belang van de verschillende rollen van een lerarenopleider voor hun ontwikkeling tot een goede leraar, toont aan dat deze leraren de begeleidende rol van hun lerarenopleiders beschouwen als de meest invloedrijke. Bij deze rol gaat het volgens de onderzochte leraren vooral om openheid, toegankelijkheid, enthousiasme, passie, vergevingsgezindheid, inspiratie, respect, behulpzaamheid, integriteit en genereus en onbevooroordeeld zijn.
Procesbegeleiding vindt plaats op zowel het instituut als op de werkplek: de school. We merkten al in 4.1.2 op dat in het Engels degene die de werkplekbegeleiding op de school verzorgt, veelal aangeduid wordt als *mentor, mentor teacher, co-operating teacher* of *school-based teacher educator.* In Nederland spreken we meestal over mentor, schoolpracticumdocent of schoolopleider. Ook hier geldt dat eenduidige definities van de verschillende termen ontbreken en dat invullingen van deze begrippen verschillen per land en context (Zanting e.a., 1998). Bovendien wordt de term mentor gebruikt voor zowel een functieaanduiding als voor een rolomschrijving. Hieronder gebruiken we voor al degenen die de student op de werkplek begeleiden de term *werkplekbegeleider*.
Slechts enkele studies betreffen de instituutsopleider, maar het overgrote deel van de 25 gevonden studies naar de rol van begeleider gaat over de werkplekbegeleider. Er zijn veel verschillende oriëntaties mogelijk bij de invulling van de rol van werkplekbegeleider (Wang & Odell, 2007). Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen en Bergen (2008) publiceerden een literatuurreview over de rol van werkplekbegeleider, waar we dankbaar gebruik van gemaakt hebben bij het in kaart brengen van de factoren die bepalend zijn voor de rol van begeleider en het handelen van begeleiders.

4.4.1. ROL EN HANDELEN

We hebben vijf factoren gevonden die de rol van begeleider en het handelen in die rol bepalen. Ze kunnen worden ondergebracht in twee categorieën:
I. De taak van werkplekbegeleiders;
II. De taak van instituutsbegeleiders.

I. DE TAAK VAN WERKPLEKBEGELEIDERS

1. Lokale kennis aanbieden.
De Amerikaanse studie van Hall, Draper, Smith en Bullough (2008) onder 264 werkplekbegeleiders laat zien dat deze het begeleiden als hun sleutelactiviteit zien. Daarbij gaat het om zowel professionele support (informeren over het curriculum en klassenmanagement, een voorbeeldrol vervullen) als om emotionele support. De werkplekbegeleiders uit deze studie leggen de nadruk op professionele support boven emotionele support.
De belangrijkste bagage die werkplekbegeleiders voor de uitoefening van hun rol meebrengen zijn persoonlijke kwaliteiten en hun ervaring als leraar. In de studie van Cothran, McCaughtry, Smigell, Garn, Kulinna, Martin en Faust (2008) komen het bieden van contextgebonden kennis en ervaring, alsmede vaardige communicatie als belangrijkste activiteiten van de werkplekbegeleider naar voren. Wang (2001) komt in een internationaal vergelijkende studie tot overeenkomstige bevindingen.
Werkplekbegeleiders functioneren vooral als lokale gids. Hall e.a. (2008) concluderen dat deze rolinvulling beperkt is, want studenten zouden een bredere dan alleen een lokale visie op onderwijs moeten ontwikkelen (vergelijk Zeichner, 2002*; Loughran, 2006*).

2. Praktische oriëntatie: Advies geven over curriculum en lespraktijk.
Rajuan, Beijaard en Verloop (2007*; 2010*) deden onderzoek naar de samenwerking tussen twintig Israëlische studenten en hun tien werkplekbegeleiders. Beide groepen ervoeren een goede balans tussen support en uitdaging als het meest effectief en zo'n balans bleek ook bij de meeste combinaties van studenten en werkplekbegeleiders voor te komen. De studenten vinden een persoonlijke oriëntatie bij de begeleiding het meest belangrijk, gevolgd door een praktische en technische oriëntatie. De begeleiders bleken echter vooral technisch en praktisch georiënteerd te zijn.
Uit de Nederlandse studie van Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen en Bergen (2010) blijkt dat het beeld dat werkplekbegeleiders van studenten vormen dikwijls impliciet of rudimentair is, wat leidt tot het geven van adviezen in plaats van tot doorvragen, discussie en aandacht voor probleemoplossing. In de *stimulated-recall* interviews die de auteurs met de onderzochte werkplekbegeleiders hielden, benoemden die ook zelf slechts 20% van de gesprekssequenties als reflectief. De casestudie van Perry, Hutchinson en Thanberger (2008) laat een ander beeld zien, namelijk dat werkbegeleiders wel tot dat laatste type ondersteuning in staat lijken te zijn. Op basis van op band opgenomen gesprekken concluderen zij dat het aanbieden van informatie en ondersteuning nuttiger was voor de studenten dan vragen stellen en modellen. Een tweede studie van Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen en Bergen (2011) laat zien dat de twee meest besproken thema's in de gesprekken tussen werkplekbegeleider en student zijn: (1) instructie en organisatie en (2) leerlingen en klas. Ook uit het onderzoek van Strong en Baron (2004) komt lesgeven als belangrijkste topic in de gesprekken tussen werkplekbegeleider en student naar voren. Wang (2001) stelt dat werkplekbegeleiders in hun interactie met studenten vooral focussen op aspecten van het curriculum (doelen, planning, materialen) en op lespraktijken (inhoud, strategie, uitleg). Of de nadruk meer ligt op het curriculum of op de lespraktijk blijkt samen te hangen met de nationale context. In de Verenigde Staten is er vooral aandacht voor individuele leerlingen en voor het curriculum dat door de leraar zelf grotendeels kan worden ingevuld. In China, waar het collectief belangrijk is en het curriculum vastligt, krijgt de lespraktijk meer aandacht. Het Verenigd Koninkrijk neemt een middenpositie in. De nadruk op advisering blijkt ook uit het onderzoek van Barrera, Braley en Slate (2010) onder 46 werkplekbegeleiders, die beginnende leraren in scholen in Texas (VS) begeleidden. Zij geven aan behoefte te hebben aan een handleiding met heldere doelen en tijdlijnen en goede informatie over wat de vereisten zijn waaraan beginnende leraren moeten voldoen.

3. Stimuleren van op transfer gerichte reflectie.
In de boven aangehaalde studies wordt frequent gewezen op het toenemende aandeel van werkplekbegeleiders in de opleiding van leraren. Als gevolg daarvan, zo wordt gesteld, verdient de taak- en rolinvulling van de werkplekbegeleider aandacht (zie ook Yendal-Hoppey, 2007). Loughran (2006*) geeft daartoe een aanzet. Hij stelt dat de werkplekbegeleider een context moet creëren die het de beginnende leraar mogelijk maakt betrokken te worden in een discussie over, een reflectie op en het kritiseren van onderwijs geven. Uit de studies van Burn (2007) en Van Velzen en Volman (2009) blijkt dat met de toebedeling van deze taken aan werkplekbegeleiders een probleem rijst. Op transfer gerichte reflectie van studenten blijkt niet door werkplekbegeleiders gestimuleerd te kunnen worden, omdat deze niet in staat blijken hun praktische kennis te verbinden met theoretische concepten. Dat is ook een reden waarom de voorbeeldfunctie van werkplekbegeleiders vaak impliciet blijft; zij vertonen wel voorbeeldgedrag, maar expliciteren en onderbouwen dat gedrag en hun tot dat gedrag leidende denken niet of nauwelijks (Levine & Marcus, 2010*). Zanting e.a. (1998) en Margolis (2007) benadrukken dat zij dat veel meer zouden moeten doen.
Ook uit het eerder genoemde onderzoek van Rajuan e.a. (2007*; 2010*) bleek dat Israëlische werkplekbegeleiders opvallend laag scoorden op een academische en kritische oriëntatie. Dat was overigens ook bij hun studenten het geval, wat misschien wel mede een gevolg is van de oriëntatie van hun begeleiders. Verhelderend in dit verband is de casestudie van Bullough (2005) die de mogelijkheden en onmogelijkheden van het handelen van de werkplekbegeleider in verband brengt met de manier van samenwerken van instituut en school. Zijn studie betreft een werkplekbegeleider die vanwege de onduidelijkheid over wat van haar wordt verwacht focust op een 'zorgende moederrol'. De studie van Whitehead en Fitzgerald (2007) laat daarentegen een interessant en succesvol project zien, dat is gebaseerd op het werk van Mc Niff, Lomax en Whitehead (1996*) en McNiff en Whitehead

(2002*) over "a living theory approach to action research". Op initiatief van en begeleid door de lerarenopleiding ontwikkelden werkplekbegeleider en student samen een les, voerden deze uit en bespraken daarna de op video opgenomen les systematisch na. In de eerste fase betrof het een les van de werkplekbegeleider; in de tweede fase een les van de student. De nadruk in het project lag op het ontwikkelen van een reflectieve dialoog. Door de aanpak ontstond er tijd voor reflectie van zowel de mentor als de student. Zoals één van de deelnemers zei: "We weren't just getting a lesson on a lesson: we are getting a lesson on reflection as well" (p. 7). Op basis van de verzamelde gegevens concluderen de auteurs dat er een echte leergemeenschap ontstond.

II. DE TAAK VAN INSTITUUTSBEGELEIDERS

4. De zorgende therapeut.
De enkele studies die we over de instituutsbegeleider hebben gevonden gaan vooral in op valkuilen bij het invulling geven aan de rol van begeleider. Boote (2003) legt een verband met de verschuiving van traditionele opvattingen over opleiden naar constructivistische inzichten. Als gevolg daarvan, zo stelt Boote, ziet een toenemend aantal lerarenopleiders zichzelf als vooral begeleider en minder als leraar van leraren. Boote verkent de grenzen en valkuilen van concentratie op de rol van instituutsbegeleider die hij enigszins ironisch benoemt als 'belief-and-attitude therapist'. Nicol, Novakowski, Ghaleb en Beairsto (2010) onderzochten de spanning tussen de rol als begeleider die vooral focust op zorg (care) en de focus van de leraar van leraren op *inquiry*. Bij de instituutsopleider die centraal staat in hun studie blijkt zorg de overhand te hebben. Deze lerarenopleider put vooral uit haar ervaringen als leraar en deelt deze met de studenten. Daarmee lijkt de rolinvulling van de instituutsopleider uit deze studies ook erg op die van veel werkplekbegeleiders. De bevindingen van Boote en van Nicol e.a. roepen de vraag op in hoeverre instituutsopleiders wel in staat zijn de door Loughran (2006)* voorgestelde brede invulling aan de rol van begeleider te geven en een context te creëren die de beginnende leraar betrekt in een discussie over en kritische reflectie op onderwijzen.

5. Grensvervaging: overlappende taken.
De taken, en daarmee de rollen, van enerzijds de instituutsopleider en anderzijds de begeleider in de school gaan steeds meer in elkaar over lopen, zo zagen we hierboven. Poyas en Smith (2007) wijzen er op dat bovendien een groeiend aantal lerarenopleiders werk op school en instituut combineren. Dat vraagt om nadere precisering van de rollen en taken van alle betrokkenen.

KRITISCHE KENMERKEN

Samenvattend hebben we de volgende kritische kenmerken van de rol van begeleider en het daarbij behorend professionele handelen gevonden:

1. De taak van werkplekbegeleiders. Werkplekbegeleiders zouden in hun begeleiding niet alleen adviserend te werk moeten gaan en a.s. leraren moeten introduceren in de schoolpraktijk, maar ook meer moeten doorvragen en discussie en reflectie stimuleren. Daarbij zouden ze bovendien de lokale context moeten overstijgen. Uit de gevonden studies komt echter naar voren dat werkplekbegeleiders vaak een smalle rolopvatting hebben; zij vatten hun taak op als locatiegebonden. Zij baseren hun handelen op hun persoonlijke kwaliteiten en hun ervaring als leraar, en zij geven de studenten vooral adviezen over praktische zaken in de specifieke schoolsituatie, zoals het ontwikkelen en uitvoeren van lessen en het omgaan met leerlingen. Meestal maken werkplekbegeleiders hun eigen onderwijsgedrag en het daaraan ten grondslag liggende denken ook onvoldoende expliciet. Zij zouden al met al beter voorbereid moeten zijn op een bredere taakinvulling.
2. De taak van instituutsbegeleiders. Ook voor instituutsbegeleiders ligt er een uitdaging: zij moeten een balans vinden tussen de rollen van begeleider en leraar van leraren en hun taak duidelijk afbakenen van die van de werkplekbegeleider. Daarnaast moeten zij de rol van 'zorgende therapeut' vermijden. Ze zouden meer moeten focussen op discussie en kritische reflectie op onderwijzen.

4.4.2. PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Van alle gevonden studies over de professionele ontwikkeling van de begeleider is de focus de werkplekbegeleider. Wel wijzen Poyas en Smith (2007) er op dat een groeiend aantal lerarenopleiders werk op school en instituut combineren en dat dit vraagt om verdere (gezamenlijke) professionele ontwikkeling van alle betrokkenen. In dat verband is het opvallend dat er zo weinig gepubliceerd wordt over de professionalisering van instituutsopleiders met betrekking tot hun rol als begeleider.
We hebben uit de gevonden studies vier factoren gedestilleerd die bepalend zijn voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders als begeleider. We hebben deze factoren geordend in twee categorieën:

I. Doel en context;
II. Vormen van ondersteuning.

I. DOEL EN CONTEXT

1. Naar een onderzoekende houding van de werkplekbegeleider.
Zoals in 4.4.1 besproken is, neemt het aandeel van werkplekbegeleiders in de opleiding van leraren toe. Dat beïnvloedt het doel van de professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders. Burn (2007) benadrukt bijvoorbeeld dat door een meer onderzoekende houding van de werkplekbegeleider er een identiteitsverandering kan plaatsvinden van expert in lesgeven naar iemand die ook de eigen onderwijspraktijk ter discussie stelt en daarmee zowel de ontwikkeling van zichzelf als van de studenten bevordert.

2. Een hecht partnerschap school – lerarenopleiding.
Steun van de eigen school en van de lerarenopleiding is belangrijk voor de professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders, met name om de geïsoleerde praktijk binnen de eigen klas te overstijgen (Burn, 2007). Diverse studies (Barrera e.a., 2010; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Crasborn e.a., 2010; Dever, Hager & Klein, 2003) benadrukken in dit verband het belang van een hecht partnerschap tussen lerarenopleiding en school als voorwaarde voor effectieve professionalisering.

II. VORMEN VAN ONDERSTEUNING

3. Trainingen.
De artikelen over de Nederlandse promotieonderzoeken van Crasborn e.a. (2008, 2010) en Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen en Bergen (2010) betreffen een training van werkplekbegeleiders, gebaseerd op de principes van "realistisch opleidingsonderwijs" (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001*) en micro-teaching. De training resulteerde in significante gedragsveranderingen van de werkplekbegeleiders in hun gesprekken met studenten: verhoudingsgewijs werden ze meer *"encourager"* en minder adviseur en instructeur en gingen ze efficiënter met de beschikbare tijd om (Crasborn e.a., 2008). De onderzoekers constateerden ook een toename van reflectieve momenten in de begeleidingsgesprekken; de werkplekbegeleiders bleken zich meer bewust te zijn van wat ze deden (Crasborn e.a., 2010). Bovendien zetten zij vaker geschikte begeleidingsvaardigheden en gesprekstrategieën in en werden de gesprekken reflectiever (een stijging van een aandeel van 20% van de gespreksequenties naar 33%). Daardoor kwam er meer aandacht voor het leren van studenten (Crasborn e.a., 2010; Hennissen e.a., 2010).
Ook Dever e.a.(2003) rapporteren over hun onderzoek naar een training van werkplekbegeleiders. Deze training was vooral gericht op het geven van feedback. Uit een evaluatie van de training bleek dat deelnemers bij observaties van studenten beter objectieve data konden verzamelen en dat ze meer specifieke feedback konden geven op het gedrag van de studenten. Margolis (2007) begeleidde zeven leraren (met vier tot zes jaar ervaring) die werkplekbegeleider werden. Uitgangspunt van dit geslaagde experiment was dat deze relatief nieuwe leraren zelf waren opgeleid in het expliciet maken van hun denken als leraar en het aangaan van uitdagingen en bovendien een eigen belang hadden om mentor te worden, namelijk het zetten van een nieuwe stap in hun loopbaan. Uit zijn onderzoek blijkt dat het desalniettemin minstens een half jaar duurde voordat de werkplekbegeleiders hun aanpak, keuzes en dilemma's aan hun studenten konden uitleggen. *Co-teaching* van werkplekbegeleider en student werkte verdiepend en leidde tot meer samen leren, ook van ieders fouten.

4. Communities of learners.
Ook voor de professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders wordt, net als bij de rol van leraar van leraren, gewezen op de meerwaarde van het deelnemen aan leergemeenschappen. Cochran-Smith (2003) beschrijft een Amerikaanse studie waarin instituuts- en werkplekbegeleiders *"inquiry as a stance"* inzetten om de begeleiding van studenten te verbeteren. Het gezamenlijk onderzoek doen, voortdurend vragen stellen en data uit de praktijk gebruiken leidde van een 'checklist voor het evalueren van studenten' tot een 'model waarbij student en opleider samen een beschrijvend narratief profiel van de student maken'. Zellermayer en Margolin (2005) onderzochten een gemeenschap van beginnende begeleiders in een Israëlisch Teacher Education College. Zij baseren hun onderzoek op samenvattingen van conversaties rond vier kritische gebeurtenissen in deze gemeenschap. Zo'n gebeurtenis was bijvoorbeeld dat één van de deelnemende onderzoekers zich naar aanleiding van een actie-onderzoek naar zijn eigen praktijk kwetsbaar opstelde. Dit leidde ertoe dat ook andere deelnemers uit hun comfortzone kwamen en actief gingen deelnemen aan het gezamenlijke leerproces. Dit spoort met de onderzoeken van Carroll (2005) en Davey en Ham (2010), waaruit naar voren komt dat evenwichtige aandacht voor zowel product als proces het succes van professionele ontwikkeling in een leergemeenschap bepaalt.

KRITISCHE KENMERKEN

We hebben twee kritische kenmerken gevonden voor het bevorderen van de professionele rol van begeleider en het daarbij behorende professionele handelen.

1. Doel en context. Het aandeel van werkplekbegeleiders in het opleiden van lerarenopleiders neemt toe. Dat vraagt van werkplekbegeleiders dat ze niet alleen in staat moeten zijn nieuwe leraren te introduceren in de schoolpraktijk, maar dat ook van hen wordt gevraagd om nieuwe leraren te ondersteunen bij reflectie en onderzoek en bij het (theoretisch) onderbouwen van praktische keuzes. Daartoe dienen werkplekbegeleiders een onderzoekende houding te ontwikkelen. Om professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders ten aanzien van deze nieuwe taken te realiseren is een hecht partnerschap tussen school en opleiding nodig. (Zie in dit verband ook paragraaf 4.7, over de rol van bruggenbouwer.)
2. Vormen van ondersteuning. Op basis van de gevonden studies kan geconcludeerd worden dat trainingen voor werkplekbegeleiders (gericht op o.a. begeleidingsvaardigheden, het expliciteren van eigen handelen, het stimuleren van reflectie en het geven van productieve feedback) en deelname aan – begeleide - leergemeenschappen (waarin inquiry en onderzoek naar de eigen praktijk centraal staan) effectieve vormen van ondersteuning zijn voor het bevorderen van de professionele rol van werkplekbegeleiders.

4.5. CURRICULUMONTWIKKELAAR

Over de rol en het handelen van de lerarenopleider als curriculumontwikkelaar hebben we in onze selectie 14 studies gevonden. Gezien het kleine aantal studies en de zwakke empirische onderbouwing van de meeste geselecteerde studies hebben we alle factoren die wij vonden, ondergebracht in slechts één categorie, namelijk 'Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken'. Om redenen van validiteit en betrouwbaarheid beperken we ons dus ook tot het formuleren van slechts één kritisch kenmerk voor de rol van curriculumontwikkelaar en het handelen in die rol.
Studies over professionele ontwikkeling in de rol van curriculumontwikkelaar en/of van het bijbehorende handelen hebben we in onze selectie in het geheel niet aangetroffen.

4.5.1. ROL EN HANDELEN

VERSCHEIDENHEID AAN UITGANGSPUNTEN EN PRAKTIJKEN

1. Maatschappelijke discussie.
Ideeën over de curriculumontwikkeling in lerarenopleidingen worden mede ingegeven door de politiek-maatschappelijke discussie over gewenste kwaliteiten van leraren en daarmee samenhangende opvattingen over leren en onderwijzen (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Krokfors, Kynäslahti, Stenberg, Toom, Maaranen, Jyrhämä & Kansanen, 2011; LeCornu, 2010). Grossman e.a. en LeCornu beschrijven dat - onder invloed van de politiek-maatschappelijke discussie - in de loop van de tijd verscheidene opleidingsvisies aandacht hebben gekregen van lerarenopleiders. Zo was er afwisselend aandacht voor lerarenopleiders als curriculumontwikkelaars, voor het centraal stellen van inhoud en methoden of van competenties, voor realistisch opleiden als leidraad of juist voor een focus op kernpraktijken. Cochran-Smith (2006*) benadrukt dat lerarenopleiders als 'public intellectuals' een actieve rol zouden moeten spelen in het (inter)nationale debat over curriculumvernieuwing in het onderwijs, maar vooralsnog lijkt de lerarenopleider eerder volgend dan leidend in dat debat.

2. Opleidingsprincipes.
De literatuur laat zien dat er nog steeds veel discussie is, ook onder lerarenopleiders zelf, over opleidingsdidactische principes die ten grondslag zouden moeten liggen aan de lerarenopleiding. Visies en uitgangspunten die ten grondslag liggen aan curriculumontwikkeling in de lerarenopleiding lijken bovendien bepaald door lokale gewoonten en voorkeuren. Zo gelooft de ene lerarenopleider-onderzoeker bijvoorbeeld in het gebruik van autobiografische reflecties door studenten en het delen van emoties die daarmee gepaard gaan (bijv. Le Fevre, 2011), terwijl een andere lerarenopleider het aandacht geven aan nieuwe informatietechnologieën benadrukt (bijv. Drent en Meelissen, 2008).
Er zijn ook meer algemene uitgangspunten voor de vormgeving van opleidingscurricula te vinden in de literatuur, met daarbij behorende consequenties voor de rol van curriculumontwikkelaar, bijvoorbeeld het algemene uitgangspunt van het verbinden van theorie en praktijk. Zo gaan Korthagen e.a. (2006) uit van 'realistisch opleidingsonderwijs', als aanpak voor het effectief verbinden van theorie en praktijk. Zij stellen de ontwikkeling van de leraar als *'reflective practitioner'* centraal in het curriculum. Daarbij is het vertrekken vanuit de concerns van de studenten (verwachtingen, behoeften en praktijken) belangrijk. De student staat centraal; het opleidingsprogramma is er op gericht dat studenten actief hun eigen praktijk onderzoeken, er op reflecteren en dat zij nauw met elkaar en met docenten samenwerken. De lerarenopleider als curriculumontwikkelaar baseert zich volgens de realistische opleidingsvisie op een duidelijke visie op kennis en leren, op een goede verbinding tussen opleidingsprogramma en schoolpraktijk, op een goede organisatorische inbedding in een betekenisvolle samenwerking tussen scholen en op een opleidingsdidactiek gebaseerd op modellen. De Nederlandse studie van Van Tartwijk (2011*) biedt een concreet voorbeeld van een op deze principes gebaseerd curriculum.
Uit Scandinavië komen enkele studies over de vertaling van overeenkomstige principes naar opleidingscurricula (Krokfors e.a., 2010; Arreman & Weiner, 2007). In de Finse studie van Krokfors e.a. werd aan lerarenopleiders gevraagd of het onderwijs in hun lerarenopleidingen vooral *'research-led', 'research-oriented', 'research-based'* of *'research-informed'* moest zijn. De meeste lerarenopleiders bleken te kiezen voor 'research-based'. Het doel van research-based opleidingsonderwijs is "to produce pedagogically thinking teachers" (p. 11). Het curriculum wordt ontworpen rond op onderzoek gebaseerde activiteiten en minder op de verwerving van vakinhoudelijke kennis.
Struyven en De Meyst (2010) stellen in hun Vlaamse studie dat er sprake is van een heropleving van het competentiegerichte curriculum waarbij echter niet een behaviouristische benadering maar een holistische benadering wordt nagestreefd. Het gaat daarbij om een integratie van vaardigheden, kennis, attitude en ervaring die leidt tot een succesvolle invulling van de rol van leraar. Hoe een dergelijk curriculum door lerarenopleiders in Vlaanderen wordt vormgegeven is echter niet systematisch onderzocht.
Vooral in de Verenigde Staten is een benadering ontstaan, waarbij het curriculum wordt gebouwd rond een aantal kernpraktijken *("core practices")* van het leraarschap (Grossman e.a., 2009). Inhoud, didactiek en klassenmanagement worden in deze kernpraktijken geïntegreerd. Op deze wijze tracht men de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen welke kenmerkend was voor traditionele curricula (die aparte theorieonderdelen en didactische onderdelen kenden). Gebruik makend van de metafoor van het weefgetouw worden rond die praktijken (de schering) studenten ondersteund om hun professionele kennis, vaardigheden en identiteit (de inslag) te ontwikkelen. Dat wordt via *'scaffolding'* van deelopdrachten (bijvoorbeeld het voeren van een klassengesprek) geoefend en geleerd. Dit vraagt om een curriculum dat in nauwe samenwerking met scholen wordt ontworpen en kan er toe leiden dat instituutsopleiders nauw betrokken raken bij de uitvoering van het opleidingscurriculum binnen de school.

3. Curriculumontwikkeling in de praktijk.
De Australische studie van Blaise and Elsden (2007) focust op veranderingen in hun eigen curriculum. Zij verzamelden data over de ervaringen van ruim 300 studenten met het nieuwe, meer competentiegerichte curriculum, waarin groepswerk, *peer* feedback en groepsassessment een prominente plaats innamen. Een belangrijk resultaat van hun studie betrof de weerstand tegen het werken in tijdrovende groepen met ongelijke partners. Blaise en Elsden pasten het curriculum aan, door onder andere het leren van groepswerk meer aandacht te geven en meer tijd voor groepswerk in te ruimen.
Waar bij Blaise en Elsden het opleidingsprincipe van competentiegericht leren richtinggevend is, vinden we zo'n leidinggevend principe niet terug in de andere studies die we hebben gevonden. Willemse, Lunenberg en Korthagen (2005) beschrijven een Nederlandse casestudie over negen lerarenopleiders die een nieuw curriculum voor een semester moeten ontwerpen. De bedoeling van het ontwerpen van dit nieuwe curriculum was het beter integreren van de pedagogische doelen van de lerarenopleiding in het curriculum (de auteurs spreken over 'waardenvol opleiden'). Het onderzoek toont aan dat de betrokken lerarenopleiders zich vooral richtten op het ontwikkelen van inhouden voor het onderdeel waarvoor zij individueel verantwoordelijk waren met als gevolg dat waardenvol opleiden slechts in enkele van de onderdelen in het curriculum aan de orde kwam. Bovendien waren de doelen voor de meeste onderdelen vaag geformuleerd, wat een valide toetsing lastig maakte.
Kosnik en Beck (2008) onderzochten de leereffecten van een curriculum taaldidactiek zoals verzorgd door tien Canadese lerarenopleiders (waaronder de auteurs). Allen behandelden op een individuele, zelfgekozen systematische manier de stof. Daarbij bleek het vinden van een goede verhouding tussen theorie en praktijk voor alle tien een worsteling. Zes van de tien lerarenopleiders gaven aan uit te gaan van constructivistische opvattingen. Bij nadere analyse bleek de lijn in de meeste programma's echter weinig duidelijk en bestond het programma vooral uit een opeenvolgende behandeling van verschillende onderwerpen. Bovendien bleek dat de studenten de bijdrage van het programma aan hun ontwikkeling gering vonden. Ze begrepen de theorie vaak niet en de praktische suggesties van de lerarenopleiders werden niet gebruikt.
In een Amerikaanse studie beschrijft Carroll (2005), een instituutsopleider, de ontwikkeling van een curriculum waaraan samen met het team mentoren van een school werd vormgegeven. Praktische zaken vormden het uitgangspunt voor dit curriculum, dat voor een groot deel binnen de school wed uitgevoerd. In het curriculum kregen bijvoorbeeld basisvaardigheden als plannen en het voeren van gesprekken met kinderen een plaats, maar ook de bijbehorende mentorentaken zoals observeren en het voeren van een nagesprek. Carroll analyseert ook zijn eigen rol in dit proces. Aan de rol van de lerarenopleider als 'linking pin' bij curriculumontwikkeling, en samenwerking met werkplekbegeleiders, wordt ook gerefereerd door LeCornu (2010) en Martin, Snow en Torrez (2011). Bij de bespreking van de rol van *bruggenbouwer* (paragraaf 4.7) komen we hierop terug.

KRITISCH KENMERK

Zoals gezegd hebben we slechts een beperkt aantal studies gevonden over de lerarenopleider als curriculumontwikkelaar. Op basis daarvan benoemen we één kritisch kenmerk voor de rol van curriculumontwikkelaar en het handelen in die rol.

Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken.
Kenmerkend voor de status-quo is dat de literatuur een grote verscheidenheid aan uitgangspunten laat zien. Dat creëert een onduidelijke situatie voor individuele lerarenopleiders in hun rol van curriculumontwikkelaar. Die rol lijkt erg bepaald te worden door lokale omstandigheden en door politieke en maatschappelijke discussies. Het publieke debat beïnvloedt de opleidingsprincipes die in een bepaalde tijd en context als richtinggevend voor de ontwikkeling van het curriculum van de lerarenopleiding worden gezien. De lerarenopleider lijkt hierin ten onrechte eerder volgend dan leidend.
De laatste tijd is er veel aandacht voor curriculumontwikkeling in de lerarenopleiding in samenwerking met scholen. Een systematische benadering van curriculumontwikkeling, beginnend met een specificatie van doelen, lijkt belangrijk, maar is in de praktijk eerder uitzondering dan regel.

4.5.2. PROFESSIONELE ONTWIKKELING

In de inleiding op deze rol hebben we al aangegeven dat we geen studies hebben gevonden over professionele ontwikkeling in de rol van curriculumontwikkelaar, zodat we daarvoor geen kritisch kenmerk kunnen formuleren.

4.6. POORTWACHTER

In de rol van poortwachter bewaakt de lerarenopleider de toegang tot het beroep van leraar. We hebben slechts 8 studies over deze rol en het bijbehorend handelen gevonden. Daaruit komen drie aspecten naar voren, die we hebben ondergebracht in één categorie, namelijk *Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken*. Dat is dus eenzelfde categorie als die we kozen bij de rol van curriculumontwikkelaar.
Net als bij de rol van curriculumontwikkelaar ontbreken in onze selectie studies naar het bevorderen van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders met betrekking tot de rol van poortwachter.

4.6.1. ROL EN HANDELEN

Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken

1. Standaarden en profielen.
In de door ons geselecteerde studies wordt de maatlat waarlangs lerarenopleiders de toekomstige leraar leggen, bepaald door vastgelegde standaarden en profielen. Zowel Delandshere en Arens (2003) als Struyven en De Meyst (2010) stellen dat deze standaarden en profielen beogen om competenties te meten en voortkomen uit de toegenomen nadruk in het onderwijs op competenties in de achter ons liggende decennia. Hoe de in standaarden en profielen vastgelegde competenties zouden moeten worden bereikt, wordt overgelaten aan de lerarenopleidingen en lerarenopleiders. De discussie in de lerarenopleidingen over de daartoe te volgen aanpak wordt, aldus Struyven en De Meyst, sterk beïnvloed door constructivistische opvattingen, die de nadruk leggen op actief leren. In de praktijk, zo toont hun studie naar Vlaamse lerarenopleidingen voor het lager onderwijs aan, is er een grote variatie in aanpak en in de mate van aandacht voor de verschillende competenties. In het Amerikaanse onderzoek van Goubeaud en Yan (2004) bleken lerarenopleiders significant iets vaker gebruik te maken van beoordelingsprocedures die passen bij constructivistische opvattingen (zoals het schrijven van essays en papers en van peer feedback) dan andere docenten in het hoger onderwijs. Desalniettemin bleken ook traditionele beoordelingsmethoden (zoals multiple choice examens) veelvuldig voor te komen teneinde te toetsen of de studenten aan de eisen voldeden.

2. Portfolio's.
De constructivistische opvattingen over actief leren hebben ertoe geleid dat in veel opleidingen aan studenten wordt gevraagd om een portfolio samen te stellen, vanuit de veronderstelling dat dit actief leren bevordert. Verscheidene van de gevonden studies over de rol van poortwachter gaan dan ook over de lerarenopleider als beoordelaar van portfolio's. Uit deze studies (Delandshere & Arens, 2003; Granberg, 2010; Smith, 2007, 2010; Tillema & Smith, 2007) komt naar voren dat er veel onduidelijkheid bestaat over wat een portfolio zou moeten inhouden, over de validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling ervan, en over het doel van de beoordeling. Tillema en Smith zoeken de reden daarvoor in het dilemma dat lerarenopleiders ervaren tussen hun rol als begeleider en hun rol als poortwachter (zie ook Boote, 2003). Het hanteren van strikte criteria zou er in de beleving van opleiders toe kunnen leiden dat er geen rekening wordt gehouden met context en omstandigheden en dat het ontwikkelingsproces van studenten wordt verstoord.
De summatieve functie van beoordeling is echter essentieel in het beschermen van het onderwijs tegen incompetente leraren (Smith, 2007), dus voor de poortwachtersrol van lerarenopleiders. De studies van Tillema en Smith (2007) en van Granberg (2010) laten zien dat er aanzienlijke verschillen bestaan in de door lerarenopleiders aan portfolio's toegekende status en in de mate waarin het accent wordt gelegd op formatieve of summatieve beoordeling. In de Noors/Nederlandse studie van Tillema en Smith blijkt dat opleiders de meeste waarde toekennen aan het gebruik van portfolio's als ontwikkelingsinstrument en als middel voor authentieke beoordeling. De wijze van feedback geven en de onderbouwing van de beoordeling laten echter een grote variatie zien. In de Amerikaanse studie van Delandshere en Arens (2003) naar het gebruik van portfolio's binnen lerarenopleidingen op drie universiteiten staat, anders dan in de hierboven genoemde studies, summatieve evaluatie centraal. Ook ligt er veel nadruk op het gebruik van het portfolio voor het vinden van een baan. Daarnaast vinden de opleiders dat de portfolio's ook belangrijk zijn voor de accreditatie van het programma. Hun studenten vinden dat door de sterke koppeling aan standaarden de formatieve functie van het portfolio (als middel voor het leren begrijpen van wat onderwijzen inhoudt en feedback krijgen) in het gedrang komt.

3. Beoordeling van de praktijk.
Struyven en De Meyst (2010) en Smith (2007, 2010) snijden nog een ander aspect van de lerarenopleider in de rol van poortwachter aan, namelijk de beoordeling van het praktijkgedeelte van de opleiding dat een kernelement van de opleiding is. Smith (2007) stelt de vraag naar het object van beoordeling van het praktijkgedeelte: is dat uitvoering of competentie? Als competenties worden opgevat als een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes dan zijn deze door observatie niet te beoordelen en rijst de vraag hoe zich dat verhoudt tot beoordeling aan de hand van een op competenties gebaseerde standaard. Mede door verschuiving van verantwoordelijkheden voor de opleiding van instituut naar school, een beweging die in vele landen gaande is, neemt de werkplekbegeleider bij de beoordeling, zeker van het praktijkgedeelte, een steeds belangrijker plaats in. Uit onderzoek van Smith (2010) naar de rol van de werkplekbegeleider in de beoordeling blijkt dat er geen vanzelfsprekende overeenstemming is tussen werkplekbegeleiders en studenten over de focus van de feedback van de werkplekbegeleider op het functioneren van de student in de praktijk en over de kwaliteitscriteria waaraan studenten zouden moeten voldoen.

KRITISCH KENMERK

We hebben slechts een beperkt aantal studies gevonden over de lerarenopleider als poortwachter. Op basis daarvan benoemen we één kritische kenmerk voor de rol van poortwachter en het handelen in die rol:

Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken.
Lerarenopleiders beschikken tegenwoordig meestal over vastgelegde standaarden en profielen om te bepalen of studenten kunnen worden toegelaten tot het beroep van leraar. De weg waarlangs studenten leren aan deze maatstaven te voldoen wordt door de lerarenopleidingen bepaald en leidt tot zeer verschillende aanpakken. Mede op basis van constructivistische opvattingen over leren wordt het portfolio breed ingezet als middel voor beoordeling, waarbij het accent meer of minder op formatieve of summatieve beoordeling kan liggen. De summatieve functie van beoordeling is echter essentieel voor de poortwachtersrol van lerarenopleiders.

Er zijn twijfels over de validiteit en betrouwbaarheid van beoordelingsprocedures. Die twijfel heeft betrekking op de beoordeling van het portfolio, maar ook op het beoordelen van competenties in de schoolpraktijk, zeker nu werkplekbegeleiders steeds meer verantwoordelijk worden voor de beoordeling van het praktijkgedeelte van de lerarenopleiding en vaak een ander perspectief hebben op de kwaliteitscriteria waaraan studenten zouden moeten voldoen.
Lerarenopleiders worstelen met de combinatie van de rol van begeleider en de rol van poortwachter.

4.6.2. PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Zoals opgemerkt, hebben we geen studies gevonden over professionele ontwikkeling in de rol van poortwachter, zodat we daarvoor geen kritisch kenmerk konden formuleren.

4.7. BRUGGENBOUWER

Zoals we bij de bespreking van de rollen van begeleider, curriculumontwikkelaar en poortwachter reeds hebben aangekaart, is het aandeel van de werkplekbegeleider (mentor, schoolpracticumdocent, schoolopleider) bij het opleiden van leraren groeiende. In het verleden bestond de samenwerking tussen school en instituut vaak uit het contact tussen een instituutsopleider, een mentor of schoolpracticumdocent, en een student. Het doel van de samenwerking in dit trio was beperkt tot de begeleiding van de student bij het praktijkgedeelte van de opleiding. Hoewel het advies van de werkplekbegeleider wel mee werd genomen bij het beoordelen van het praktijkgedeelte, lag de verantwoordelijkheid voor de beoordeling meestal uitsluitend bij de instituutsopleider. Een Amerikaanse case-study van Bullough en Draper (2004) illustreert op treffende wijze dat het beeld dat de begeleiders van elkaar hadden op basis van het beperkte contact en hun verschillende verantwoordelijkheden, tot problemen voor de betrokken student kon leiden. Bullough (2005) concludeerde aan de hand van een case-studie dat de verdeling van taken en verantwoordelijkheden de identiteit van werkplekbegeleiders bepaalde: die was meer gericht op interactie en affectieve steun, wat leidde tot een focus op 'compassion' in plaats van op 'inquiry'.
Deze situatie verandert echter snel. Begeleiders in de school worden medeverantwoordelijk voor het ontwikkelen van het curriculum, voor de uitvoering van het programma en voor de beoordeling en gaan ook de rollen van leraar van leraren, curriculumontwikkelaar, poortwachter, en soms ook de rol van onderzoeker vervullen. Werkplekbegeleiders worden schoolopleiders. Deze verandering vraagt om afstemming, overleg en gezamenlijk leren en om lerarenopleiders die in staat zijn dit proces op gang te brengen en te leiden. He An (2009) introduceerde de term 'broker' voor deze rol, die dikwijls wordt uitgeoefend in de context van een community of learners (Wenger, 1998*). Zoals in paragraaf 4.1.5 aangegeven, gebruiken wij in het Nederlands de term bruggenbouwer voor deze rol.
We hebben 11 studies gevonden die ingaan op deze rol en het daarbij behorend handelen. Slechts 1 daarvan gaat expliciet in op het ontwikkelen van deze rol en van het handelen in deze rol, hetgeen we te weinig vonden voor het trekken van conclusies.

ROL EN HANDELEN

Uit de studies die we hebben gevonden komen drie factoren naar voren die bepalend zijn voor de rol van bruggenbouwer en het handelen als bruggenbouwer, die we hebben onderbracht in twee thema's:
I. Doel van de samenwerking;
II. Activiteiten van de bruggenbouwer.

I. DOEL VAN DE SAMENWERKING

1. Student centraal.
Het primaire doel van de intensivering van de samenwerking tussen school en instituut is het beter voorbereiden van de aanstaande leraar. In hun zelfstudie karakteriseren Martin e.a. (2011, p. 308) hun rol als bruggenbouwers als "critical roles in developing and fostering interactions that could move the student teaching context from one of cooperation, in which the school simply agrees to take student teachers and to comply with university expectations, to one of collaboration, in which university faculty and K-12 teachers work together for joint aims." LeCornu (2010) pleit voor het creëren van leergemeenschappen met opleiders en begeleiders van instituut en school, waarin het leren van de student centraal staat en de onderlinge rollen van de deelnemers daaraan kunnen worden aangepast. De noodzaak tot afstemming tussen school- en instituutsopleiders om tot een goede ondersteuning van studenten te komen vinden we ook in andere studies terug (Bullough & Draper, 2004; Bullough, 2005; Hall e.a., 2008).

2. Ontwikkelen van gezamenlijkheid.
Erickson, Brandes, Mitchell en Mitchell (2005) baseren hun onderzoek op een Australisch en een Canadees project waarin modellen voor het gezamenlijk leren van lerarenopleiders en leraren werden ontwikkeld. Als factoren voor het welslagen van zo'n gemeenschap noemen zij onder andere: langdurig partnerschap in een veilige structuur, overeenstemming over uitgangspunten en doelen, aansluiten bij de behoeften van de deelnemers, rekening houden met verschillende oriëntaties van deelnemers en beschikbaarheid van tijd en middelen. Graham (1998) benadrukt in zijn Engelse studie dat het ontwikkelen van een gezamenlijke identiteit van opleiders in school en instituut niet vanzelfsprekend is. De verschil-

lende participanten komen vanuit omgevingen met een verschillende focus, een verschillend tempo en uiteenlopende culturen en machtsverhoudingen. In deze studie rouleerde de rol van bruggenbouwer, met als resultaat dat de deelnemers meer inzicht verwierven in elkaars situatie en dat de relatie tussen instituut en school duurzamer werd. Martin e.a. (2011) hebben een *collaborative self-study* uitgevoerd om te onderzoeken hoe de werelden van de school, de universiteit en de aanstaande leraar beter aan elkaar verbonden kunnen worden en komen tot de conclusie dat het creëren van een *"third space"* met daarin een lerarenopleider die zowel in de school als in de universiteit een basis heeft, belangrijk is om de complexe netwerken aan elkaar te koppelen.

II. COMPETENTIES VAN DE BRUGGENBOUWER

3. Invulling van de rol van bruggenbouwer.
Caroll (2005) noemt als belangrijke activiteiten van een bruggenbouwer het richten van de gemeenschappelijke aandacht op specifieke vragen of onderwerpen, het (bevorderen van) hardop denken en het samenvatten en consolideren van gezamenlijk ontwikkelde inzichten en producten. Uit deze Amerikaanse studie komt ook naar voren dat tot onderzoek uitnodigend en responsief leiderschap belangrijk is. He An (2009) voegt daaraan toe dat om tot besluiten te komen, de bruggenbouwer over communicatie- en onderhandelingsvaardigheden moet beschikken. Davey en Ham (2010) vonden in hun collaborative self-study dat de belangrijkste aandachtspunten voor een begeleider van werkplekbegeleiders waren: de zorg voor het goed verlopen van het actie-onderzoek van de deelnemende werkplekbegeleiders en aandacht voor de relaties in de begeleiding (met het accent op veiligheid en goede sfeer).

KRITISCHE KENMERKEN

Uit het bovenstaande overzicht kunnen we twee kritische kenmerken afleiden die bepalend zijn voor de professionele rol van bruggenbouwer en het daarbij behorende professionele handelen.

1. Doel van de samenwerking. Over het centrale doel dat de rol van bruggenbouwer bepaalt lijkt vrij veel overeenstemming te bestaan: het gaat om de vormgeving van de samenwerking tussen opleiders met verschillende achtergronden en contexten teneinde de student beter voor te bereiden op het leraarschap. Daartoe dient de bruggenbouwer te zorgen voor een 'third space' waarin opleiders in school en instituut een gezamenlijke visie, aanpak en identiteit ontwikkelen.
2. Competenties van de bruggenbouwer. Het professioneel handelen in de rol van bruggenbouwer vraagt om specifieke competenties, zoals het richten van gemeenschappelijke aandacht op specifieke thema's, het consolideren van verworvenheden, aandacht voor relaties en het bevorderen van een onderzoekende houding.

4.7.2. PROFESSIONELE ONTWIKKELING

We hebben slechts één studie gevonden over professionele ontwikkeling in de rol van bruggenbouwer, namelijk Bullough, Draper, Smith en Birrell (2004). Deze auteurs spreken over een proces van "professional identity formation", omdat het gaat om nieuwe manieren van samenwerken en eigenlijk om het aangaan van een nieuw type relatie, waarin beide partijen als persoon veranderen. We vonden één studie echter te weinig om conclusies te trekken over kritische factoren betreffende de professionele ontwikkeling in de rol van bruggenbouwer.

5. SAMENVATTING, CONCLUSIES EN REFLECTIE

5.1. SAMENVATTING EN CONCLUSIES

In deze paragraaf vatten we de reviewstudie samen.

In hoofdstuk 1 is uiteengezet dat er sinds de jaren negentig van de vorige eeuw meer aandacht is voor de cruciale rol van lerarenopleiders in de onderwijsketen. Dat heeft ook geleid tot veel studies over en door lerarenopleiders. Het onderzoek op dit gebied is echter nogal verbrokkeld en wat ontbrak was een duidelijk overzicht over wat nu internationaal bekend is over het professioneel functioneren van lerarenopleiders. Deze reviewstudie beoogt deze lacune te vullen vanuit een analyse en synthese van de literatuur en antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

1. *Welke professionele rollen van lerarenopleiders kunnen worden geïdentificeerd?*
2. *Wat zijn kritische kenmerken die de professionele rollen van lerarenopleiders en het daarbij behorend professioneel handelen bepalen?*
3. *Wat zijn kritische kenmerken die de ontwikkeling van de professionele rollen en het daarbij behorend professioneel handelen van lerarenopleiders bepalen?*

Hoofdstuk 2 beschrijft het gehanteerde begrippenkader. We verstaan onder lerarenopleiders: allen die onderwijs of begeleiding verzorgen voor aankomende en/of zittende leraren ter ondersteuning van hun (toekomstige) beroep. Een professionele rol (in deze reviewstudie vaak afgekort tot 'rol') definiëren we als de persoonlijke invulling van een positie op basis van verwachtingen vanuit de omgeving en een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis. Onder professioneel handelen verstaan we handelen dat gebaseerd is op een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis en waarin de normen en waarden van de beroepsgroep tot uiting komen. Kritische kenmerken zijn kenmerken die bepalend zijn voor de kwaliteit van de rollen of het handelen, of voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders ten aanzien van de rollen of het daarbij behorende handelen.

In hoofdstuk 3 zijn de acht stappen van Randolph (2009) uitgewerkt die het kader vormden voor de bij deze studie gevolgde methode. De trefwoorden 'teacher educator(s)', 'teacher trainer(s)' en 'mentor teacher(s)' waren leidend bij het zoeken in Web of Knowledge, Science Direct en Tandfonline, waarbij we ons beperkt hebben tot artikelen met de lerarenopleider als focus uit de periode 1991-2011, gepubliceerd in door het ISI of ICO erkende tijdschriften.
Een conceptversie van de reviewstudie is voorgelegd aan acht 'critical friends' uit de internationale communityop dit onderzoeksgebied, hetgeen op vele punten leidde tot een validering van de gevolgde methode en de gevonden resultaten. Op sommige punten was het commentaar van de critical friends aanleiding tot verheldering van tekstgedeelten, het toevoegen van literatuur en het nuanceren van conclusies.
Uiteindelijk zijn 137 artikelen gevonden die betrekking hadden op één van de onderzoeksvragen. Deze zijn, compleet met kenmerken, opgenomen in de bijlage. De meeste blijken gepubliceerd te zijn in het achter ons liggende decennium en afkomstig uit Noord-Amerika, Australië, enkele Europese landen en Israël. Kwalitatieve en kleinschalige studies overheersen. Het gaat qua onderzoeksmethode veelal om case-studies, zelfstudies en interviewstudies (samen 58% van de gevonden studies). Daarnaast hebben we relatief veel essays aangetroffen (12% van de gevonden studies). De kwantitatieve studies waren meestal beperkt van omvang en de vraagstellingen die centraal stonden in deze studies liepen uiteen, waardoor een statistische meta-analyse niet mogelijk was.

Hoofdstuk 4 beschrijft de door ons gevonden resultaten. We hebben zes professionele rollen geïdentificeerd (als antwoord op onderzoeksvraag 1) en beschrijven hieronder per rol wat de antwoorden zijn die we vonden op de onderzoeksvragen 2 en 3.

1. LERAAR VAN LERAREN

We vonden 67 artikelen over de rol van leraar van leraren, die vooral ingaan op het opleidingsdidactisch handelen van de lerarenopleider.

Kritische kenmerken van de rol van leraar van leraren en het handelen in deze rol:
1. **Tweede orde onderwijzen.** De leraar van leraren onderwijst geen leerlingen, maar hun (a.s.) leraren. Dat impliceert dat de lerarenopleider moet kunnen inspelen op volwassenen in de context van het hoger onderwijs en daarvoor kennis moet hebben over (het bevorderen van) het leren van volwassenen. Dat vraagt onder andere om het kunnen articuleren van ervaringskennis en het in de praktijk brengen van theoretische kennis.
2. **Bevorderen van actief (zelfgestuurd) leren.** De leraar van leraren moet actief en zelfgestuurd, maar ook betekenisvol leren van studenten kunnen bevorderen. Lerarenopleiders delen deze visie, maar de mate waarin zij deze visie in de praktijk brengen laat te wensen over.
3. **Modellen en het expliciteren daarvan.** Lerarenopleiders zijn een voorbeeld van een leraar, maar dan op een ander niveau en dat houdt in dat zij het eigen handelen kunnen expliciteren en onderbouwen. Daarbij hoort dat lerarenopleiders ook op hun eigen gevoelens kunnen reflecteren en deze kunnen expliciteren, zodat ze ook de affectieve ontwikkeling van (a.s.) leraren kunnen begeleiden. Lerarenop-

leiders brengen dit slechts mondjesmaat in de praktijk.
4. **Omgaan met spanningen/dilemma's.** Om goed om te kunnen gaan met spanningen in specifieke situaties dienen lerarenopleiders te beschikken over stevige theoretische kennis, ervaring en beoordelingsvermogen. Juist door het telkens vinden van de goede balans in een spanningssituatie geeft de lerarenopleider invulling aan de rol van leraar van leraren.

Kritische kenmerken voor de ontwikkeling van de rol van leraar van leraren en het professioneel handelen in die rol:
1. **Context.** De aanwezigheid van een referentiekader, zoals een beroepsstandaard en een kennisbasis, zijn belangrijk voor het richting geven aan de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider als leraar van leraren en voor het bevorderen van hun zelfvertrouwen.
2. **Aansluiten bij de lerarenopleider.** Persoonlijke eigenschappen van lerarenopleiders zijn van belang, zoals leergierigheid en interesse voor hun vak en voor studenten. Daarnaast is het bevorderlijk dat aangesloten wordt bij (hiaten in) kennis en ervaring.
3. **Ondersteuning.** Vooral het leren van en met collega's, informeel, maar ook via peer coaching, tijdens colloquia en conferenties en in leergemeenschappen, is ondersteunend. De ondersteuning door mentoren van beginnende lerarenopleiders blijkt in de praktijk vaak gebrekkig. Opleidingen voor lerarenopleiders dienen specifiek op dat beroep toegespitst te zijn, maar naar de effecten van zulke opleidingstrajecten is nog weinig onderzoek gedaan.
4. **Onderzoek.** Het doen van onderzoek naar de eigen praktijk blijkt productief voor het ontwikkelen van de professionele rol en het professionele handelen als leraar van leraren.

2. ONDERZOEKER

We vonden 26 artikelen over de rol van onderzoeker. Daaruit blijkt dat men het er wereldwijd over eens is dat lerarenopleiders onderzoek zouden moeten doen, maar in de praktijk blijkt dit geen vanzelfsprekendheid te zijn en lerarenopleiders blijken in de praktijk te worstelen met de rol van onderzoeker.

Kritische kenmerken van de rol van onderzoeker en het handelen in deze rol:
1. **Visies op de rol van onderzoeker.** Lerarenopleiders hebben erkenning voor deze rol nodig, maar leggen zelf vaak meer prioriteit bij de rol van leraar van leraren. Bovendien is soms onduidelijk wat de rol van onderzoeker zou moeten inhouden.
2. **Praktische invulling van de rol van onderzoeker.** Praktische zaken als beschikbare tijd en informatievoorziening dienen aandacht te krijgen, alsmede het verschaffen van passende ondersteuning en het creëren van een onderzoekscultuur binnen lerarenopleidingen.
3. **Focus van onderzoek.** Drie mogelijke foci voor onderzoek zijn het vak, het primair of secundair onderwijs en de eigen praktijk van de lerarenopleider. Meer duidelijkheid over en acceptatie van onderzoek naar de eigen praktijk lijkt nodig. Methodologische richtlijnen kunnen daarbij helpen.

Kritische kenmerken voor de ontwikkeling van de rol van onderzoeker en het professioneel handelen in die rol:
1. **Context.** Van belang is het creëren van een ondersteunende context, met een passende visie op onderzoek, geëxpliciteerde verwachtingen en eisen, en verschillende vormen van ondersteuning en samenwerking.
2. **Factoren in de persoon van de opleider.** Belangrijk is aandacht voor de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten en voor blikverbreding met betrekking tot vormen van onderzoek.
3. **Specifieke prikkels om als onderzoeker op gang te komen en te blijven.** Belangrijke prikkels zijn het onderzoek publiek maken, er intern over rapporteren en beloning.

3. BEGELEIDER

We vonden 25 artikelen over de lerarenopleider als begeleider, waarbij het gaat om procesbegeleiding op het instituut en op de werkplek (in het laatste geval door werkplekbegeleiders). In de literatuur blijkt men het erover eens te zijn dat dit een cruciaal aspect is van het opleiden van leraren.

Kritische kenmerken van de rol van begeleider en het handelen in deze rol:
1. **De taak van werkplekbegeleiders.** Werkplekbegeleiders zouden niet alleen adviserend te werk moeten gaan en a.s. leraren moeten introduceren in de schoolpraktijk, maar ook meer moeten doorvragen en discussie en reflectie stimuleren, waarbij ze de lokale context zouden moeten overstijgen. Uit de gevonden studies komt echter naar voren dat werkplekbegeleiders dit onvoldoende doen en ook hun eigen onderwijsgedrag en het daaraan ten grondslag liggende denken nauwelijks expliciet maken. Dit vraagt om een betere voorbereiding van werkplekbegeleiders, gericht op een bredere taakinvulling.
2. **De taak van instituutsbegeleiders.** Instituutsbegeleiders moeten een balans vinden tussen de rollen van begeleider en leraar van leraren, hun taak duidelijk afbakenen van die van de werkplekbegeleider, de rol van 'zorgende therapeut' vermijden en meer focussen op discussie en kritische reflectie.

Kritische kenmerken voor de ontwikkeling van de rol van begeleider en het professioneel handelen in die rol:
1. **Doel en context.** Het aandeel van werkplekbegeleiders in het opleiden van lerarenopleiders neemt toe en hun bijdrage aan de opleiding verandert sterk van aard omdat zij meer en meer 'schoolopleiders' worden. In hun nieuwe rol moeten zij niet alleen nieuwe leraren kunnen introduceren in de schoolpraktijk, maar die ook kunnen ondersteunen bij reflectie en onderzoek en bij het (theoretisch) onderbouwen van praktische keuzes. Daartoe dienen werkplekbegeleiders een onderzoekende houding te ontwikkelen. Om professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders te realiseren is een hecht partnerschap tussen school en opleiding nodig.
2. **Vormen van ondersteuning.** Effectief zijn trainingen voor werkplekbegeleiders en deelname aan – begeleide - leergemeenschappen waarin inquiry en onderzoek naar de eigen praktijk centraal staan.

4. CURRICULUMONTWIKKELAAR

De ontwikkeling van een curriculum voor de lerarenopleidingen is onderwerp van veel studies, maar we vonden slechts 14 artikelen over de rol van lerarenopleiders als curriculumontwikkelaar. Gezien het kleine aantal studies hebben we ons beperkt tot het formuleren van één kritisch kenmerk. Studies over professionele ontwikkeling in de rol van curriculumontwikkelaar en/of van het bijbehorende handelen hebben we in onze selectie in het geheel niet aangetroffen.

Kritisch kenmerk van de rol van curriculumontwikkelaar en het handelen in deze rol:
Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken. De literatuur laat een grote verscheidenheid zien aan uitgangspunten van de rol van curriculumontwikkelaar en het handelen in deze rol, hetgeen een onduidelijke situatie voor individuele lerarenopleiders creëert. De rol van curriculumontwikkelaar wordt bepaald door lokale omstandigheden en door politieke en maatschappelijke discussies. De lerarenopleider lijkt hierin ten onrechte eerder volgend dan leidend. De laatste tijd is er veel aandacht voor curriculumontwikkeling in de lerarenopleiding in samenwerking met scholen. Een systematische benadering van curriculumontwikkeling, beginnend met een specificatie van doelen, lijkt eerder uitzondering dan regel.

5. POORTWACHTER

In de rol van poortwachter bewaakt de lerarenopleider de toegang tot het beroep van leraar. We vonden 8 artikelen over deze rol. Ook hier hebben we ons beperkt tot één kritisch kenmerk. Studies over professionele ontwikkeling in de rol van poortwachter en/of van het bijbehorende handelen hebben we in onze selectie niet aangetroffen.

Kritisch kenmerk van de rol van poortwachter en het handelen in deze rol:
Verscheidenheid aan uitgangspunten en praktijken. Lerarenopleiders beschikken meestal over vastgelegde standaarden en profielen, maar de wegen waarlangs studenten leren aan deze maatstaven te voldoen verschillen sterk per context . Het portfolio wordt veel gebruikt als middel voor formatieve of summatieve beoordeling. Er zijn twijfels over de validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling van portfolio's en van competenties, dat laatste mede omdat werkplekbegeleiders vaak een ander perspectief hebben op kwaliteitscriteria. Lerarenopleiders worstelen met de combinatie van de rol van begeleider en de rol van poortwachter.

6. BRUGGENBOUWER

Het aandeel van de werkplekbegeleider bij het opleiden van leraren groeit, hetgeen vraagt om lerarenopleiders die in de rol van bruggenbouwer in staat zijn om afstemming en samenwerking tussen instituut en scholen te realiseren. We vonden 11 artikelen over de rol van bruggenbouwer en het handelen in deze rol, maar daarvan ging slechts één studie over professionele ontwikkeling in deze rol.

Kritische kenmerken voor de rol van bruggenbouwer en het professioneel handelen in die rol:
1. **Doel van de samenwerking.** Er bestaat vrij veel overeenstemming over het centrale doel van de rol van bruggenbouwer, namelijk de vormgeving van de samenwerking tussen opleiders met verschillende achtergronden en contexten teneinde de student beter voor te bereiden op het leraarschap. Daartoe dient de bruggenbouwer te zorgen voor het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, aanpak en identiteit door opleiders op school en in het instituut.
2. **Competenties van de bruggenbouwer.** Het professioneel handelen in de rol van bruggenbouwer vraagt om specifieke competenties, zoals het richten van gemeenschappelijke aandacht op specifieke thema's, het consolideren van verworvenheden, relationele vaardigheden en het bevorderen van een onderzoekende houding.

5.2. REFLECTIE

5.2.1. METHODISCHE REFLECTIE

Hoewel we van mening zijn dat we een goede balans hebben weten te vinden tussen de beschikbare tijd voor de reviewstudie en het verwerken van de hoeveelheid literatuur, zijn enkele kritische opmerkingen op hun plaats betreffende de bij deze reviewstudie gevolgde methode.
Als we kijken naar het aantal studies die we met behulp van drie zoekmachines vonden, kan geconcludeerd worden dat elke volgende zoekmachine meer dan 100 nieuwe en mogelijk relevante publicaties opleverde. Het is dus niet uitgesloten dat het gebruik van meer zoekmachines nog aanvullende literatuur zou hebben opgeleverd. We hebben echter het criterium gehanteerd van conceptuele saturatie, dat wil zeggen dat we gestopt zijn met verder zoeken omdat na de inhoudelijke analyse van ca. een derde van de artikelen reeds conceptuele saturatie bleek op te treden.. Het kan echter niet geheel worden uitgesloten dat verder zoeken toch nog aanvullende inzichten had kunnen opleveren.
Een vergelijkbare beperking ontstond door de keuze van de drie zoektermen. Het gaat bij deze reviewstudie om een terrein waarop vele vaak nauw verwante termen worden gebruikt die allemaal een aspect raken van waar wij naar zochten. Om praktische redenen moesten wij ons echter beperken. Dat kan bijvoorbeeld een verschil hebben gemaakt als het gaat om de term *'mentor teacher'*. Zouden we (ook) de in de VS meer gangbare term *'co-operating teacher'* als zoekterm hebben gebruikt, dan zou waarschijnlijk een aantal andere artikelen gevonden zijn. Mogelijk had dit tot ook nieuwe inzichten of iets andere ordeningen geleid, hoewel dan weer het probleem had kunnen ontstaan van een sterkere kleuring van de resultaten door karakteristieken van de Amerikaanse context. Bij vrijwel alle thema's uit deze reviewstudie geldt overigens dat de antwoorden op de onderzoeksvragen mede bepaald worden door de context of het land waar artikelen betrekking op hebben. We hebben ernaar gestreefd dit soort lokale 'bias' zo veel mogelijk te vermijden. De conclusies die wij hierboven hebben geformuleerd, zijn volgens ons – door consequente toepassing van de acht stappen van Randolph - valide en betrouwbaar als het gaat om een overzicht van de internationale literatuur.
Verder hebben we alleen studies in onze selectie opgenomen waarin de lerarenopleider de centrale focus was. Dit betekent dat studies naar bijvoorbeeld effectieve opleidingsdidactieken in bepaalde domeinen of naar curriculumontwikkeling geen onderdeel van deze review vormden als de rol van de lerarenopleider als leraar van leraren of curriculumontwikkelaar daarin niet centraal stond. Uiteraard kunnen ook in niet in de selectie opgenomen studies aanwijzingen te vinden zijn voor het handelen van lerarenopleiders in zulke rollen. Het was evenwel ondoenlijk om dergelijke studies allemaal op te sporen en te verwerken in de review. Hier ligt dus een beperking. Met name als het gaat om de rollen van curriculumontwikkelaar en poortwachter zou dit het relatief geringe aantal gevonden publicaties kunnen verklaren.

Ten slotte hebben we ons bij de analyse en synthese van de literatuur beperkt tot door het ISI of ICO erkende tijdschriften. Van die tijdschriften hebben we vervolgens nog een enkele laten afvallen omdat de methodologische kwaliteit ervan onder de maat was. Verder hebben we boekpublicaties niet systematisch opgenomen, omdat de kwaliteit daarvan soms moeilijk vast te stellen was, tenzij het om dissertaties ging. Boekpublicaties die we wel hebben opgenomen staan in de aanvullende referenties vermeld (en zijn dus met een asterisk gemarkeerd in de tekst van deze reviewstudie). Dit alles wil uiteraard niet zeggen dat de conclusies in de niet verwerkte bronnen onjuist waren. Ook valt niet uit te sluiten dat zulke publicaties anderszins hadden kunnen bijdragen aan nieuwe inzichten. We moesten bij het selecteren van literatuur echter om praktische redenen een grens trekken en we hebben die grens zoveel mogelijk beargumenteerd in hoofdstuk 3.

5.2.2. REFLECTIE OP (HET HANDELEN IN) DE VERSCHILLENDE ROLLEN

We maken in deze paragraaf nog enkele specifieke opmerkingen over (het handelen in) de verschillende rollen.

Leraar van leraren
De rol van leraar van leraren vraagt om veel didactische expertise, die zowel tot uitdrukking moet komen in het handelen in deze rol als in het kennis hebben van didactische principes en theorieën. Bovendien moet de lerarenopleider die principes en theorieën kunnen expliciteren en daarmee ook het eigen handelen kunnen legitimeren *(explicit modelling)*. Dat alles heeft tot doel om te bevorderen dat de opgeleide leraren deze theorieën en principes gebruiken in hun eigen handelen. Dat impliceert onder andere dat de lerarenopleider kennis moet hebben van het leraren van volwassenen, in staat moet zijn actief en zelfgestuurd leren te bevorderen en om moet kunnen gaan met allerlei spanningen en dilemma's. Al deze zaken zijn geen sinecure en maken de rol van leraar van leraren tot een specialistische en complexe rol. In de praktijk blijken lerarenopleiders lang niet altijd over al deze competenties te beschikken en zich misschien ook niet altijd te realiseren dat die van belang zijn. De beschikbaarheid van een beroepsstandaard, een kennisbasis, een opleiding en een registratieprocedure voor lerarenopleiders zijn hierbij helpende factoren. Instituten voor de lerarenopleiding zouden kunnen bevorderen of zelfs eisen dat (alle) lerarenopleiders daar daadwerkelijk gebruik van maken, omdat de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders tot nu toe veelal slechts op vrijwillige basis plaatsvond. Meer systematiek in de organisatie van intervisie en begeleiding door collega-mentoren zou ook helpend zijn voor de professionele ontwikkeling in de rol van leraar van leraren. Ten slotte zou het krachtige middel van onderzoek naar de eigen praktijk meer benut kunnen worden om professionele ontwikkeling tot leraar van leraren te versterken en lerarenopleiders te stimuleren tot scholarship als basis van hun professioneel functioneren.

Onderzoeker
Het lijkt er op dat van de rol van onderzoeker een grote bijdrage te verwachten is voor de professionalisering van lerarenopleiders. Het is verheugend dat relatief veel studies zich richten op deze rol en op aspecten die bevorderend zijn voor de ontwikkeling van deze rol en het handelen als onderzoeker. Echter, de literatuur laat zien dat er op institutioneel niveau geen *"quick fixes"* bestaan die leiden tot een snelle professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in het doen van onderzoek (Murray, 2010, p. 200). Dat komt onder andere omdat het bij deze rol gaat om een verandering in de professionele identiteit van lerarenopleiders en zo'n identiteitsverandering kost tijd. Zoals Griffiths e.a. (2010, p. 258) het zeggen: "becoming a researcher is not an overnight process"; het is volgens hen eerder een *"slow journey"*. Daarnaast bestaat er een discrepantie tussen enerzijds de opvattingen in het hoger onderwijs over het gewenste type onderzoek en anderzijds de behoeften en opvattingen van tenminste een deel van de lerarenopleiders zelf.

Begeleider
Procesbegeleiding vormt een belangrijk onderdeel van het werk van lerarenopleiders. De gevonden studies over (de ontwikkeling van) de professionele rol en het professionele handelen van de lerarenopleider als begeleider beperken zich evenwel grotendeels tot de werkplekbegeleider. Onderzoeken naar de *instituutsopleider* als begeleider blijken zo goed als niet voor te komen in onze selectie, terwijl uit de enkele studies die we hebben gevonden naar voren komt dat deze rol wel valkuilen met zich mee lijkt te brengen. Nader onderzoek op dit gebied lijkt gewenst.
Terwijl ontwikkelingen in het onderwijs gericht zijn op meer samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen, blijkt uit de door ons geselecteerde studies dat in de praktijk veel werkplekbegeleiders een lokaal perspectief hebben en de eigen rol nog steeds opvatten als adviserend. Trainingen en participatie in een leergemeenschap blijken productieve manieren om de professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders naar een bredere rolopvatting te bevorderen.

Curriculumontwikkelaar
Hoewel Cochran-Smith (2006*) benadrukt dat lerarenopleiders een actieve rol zouden moeten spelen in het politiek-maatschappelijk debat over principes die het curriculum van de lerarenopleiding sturen, lijkt dat nauwelijks het geval. Opleidingsprincipes blijken modegevoelig en soms weinig wetenschappelijk onderbouwd. Studies naar de praktijk van curriculumontwikkeling door lerarenopleiders blijken zeer schaars; studies naar professionele ontwikkeling van lerarenopleiders als curriculumontwikkelaar hebben we in onze selectie niet gevonden. Daarbij moeten we wel aantekenen dat er veel literatuur bestaat over curriculumontwikkeling in het algemeen of op het gebied van vakdidactiek. Daarin zijn ongetwijfeld aanwijzingen te vinden voor de rol van lerarenopleiders als curriculumontwikkelaar, maar deze studies kwamen niet in onze selectie voor als de rol van de lerarenopleider daarin geen expliciet thema was.

Poortwachter
Lerarenopleiders worden geacht de toegang tot het beroep van leraar te bewaken. Opvallend genoeg hebben we in onze selectie geen studies naar een expliciete visie van lerarenopleiders op de rol van poortwachter en het gebruik van standaarden daarbij gevonden, terwijl uit de gevonden studies wel blijkt dat lerarenopleiders in meerdere opzichten worstelen met deze rol. Van de lerarenopleider in de rol van poortwachter wordt een summatieve beoordeling van leraren verwacht aan de hand van standaarden die competenties beschrijven, terwijl lerarenopleiders ook het proces van leren in hun beoordeling willen betrekken. Een ander spanningsveld ontstaat doordat beoordeling van het praktijkgedeelte dikwijls plaatsvindt door observatie, terwijl beoordeling op competenties vereist dat naast vaardigheden ook kennis en attitude worden beoordeeld. Ten slotte is de bijdrage van de werkbegeleider in de beoordeling dikwijls onhelder.
Wat opviel is dat we geen studies hebben gevonden naar professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in de rol van poortwachter of het bij die rol behorend handelen.

Bruggenbouwer
De rol van bruggenbouwer is een relatief nieuwe rol voor lerarenopleiders. In tal van artikelen in deze reviewstudie wordt wel gerefereerd aan deze rol, maar het aantal studies dat deze rol als expliciete focus heeft, blijkt nog beperkt te zijn. Over de kern van deze rol lijkt overeenstemming te bestaan: het gaat om de vormgeving van de samenwerking tussen opleiders met verschillende achtergronden en contexten met als doel de kwaliteit van de opleiding van toekomstige leraren te verbeteren. De gevonden studies geven een eerste indicatie over de kwaliteiten die de bruggenbouwer moet hebben om deze rol goed in te vullen. Gezien de trend naar 'opleiden in de school' lijkt dit een terrein te zijn waarop nader onderzoek zeer urgent is. Daarbij dient ook aandacht uit te gaan naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in de rol van bruggenbouwer en het daaraan verbonden handelen. Ten aanzien hiervan hebben we nauwelijks relevante literatuur gevonden.

Ontbrekende rol?
Ten slotte constateren wij dat uit onze selectie uit de literatuur geen rol naar voren komt die we zouden kunnen omschrijven als organisator, terwijl wij van lerarenopleiders weten dat die in de praktijk veel bezig zijn met organisatorische taken. In de dissertatie van Koster (2002) komt ook 'het participeren in beleidsontwikkeling' als taakgebied van lerarenopleiders naar voren. Een verklaring voor het niet naar voren komen van een rol zoals organisator of beleidsontwikkelaar in deze reviewstudie kan zijn dat deze rol beschouwd worden als integraal onderdeel van andere rollen en als zodanig niet afzonderlijk bestudeerd wordt in onderzoek. Alleen in literatuur over de rol van bruggenbouwer worden organisatorische aspecten en consequenties daarvan voor het handelen van lerarenopleiders wel expliciet genoemd. Een andere verklaring kan zijn dat deze rol misschien niet zo specifiek is voor lerarenopleiders, omdat elke docent in

het hoger onderwijs deze organisatorische of beleidstaken in meer of mindere mate vervult. Ten slotte kan een simpele verklaring zijn dat onderzoekers dit een minder interessant onderzoeksthema vinden.

5.2.3. REFLECTIE OP DE STAND VAN ZAKEN IN HET ONDERZOEK

Met deze reviewstudie is door middel van een analyse en synthese van de literatuur een lacune opgevuld in het onderzoek naar het functioneren van lerarenopleiders. De gevonden rollen en kritische kenmerken maken zichtbaar wat tot nu toe in de literatuur onder de oppervlakte was gebleven. De kritische kenmerken die wij in deze reviewstudie hebben geformuleerd, bieden houvast voor verder onderzoek, voor de praktijk en voor beleid. Ze geven een beeld van de status-quo op dit terrein en geven dus ook in kort bestek houvast aan lerarenopleiders, leidinggevenden of beleidsmakers die zoeken naar overzichtelijke informatie over het beroep van lerarenopleider. De geformuleerde rollen en kritische kenmerken kunnen ook leiden tot aanvullingen op de kennisbasis voor lerarenopleiders van de VELON en bieden verschillende aanknopingspunten voor opleidingen van lerarenopleiders. Als zodanig is dat een stap vooruit op dit terrein.

De zich ontwikkelende empirische basis voor het beroep
Hierbij vallen wel enkele kanttekeningen te maken. Als we de literatuur die ten grondslag ligt aan deze reviewstudie overzien, dan vallen twee dingen op:

1. De literatuur is inhoudelijk verbrokkeld; wat ontbreekt is conceptuele coherentie, maar ook heldere onderzoekslijnen en aanpakken waarbij onderzoekers de krachten bundelen en bijvoorbeeld op een degelijke manier op elkaars werk voortbouwen, zijn zeldzaam.
2. Grondige kwantitatieve studies komen vrijwel niet voor in de literatuur.

De eerste conclusie behoeft overigens geen verbazing te wekken, want die vormde nu juist de aanleiding tot deze reviewstudie en in dit opzicht vormt deze studie een stap voorwaarts, omdat een analyse en synthese is gemaakt van wat er in uiteenlopende bronnen in gepubliceerd.

We kunnen concluderen dat een begin van een empirische basis (een kennisbasis, zie onze conceptualisering in 2.3) voor het professioneel handelen lerarenopleiders voor handen is. De mate waarin een empirische basis voor het beroep van lerarenopleider aanwezig is, verschilt echter per rol. Hoewel deze reviewstudie een belangrijke bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van een systematische, geordende, overdraagbare kennisbasis, zijn we nog niet op het punt dat lerarenopleiders voor alle rollen kunnen beschikken over een solide 'wetenschappelijke onderlegger' voor hun handelen.
Het meest is bekend over de rollen van leraar van leraren, onderzoeker en begeleider.
Naar de centrale rol van leraar van leraren is veel onderzoek gedaan. Het is opvallend dat dit onderzoek ook laat zien dat het handelen van lerarenopleiders in de praktijk te wensen overlaat. Er is mede daardoor nog relatief weinig empirische onderbouwing voor strategieën en opleidingsdidactische aanpakken, iets dat eveneens geconstateerd is door Cochran-Smith en Zeichner (2005). Het onderzoek naar de rol van onderzoeker laat een kloof zien tussen het beleid van instituten en de praktijk van de lerarenopleider. Empirische onderzoek naar manieren om die kloof te overbruggen blijkt nog schaars. Murray (2010) constateert dat "the hard fact is that, within many other Schools of Education, teacher educators as new researchers may still find themselves struggling to reconcile their practitioner research with definitions of 'acceptable' and 'conventional' research outputs" (p. 206). Uiteindelijk ligt er volgens deze auteur de uitdaging van het ontwikkelen van een "new language of learning and scholarship" (p. 207), waarin de relaties tussen werkplekleren, onderzoek, persoonlijke ervaringen en de opleidingspraktijk een plek vinden.
Het onderzoek naar de rol van begeleider spitst zich toe op de werkbegeleider. Dit onderzoek laat zien dat ook voor deze rol nog een behoorlijke afstand ligt tussen idealen en realiteit.
In de praktijk functioneert de werkplekbegeleider nog vooral als lokale gids en praktische raadgever; het ideaal is dat deze zich ontwikkelt tot een schoolopleider die de eigen onderwijspraktijk en die van de studenten op een reflectieve wijze ter discussie kan stellen. Het beschikbare onderzoek laat voorzichtige voorbeelden zien van professionaliseringsactiviteiten die aan deze ontwikkeling zouden kunnen bijdragen.
Voor de overige drie rollen lijkt, zoals we hiervoor al hebben aangegeven, ook verder onderzoek nodig. Voor de rol van bruggenbouwer kan worden gesteld dat er een empirische basis 'in aanbouw' is, maar de empirische basis voor deze rol is smal. Voor de rollen van curriculumontwikkelaar en poortwachter geldt dit ook, maar we verwachten dat ook in studies naar curriculumontwikkeling en assessment in de lerarenopleidingen (studies waarin de lerarenopleider niet de centrale focus is) aanvullende bouwstenen voor een empirische basis van deze rollen gevonden kunnen worden.

In de context van het versterken van een empirische basis is de opkomst van de self-study-movement verheugend: in toenemende mate doen lerarenopleiders onderzoek naar hun eigen praktijk. Daarbij ontbreekt echter soms diepgang en met name het leggen van verbindingen met andere literatuur. Lerarenopleiders die zelfstudies uitvoeren zouden daarom vaker moeten letten op "going beyond the story", zoals Loughran (2010, p. 223) stelt.
Wij zijn van mening dat dit fundamenteel is voor het op een hoger professioneel niveau brengen van het beroep van lerarenopleider. Lerarenopleiders/onderzoekers zouden daar - liefst wereldwijd - meer in kunnen samenwerken en de krachten kunnen bundelen.

5.2.4. REFLECTIE OP DE RELATIE TUSSEN WETENSCHAP EN OPLEIDINGSPRAKTIJK

De literatuur laat zien dat veel lerarenopleiders in de praktijk ervaren dat ze weinig houvast voor hun handelen kunnen ontlenen aan een stevig theoretisch kader of aan een door hun beroepsgroep geformuleerde standaard (Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011). In ons taalgebied zijn op dit gebied (door de kennisbasis en de registratieprocedure van de VELON) al enkele stappen gezet. Bovendien constateren wij dat op basis van deze studie dat waar de literatuur wel duidelijke gegevens oplevert over wat adequaat handelen van lerarenopleiders in bepaalde rollen betekent, het feitelijke handelen van lerarenopleiders daar niet altijd mee in overeenstemming is. De reden is vaak dat lerarenopleiders onvoldoende op de hoogte zijn van de literatuur en vaak ook niet gericht zijn op het versterken van hun theoretische bagage. Belangrijk lijkt dus het versterken van *scholarship* als basis van het beroep van lerarenopleider. Dit geldt eigenlijk voor alle door ons gevonden rollen.

De verbinding tussen wetenschap en de praktijk van het werk van lerarenopleiders kan nog aanmerkelijk versterkt worden. John (2002) stelt dat lerarenopleiders vooral zouden moeten bijdragen aan het vermogen van hun studenten om op een professionele manier te komen tot afwegingen en beslissingen, zowel praktisch, ethisch, als vakspecifiek. Gezien de geschetste stand van zaken is er dan nog werk aan de winkel. Veel auteurs pleiten er dan ook voor de moeizame zoektocht naar optimaal handelen die individuele lerarenopleiders in hun praktijk vaak doormaken, te ondersteunen door middel van een systematisch inductieprogramma. Er is echter nog meer, methodisch sterk en systematisch onderzoek op dit gebied nodig alvorens een *'evidence-based'* inductieprogramma ontwikkeld kan worden. Murray (2010, p. 205) stelt op basis van de literatuur dat de idee van onderzoek naar de eigen praktijk in ieder geval centraal zou moeten staan in een inductieprogramma voor lerarenopleiders die – ook - onderzoek willen doen. Juist dat type onderzoek creëert vaak een goede brug tussen wetenschap en opleidingspraktijk. Een hoopvol voorbeeld vinden we in Israel, waar de oprichting van het MOFET-instituut in ieder geval geleid heeft tot interessante opbrengsten wat betreft de professionalisering van lerarenopleiders in het doen van onderzoek. Dit laat zien dat een investering in structurele voorzieningen op dit gebied vruchten af kan werpen. Helpende contextaspecten kunnen namelijk niet altijd gemakkelijk op instituutsniveau gerealiseerd worden en het lijkt te helpen om de professionalisering van lerarenopleiders op nationaal niveau aan te pakken. Een wat minder vergaande vorm wordt beschreven door Jones e.a. (2011): een samenwerkingsverband tussen zeven universiteiten in Engeland, gericht op het doen van onderzoek door lerarenopleiders. Zulke instituutsoverstijgende initiatieven kunnen het in de praktijk brengen van de genoemde bevorderende aspecten wellicht vergemakkelijken.

6. AANBEVELINGEN

6.1. AANBEVELINGEN VOOR ONDERZOEK

Op basis van deze reviewstudie kan geconstateerd worden dat de empirische basis voor het handelen van lerarenopleiders voor de meeste rollen verdere versterking behoeft.
We doen de volgende aanbevelingen voor verder onderzoek:

1. Een samenhangend onderzoeksprogramma
Het is van belang een samenhangend programma voor onderzoek te creëren op het gebied van het professioneel handelen en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Idealiter zou zo'n programma internationaal opgezet kunnen worden, maar in eerste instantie zouden we in Nederland een samenhangende onderzoekslijn op dit gebied kunnen ontwerpen en daarop de onderzoeksinspanningen bundelen. Juist omdat ons land reeds een voorhoedepositie heeft met betrekking tot de professionalisering van lerarenopleiders, verdient het aanbeveling om in Nederland een onderzoekslijn uit te zetten waarbij een bijdrage wordt geleverd aan de internationale 'body of knowledge' over het handelen en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Gedacht kan worden aan het formuleren van een NWO-aandachtsgebied 'Het handelen en leren van lerarenopleiders'.
Daarbij kunnen de hieronder staande specifiekere aanbevelingen richtinggevend zijn.

2. Het professioneel functioneren van lerarenopleiders
Er dient meer systematisch onderzoek te komen naar het professioneel functioneren van lerarenopleiders. Meer kennis is nodig over kritische factoren die het handelen van lerarenopleiders in de verschillende rollen bepalen en naar de effectiviteit van dat handelen, met name in de rol van leraar van leraren. Omdat het huidige onderzoek veelal kleinschalig en verbrokkeld is, dient er samenhang in het onderzoek te komen. Het middel van een NWO-aandachtsgebied op dit terrein zou derhalve een grote bijdrage aan het vakgebied kunnen geven, met name als ook longitudinaal onderzoek naar langetermijneffecten op leraren wordt uitgevoerd. Ook verdient het aanbeveling om meer grootschalige kwantitatieve (promotie)onderzoeken uit te voeren.

3. Professionele ontwikkeling
De bovenstaande aanbeveling geldt mutatis mutandis ook voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Omdat weinig bekend is over wat nu precies effectief is in de ondersteuning van lerarenopleiders bij hun ontwikkeling, zou onderzoek zich onder andere moeten richten op de vraag naar relaties tussen enerzijds veelbelovende professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders (zoals het volgen van een opleiding en het doen van onderzoek naar de eigen praktijk) en anderzijds de daarbij optredende leerprocessen en de resulterende leeropbrengsten, ook op lange termijn.

4. Onderzoek naar de eigen praktijk
Gezien de grote bijdrage van onderzoek naar de eigen praktijk aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, dient op landelijk en op instituutsniveau bevorderd te worden dat lerarenopleiders onderzoek doen naar hun eigen praktijk. Daarbij kan nuttig gebruik gemaakt worden van de thans bekende kritische factoren voor het handelen in de rol van onderzoeker en voor de professionele ontwikkeling in die rol, zoals samengevat in deze reviewstudie. Er dient ook evaluatief onderzoek gedaan te worden naar het doen van onderzoek naar de eigen praktijk door lerarenopleiders (dus onderzoek op een meta-niveau).

5. Opleiden in de school en de rol van bruggenbouwer
Gezien het toenemend maatschappelijk belang van 'opleiden in de school' en het nog relatief jonge onderzoekterrein dat gekoppeld is aan de daarvoor cruciale rol van de lerarenopleider als bruggenbouwer, zou onderzoek zich ook moeten richten op de vraag wat effectief is in het handelen van lerarenopleiders in deze rol, waarbij het effectiviteitscriterium zou moeten liggen bij het leren van leraren binnen de context van opleiden in de school c.q. samen opleiden. Ook dient onderzoek uitgevoerd te worden naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in de rol van bruggenbouwer.

6 Onderzoek naar de rollen van begeleider, curriculumontwikkelaar en poortwachter
Er is ook specifiek onderzoek nodig naar de (effectiviteit van) het handelen van lerarenopleiders in de rol van begeleider en naar effectieve vormen van professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in deze rol. Dit geldt zowel voor instituutsopleiders als werkplekbegeleiders, waarbij een specifiek aandachtpunt zou moeten zijn hoe werkplekbegeleiders geholpen kunnen worden hun veelal lokale perspectief te overstijgen.
Onderzoek naar de rol van curriculumontwikkelaar zou zich moeten richten op de vraag hoe lerarenopleiders in school en instituut ondersteund kunnen worden in het samen ontwikkelen van een goed onderbouwd curriculum, zonder speelbal te worden van lokale en politieke modes.
Gezien de maatschappelijke verantwoordelijkheid van lerarenopleiders in hun rol als poortwachter is meer onderzoek nodig naar de validiteit en betrouwbaarheid van beoordelingsprocedures in de lerarenopleiding, het concrete handelen van lerarenopleiders in de rol van poortwachter en hun professionele ontwikkeling in deze rol.

6.2. AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK

We doen de volgende aanbevelingen voor de praktijk:

1. Gebruik van deze reviewstudie
Lerarenopleiders zouden (meer) kennis moeten nemen van de bestaande literatuur over hun beroep, waarbij deze reviewstudie een krachtig middel kan zijn. Gebruik van deze reviewstudie dient door beleidsmakers op landelijk en institutioneel niveau bevorderd te worden.

2. Bevorderen van professionele ontwikkeling
Op landelijk en op instituutsniveau kan meer werk worden gemaakt van systematische professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, waarbij gebruik gemaakt kan worden van de bovenstaande conclusies en discussie. Daarbij kunnen de thans in ons land bestaande faciliteiten (meer) benut worden, zoals de beschikbaarheid van een beroepsstandaard, een kennisbasis, een opleiding en een registratieprocedure voor lerarenopleiders. Ook dient meer aandacht uit te gaan naar de opleiding van opleiders in de school (werkplekbegeleiders), ook om hen te helpen een te lokaal perspectief te overstijgen. Het creëren van leergemeenschappen van instituuts- en werkplekbegeleiders is daarbij een belangrijke bevorderende factor.
In 6.1, aanbeveling 4, is het belang benadrukt van onderzoek naar de eigen praktijk. Dergelijk onderzoek is ook een uitstekende vorm van professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.

3. Opleidingdidactische trends
Gezien de onduidelijkheid over de effectiviteit van opleidingsdidactische benaderingen zouden opleiders en beleidsmakers kritischer kunnen zijn als het gaat om modetrends in de wijze van opleiden van leraren. Lerarenopleiders zouden ook een actievere bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelen van beleid op dit gebied.

4. Beoordeling en de poortwachtersrol
Meer aandacht dient uit te gaan naar de validiteit en betrouwbaarheid van beoordelingsprocedures in de lerarenopleiding en het concrete handelen van lerarenopleiders in de rol van poortwachter. Gezien de maatschappelijke verantwoordelijkheid van lerarenopleiders die met deze rol verbonden is, zou ook meer aandacht moeten uitgaan naar professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in de rol van poortwachter.

REFERENTIES

Atkinson, M.P. (2001).The scholarship of teaching and learning: Reconceptualizing scholarship and transforming the academy. *Social Forces, 79*, 1217–1229.

Berry, A.(2007). *Tensions in teaching about teaching: Developing practice as a teacher educator.* Dordrecht: Springer.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Borg, S. & Alshumaimeri, Y. (2012). University teacher educators' research engagement: Perspectives from Saudi Arabia. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 347–356.

Boyer, E.L. ((1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umeå Universitet, Umeå, Zweden: Thematic network on teacher education in Europe.

Carter, H. (1984). Teacher of teachers. In L.G. Katz & J.D. Raths (Eds.), *Advances in teacher education, Vol. 1* (pp. 125-144). Norwood, NJ: Ablex.

Cochran-Smith, M. (2006). Teacher Education and the Need for Public Intellectuals. *The New Educator 2*, 181 – 206.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711–726.

Coonen, H.W.A.M. (1987). *De opleiding van leraren basisonderwijs: Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs.* 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

Day, C. (1995). Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: Fitness for purpose. *British Educational Research Journal, 21*(3), 357–369.

De Jager, H., De Mok, A.L. & Sipkema, G. (2004). *Grondbeginselen der sociologie: Gezichtspunten en begrippen.* Groningen:Wolters-Noordhoff.

Dengerink, J. (2009). Tien jaar beroepsstandaard: Een mijlpaal. In: Th. Bergen e.a. (Red.), *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 179-185). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ducharme, E.(1993). *The lives of teacher educators.* New York: Teachers College.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

Fitzgerald, L.M., East, K., Heston, M.L. & Miller, C. (2002). Professional intimacy: Transforming communities of practice. In C. Kosnik, A. Freese & A.P. Samaras (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study: Proceedings of the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Vol. 1* (pp. 77–80). Toronto: OISE, University of Toronto.

Jansma, F.J.W.M. & Wubbels, Th. (1992). Elements that constitute professional teaching. In J.T. Voorbach (Ed.), *Teacher Education 8* (pp. 159-168). De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Hoving, W. & Van Bon, J. (2010). *De ISM-Methode*. Den Haag: Academic Service.

Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

Klaassen, C., Beijaard, D. & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift, 24*(4), 375-399.

Knoers, A. M. P. (1987). *Leraarschap: Amb(ach)t of professie*. Assen: Van Gorcum.

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.

Korthagen, FAJ, Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennisnemen daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS Universiteit Utrecht.

Koster, B., Korthagen, F.A.J., Wubbels, Th. & Hoornweg, J. (1996). Roles, Competencies and Training of Teacher Educators: A new challenge. In E. Befring (Ed.), *Teacher Education for Equality* (pp. 397-411). Oslo: Lobo Grafisk.

Kremer-Hayon, L. & Zuzovsky, R. (1995). Themes, processes and trends in the professional development of teacher educators. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 155–171). London: The Falmer Press.

Lanier, J. E. & Little, W. J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 527–569). New York: Macmillan.

Levine, T. H. & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 389-398.

Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching.* Abington, UK: Routledge.

Loughran, J. (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education, 6*(3), 221-226.

Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. (Eds.) (2004). *International Handbook on Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices.* Dordrecht: Kluwer.

Lunenberg, M. (2010). Characteristics, Scholarship and Research of Teacher Educators. In: E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education, (third edition)* (pp. 676-680). Oxford, UK: Elsevier.

Lunenberg, M. & Hamilton (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, *35* (1), 185-205.

Lunenberg, M.L. & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 15*(2), 225-240.

McNiff, J., Lomax, J. & Whitehead,J. (1996). *You and your action research project.* London: Routledge.

McNiff, J. & Whitehead,J.(2002). *Action research: Principles and practice.* London: Routledge.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren.* Dissertatie. Delft: Eburon.

Patton, M.Q, (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (third edition*). London/New Delhi: Sage.

Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(3), 223-242.

Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education, 25*(2), 201-223.

Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(13).

Russell, T. (2010). Self-study by Teacher Educators. In: E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education (third edition)* (pp. 689-694). Oxford, UK: Elsevier.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Doorn, J.A.A. & Lammers, C.J. (1984). *Moderne sociologie* Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.

VanTartwijk, J.W.F. (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

Verloop, N. (2001). Guest editor's introduction. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 435–440.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Willemse, M. (2006). *Waardenvol Opleiden: Een onderzoek naar de voorbereiding van aanstaande leraren op hun pedagogische opdracht.* Amsterdam: Vrije Universiteit.

Wilson, J. (1990). The Selection and Professional Development of Trainers for Initial Teacher Training. *European Journal of Teacher Education, 13* (1 & 2), 7–24.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher, 28*(9), 4-15.

Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 59-64.Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BIJLAGE: OVERZICHT VAN DE GESELECTEERDE STUDIES, MET KENMERKEN

In deze Bijlage presenteren we in tabelvorm een overzicht van de 137 artikelen die de database vormen voor deze reviewstudie.

De tabel bestaat uit 9 kolommen. In de eerste kolom staan de auteur(s), titel en het tijdschrift van de artikelen. In de tweede kolom is aangegeven in welk land of welke landen de studie is uitgevoerd. Bij een literatuurstudie of essay is het land of de landen waar de auteur(s) werkzaam is/zijn vermeld. De gebruikte afkortingen verwijzen naar de volgende landen:

AUS	Australië
B(VL)	België (Vlaanderen)
CAN	Canada
CH	China
ENG	Engeland
EU	Europese Unie
FIN	Finland
HK	Hong Kong
ISR	Israël
LET	Letland
NL	Nederland
N-Z	Nieuw-Zeeland
NO	Noorwegen
SCH	Schotland
SER	Servië
TUR	Turkije
UK	United Kingdom
Z-A	Zuid-Afrika
ZW	Zweden

In de derde kolom is de focus van het onderzoek dat in het artikel wordt gerapporteerd weergegeven. Soms betreft het hier een (bijna) letterlijke vertaling van de in het artikel beschreven onderzoeksvragen. Wanneer deze ontbraken of – los van de context – lastig te begrijpen waren, hebben wij de focus van het onderzoek geformuleerd.

In kolom 4 zijn de onderzoeksmethode(n) genoteerd. Ook hiervoor geldt dat hierbij soms gebruik kon worden gemaakt van informatie uit het artikel, maar dat wij ook dikwijls op basis van het artikel hebben aangegeven welke methode(n) werd(en) gebruikt. Dat bleek niet altijd even eenvoudig, maar wij hebben, waar nodig na gezamenlijk overleg, naar beste inzicht de gebruikte methode(n) getypeerd. Overigens zijn de gebruikte typeringen algemeen van aard. Met name case-studies en zelfstudies variëren aanzienlijk in lengte, omvang en aantal betrokkenen. Sommige artikelen rapporteren over een enkele case met een of enkele betrokkenen, andere over meervoudige longitudinale casestudies, waarbij ook het aantal betrokkenen groter is. Datzelfde geldt voor de artikelen waarin zelfstudies worden beschreven.

In de vijfde kolom staan de databronnen voor de betreffende studie vermeld. In kolom 6 hebben we vervolgens weergegeven hoeveel lerarenopleiders object van onderzoek zijn in de studie en in kolom 7 staat vermeld hoeveel 'anderen' object van onderzoek zijn.

De kolommen 8 en 9 geven aan welke studies gebruikt zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen van deze reviewstudie, en bij welke rol. In kolom 8 is aangegeven welke artikelen hebben bijgedragen aan het formuleren van de kritische kenmerken van de professionele rollen en het daarbij behorend handelen van lerarenopleiders (onderzoeksvraag 2). In kolom 9 staat welke artikelen bijdroegen aan het formuleren van kritische kenmerken voor de ontwikkeling van de professionele rollen en het daarbij behorend handelen van lerarenopleiders (onderzoeksvraag 3). De artikelen uit de database zijn ook gebruikt voor andere onderdelen van deze reviewstudie, zoals bijvoorbeeld voor de inleidingen op de zes rollen in paragraaf 4.1. Dat verklaart ook waarom bij een enkel artikel de kolommen 8 en 9 leeg zijn.

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Adler, S. M. (2011). Teacher epistemology and collective narratives: Interrogating teaching and diversity. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 609-618.	VS	Hoe analyseerde een lerarenopleider haar eigen didactiek? Hoe liet zij haar studenten verhalen schrijven over het werken met kinderen, families en collega's die qua ras en etniciteit van hen verschillen?	Actieonderzoek en zelfstudie	Teksten en eindopdrachten, aantekeningen, zelfreflecties	1 instituuts-opleider	18 studenten	Leraar van leraren	
Andrew, L. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator, 42*(3), 157-184.	VS	Welke instructiemethoden gebruiken lerarenopleiders in het vak wiskunde in een lerarenopleiding basisonderwijs en hoe consistent zijn die met constructivistische leertheorieën?	Casestudie	Observaties, interviews, vragenlijst	4 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Arreman, I. E. & Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: A Swedish dimension. *Gender and Education, 19*(3), 317-337.	ZW	Welke factoren worden als bepalend gezien voor hervormingen in het opleidingsonderwijs in Zweden?	Interviewstudie	Interviews	52 instituuts-opleiders	5 managers	Curriculum-ontwikkelaar	
Bair, M. A., Bair, D. E., Mader, C. E., Hipp, S. & Hakim, I. (2010). Faculty emotions: A self-study of teacher educators. *Studying Teacher Education, 6*(1), 95-111.	VS	Welke rol spelen emoties m.b.t. sekse, etniciteit en geloofsopvatting in het opleidingsonderwijs? Wat betekent dat voor de relatie tussen lerarenopleiders en studenten?	Zelfstudie	Aantekeningen, zelfreflecties, cursusevaluaties, video-opnamen, *peer*-observaties, discussieplatform	5 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Barrera, A., Braley, R. T. & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(1), 61-74.	VS	Welke steun aan beginnende leraren is volgens werkplekbegeleiders essentieel? Welke training is noodzakelijk voor werkplekbegeleiders? Welke ondersteuning vanuit de schoolleiding en welke hulpmiddelen zijn nodig voor werkplekbegeleiders?	Survey	Vragenlijst	46 werkplek-begeleiders		Begeleider	Begeleider

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching, 15*(2), 305-318.	AUS	Hoe ontwikkelt zich het zelfverstaan van een lerarenopleider? Welke invloed heeft dat zelfverstaan op de kennis en het handelen van de lerarenopleider?	Zelfstudie	Autobiografisch verslag, video-opnamen, logboek, aantekeningen, observatie, opdrachten, interviews en e-mailcorrespondentie	1 instituuts-opleider	Opdrachten van 28 studenten, interviews met 8 studenten, e-mailcorre-spondentie met 1 student	Leraar van leraren	
Blaise, M. & Elsden-Clifton, J. (2007). Intervening or ignoring: Learning about teaching in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(4), 387-407.	AUS	Welke pedagogische problemen doen zich voor bij een curriculumverandering gebaseerd op het Nieuwe Leren?	Zelfstudie	Reflectieverslagen, e-mailcorrespondentie	2 instituuts-opleiders	304 studenten	Curriculum-ontwikkelaar	
Boote, D. N. (2003). Teacher Educators as Belief-and-Attitude Therapists: Exploring psychodynamic implications of an emerging role. *Teachers and Teaching, 9*(3), 257-277.	VS	Wat zijn de psychodynamische relaties tussen lerarenopleiders en hun studenten? Kunnen lerarenopleiders een therapeutische rol uitoefenen terwijl ze niet psychotherapeutisch geschoold zijn? Wat betekent het hebben van zowel de rol van poortwachter als de rol van begeleider voor de interactie van lerarenopleiders met studenten?	Essay				Begeleider Poortwachter	
Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B. & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1120-1130.	NL	Hoe kan volgens expert-lerarenopleiders betekenisgericht leren en bewust gedrag gedefinieerd worden in de context van leren onderwijzen? Hoe kan volgens hen betekenisgericht leren en bewust gedrag bevorderd worden? Tot welke ontwerpprincipes leidt dit?	Interviewstudie	Interviews	11 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Bullock, S. M. & Ritter, J. K. (2011). Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education, 7*(2), 171-181	VS CAN	Wat zijn omslagpunten in zelfopvattingen en de praktijk van het opleiden van leraren bij beginnende lerarenopleiders?	Zelfstudie	Blog	2 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 143-155.	VS	Hoe vindt identiteitsvorming van werkplekbegeleiders plaats? Wat zijn gelegenheden voor de ontwikkeling van een 'sense of belonging' en betrokkenheid, en welke van deze gelegenheden zijn niet aangegrepen?	Casestudie	E-mailcorrespondentie, logboeken, bijeenkomsten, interviews en gesprekken	1 werkplek-begeleider	2 studenten	Begeleider Bruggen-bouwer	
Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education, 55*(5), 407-420.	VS	Wat zijn de ervaringen met het begeleiden in een triade van een beginnende leraar, werkplekbegeleider en instituutsopleider?	Casestudie	Logboek , e-mailcorrespondentie, bijeenkomsten, interviews en gesprekken	1 instituuts-opleider, 1 werkplek-begeleider	1 student	Bruggen-bouwer	
Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L. & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 505-521.	VS	Hoe heeft de rol van 'clinical faculty' zich ontwikkeld? Hoe wordt hun rol gezien door henzelf en door hun collega-instituutsopleiders? Wat draagt bij aan de (on) tevredenheid van 'clinical faculty' over hun rol?	Interviewstudie	Interviews	32 'clinical faculty', 14 (andere) instituuts-opleiders	1 decaan, 2 afdelings-hoofden		Bruggen-bouwer
Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: Challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education, 33*(4), 445-467.	ENG	Welke soorten kennis, inzicht, vaardigheden en leermogelijkheden werden in respectievelijk school en instituut aangeboden? Hoe droegen deze bij aan de professionele kennisontwikkeling van de student? In welke mate waren de bijdragen van werkplekbegeleiders en instituutsbegeleiders complementair?	Casestudie	Gesprekken, interviews , schriftelijke opdrachten, observatie, vragenlijsten, evaluaties van een workshop en cursussen	2 instituuts-begeleiders, 3 werkplek-begeleiders	5 studenten	Begeleider	Begeleider

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Byrd, D. R., Hlas, A. C., Watzke, J. & Valencia, M. F. M. (2011). An Examination of Culture Knowledge: A Study of L2 Teachers' and Teacher Educators' Beliefs and Practices. *Foreign Language Annals, 44*(1), 4-39.	VS	In welke mate zijn cultuur en de benadering vanuit producten, praktijken en perspectieven een aandachtspunt bij het leren onderwijzen van een vreemde taal? Wat zijn motiverende factoren en welke hulpbronnen zijn er voor leraren en hun lerarenopleiders om kennis van cultuur te behouden? Wat zijn belemmeringen?	Survey	Vragenlijsten	64 instituuts-opleiders	415 leraren		Leraar van leraren
Cabaroglu, N. & Tillema, H. H. (2011). Teacher educator dilemmas: A concept to study pedagogy. *Teachers and Teaching, 17*(5), 559-573.	TUR	Welke dilemma's komen lerarenopleiders tegen bij het leren onderwijzen van a.s. leraren? Welke strategieën worden gebruikt om met die dilemma's om te gaan? Komen de bevindingen overeen met die van eerdere studies met dezelfde vraagstelling en aanpak?	Interviewstudie	Interviews, observatie	12 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 457-473.	VS	Hoe vindt de gezamenlijke constructie van ideeën plaats in een 'Teacher Study Group' over het begeleiden van studenten? Hoe wordt overeenstemming bereikt? Welke dilemma's en uitdagingen m.b.t. leiderschap doen zich voor in zo'n groep?	Actieonderzoek en zelfstudie	Bijeenkomsten, interviews, e-mailcorrespondentie, aantekeningen, gesprekken, lesplannen	5 werkplek-begeleiders, 1 instituuts-opleider		Curriculum-ontwikkelaar Bruggen-bouwer	Begeleider
Chauvot, J. B. (2009). Grounding practice in scholarship, grounding scholarship in practice: Knowledge of a mathematics teacher educator-researcher. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 357-370.	VS	Welke kennis heeft een beginnende lerarenopleider /onderzoeker en hoe ontwikkelt die kennis zich verder?	Zelfstudie	Syllabi, rapportages, documenten, logboek, leeslijst en kennismap	1 instituuts-opleider			Leraar van leraren
Chetty, R. & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 813-820.	Z-A	Hoe beleven lerarenopleiders 'scholarship of research'? Hoe zien zij de verhouding van de onderzoekersrol tot andere rollen?	Interviewstudie	Interviews	20 instituuts-opleiders		Onderzoeker	
Choi, J.-A. (2011). A Self-Study of the Teaching of Action Research in a University Context. *Studying Teacher Education, 7*(1), 35-49.	VS	Hoe kan ik mijn onderwijs in action research verbeteren? Wat begrijpen studenten wel en niet van action research? Welke pedagogische "concerns" kunnen geïdentificeerd worden? Wat kan ik doen om studenten het concept action research beter te laten begrijpen en hen te helpen een action research project uit te voeren?	Zelfstudie	Weekjournaal, syllabi, onderwijsmateriaal, aantekeningen van klassengesprekken, werk van studenten, e-mailcorrespondentie, reacties op cursusevaluaties	1 instituuts-opleider	Deelnemers aan 4 cursussen over action research (1-25 deelnemers per cursus)		Leraar van leraren
Clandinin, D. J., Downey, C. A. & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(2), 141-154.	CAN	Wat betekenen veranderingen in het educatieve landschap en in de identiteit van leraren voor het educatieve landschap en de identiteit van lerarenopleiders als ze met leraren samenwerken?	Essay	Verhalende beschrijvingen			Leraar van leraren	
Cochran-Smith, M. (2000). Blind vision: Unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review, 70*(2), 157-190.	VS	Hoe kan een lerarenopleider in samenspraak met studenten het afleren van zowel eigen vooroordelen als van vooroordelen van studenten bevorderen?	Zelfstudie	Verhalende beschrijvingen	1 instituuts-opleider		Leraar van leraren	
Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 5-28.	VS	In welke opzichten draagt de bevordering van een onderzoekende houding ('inquiry as a stance') bij aan het leren van lerarenopleiders?	Casestudie	Diverse studies / papers	11 instituuts-opleiders, 11 'clinical faculty'	2 stagecoör-dinatoren, 14 PhD-studenten		Leraar van leraren Begeleider

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.	VS	Wat zijn veranderende gezichtspunten over onderzoek in het werk van lerarenopleiders? Wat betekent dit voor de professionalisering van lerarenopleiders en voor de expertise waarover ze moeten beschikken?	Essay				Onderzoeker	
Cothran, D., McCaughtry, N., Smigell, S., Garn, A., Kulinna, P., Martin, J. J. & Faust, R. (2008). Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*(2), 241-251.	VS	Wat zijn de voorkeuren van nieuwe leraren met betrekking tot kenmerken en praktijken van alternatieve begeleidingstrajecten? In hoeverre komen deze voorkeuren overeen met die van nieuwe leraren in reguliere begeleidingstrajecten?	Vergelijkend onderzoek	Interviews	15 werkplek-begeleiders		Begeleider	
Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 499-514.	NL	In welke mate (frequentie, tijd) draagt een training in begeleidingsvaardigheden bij aan meer ontwikkelingsgericht en reflectiebevorderend begeleidingsgedrag van werkplekbegeleiders?	Quasi-experimentele studie	Begeleidingsgesprekken	30 werkplek-begeleiders			Begeleider
Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and Teaching, 16*(1), 7-29.	NL	Wat is volgens werkplekbegeleiders de frequentie van reflectieve momenten in hun begeleidingsgesprekken voor en na een training in begeleidingsvaardigheden? Zijn verschillen in frequentie ook te herleiden tot verschuivingen in het gebruik van begeleidingsvaardigheden?	Quasi-experimentele studie	Begeleidingsgesprekken	30 werkplek-begeleiders		Begeleider	Begeleider
Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 320-331.	NL	Is een tweedimensionale model voor begeleidingsgesprekken (MERID) bruikbaar om reflectie op begeleidingsgedrag van werkplekbegeleiders te bevorderen? Kan een conceptueel kader voor het bestuderen van begeleidingsgedrag van werkplekbegeleiders worden ontwikkeld?	Correlatiestudie	Begeleidingsgesprekken	20 werkplek-begeleiders		Begeleider	
Davey, R. & Ham, V. (2010). 'It's all about paying attention!' ... but to what? The '6 Ms' of mentoring the professional learning of teacher educators. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 229-244.	N-Z	Wat zijn de 'puzzles of practice and process' die werkplekbegeleiders bezig houden? Wat zijn de uitdagingen voor degenen die het leren van deze werkbegeleiders begeleiden en welke strategieën zijn het meest effectief?	Zelfstudie	Gesprekken, workshops , aantekeningen, reflectieverslagen, onderzoeksplannen	1 instituuts-opleider, meerdere werkplek-begeleiders	1 directeur	Bruggen-bouwer	Begeleider
Dawson, K. & Bondy, E. (2003). Reconceptualizing the instruction of a teacher educator: Reflective peer coaching in teacher education. *Teaching Education, 14*(3), 319-331.	VS	Hoe krijgt een beginnende lerarenopleider meer inzicht in haar eigen onderwijs en het leren van haar studenten door 'peer-coaching' door een ervaren lerarenopleider?	Zelfstudie	Observatiegegevens, interviews, reflectief logboek, reflecties	2 instituuts-opleiders	Cursus-groep studenten		Leraar van leraren
Delandshere, G. & Arens, S. A. (2003). Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education, 54*(1), 57-73.	VS	Voor welk(e) doel(en) worden portfolio's in de lerarenopleiding gebruikt? Hoe wordt het leren onderwijzen daarin weergegeven en wat is de kwaliteit van het bewijs die naar voren komt in (de beoordeling van) portfolio's? Welke conclusies worden getrokken op basis van de portfolio´s?	Casestudie	Portfolio's, studiehandleidingen, beoordelingsrichtlijnen, interviews, focusgroep-gesprekken	2 of 3 instituuts-opleiders van drie opleidingen	12 studenten	Poortwachter	

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Dever, M. T., Hager, K. D. & Klein, K. (2003). Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers. *The Teacher Educator, 38*(4), 245-255.	VS	Heeft het volgen van een workshop, gericht op feedback geven aan studenten, volgens de deelnemende werkbegeleiders in de school bijgedragen aan de effectiviteit van hun feedback?	Survey	Vragenlijst	32 werk-begeleiders in de school			Begeleider
Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education, 54*(1), 6-18.	VS	Wat is de rationale en rol van zelfstudie in de lerarenopleiding: middel of doel op zich? Wat is de bijdrage van zelfstudie aan reflectief onderwijs?	Essay					Leraar van leraren
Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From Teacher to Teacher Educator: Reframing knowledge in practice. *Studying Teacher Education, 2*(2), 119-136.	VS	Hoe gaan beginnende lerarenopleiders om met de overgang van leraar in het voortgezet onderwijs naar een universitaire lerarenopleiding? Hoe construeren ze hun kennis, hoe worden institutionele beperkingen en ondersteuning ervaren en hoe ontwikkelen zich nieuwe professionele identiteiten?	Casestudie en zelfstudie	Reflectieve logboeken van beginnende lerarenopleiders, interviews	2 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Donche, V. & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education, 26*(2), 207-222.	B(VL)	Hoe verschillen lerarenopleiders onderling in hun opvattingen over leren onderwijzen? Hoe verschillen lerarenopleiders onderling in hun onderwijsstrategie? In welke mate zijn opvattingen over leren onderwijzen en onderwijsstrategie aan elkaar gerelateerd? Is er een verband tussen persoonlijke en contextuele factoren als sekse, ervaring en (vak)discipline en de opvattingen en strategieën van lerarenopleiders?	Correlatiestudie	Vragenlijsten	119 lerarenop-leiders		Leraar van leraren	
Dozier, C. L. & Rutten, I. (2005). Responsive teaching toward responsive teachers: Mediating transfer through intentionality, enactment, and articulation. *Journal of Literacy Research, 37*(4), 459-492.	VS	Welke elementen in de door ons gegeven cursus ondersteunden de transfer van 'responsive teaching'? In welke mate droegen we als lerarenopleiders bij aan deze transfer van 'responsive teaching'?	Actieonderzoek en zelfstudie	Studiehandleidingen, video-opnamen, aantekeningen, reflectieve essays, member check door studenten	2 instituuts-opleiders	12 studenten	Leraar van leraren	
Draper, R. J. (2008). Redefining content-area literacy teacher education: Finding my voice through collaboration. *Harvard Educational Review, 78*(1), 60-83.	VS	Wat is mijn professionele ontwikkeling als lerarenopleider?	Zelfstudie	Conversaties met en lesbezoeken aan collega's, e-mailcorrespondentie	1 instituuts-opleider			Leraar van leraren
Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education, 51*(1), 187-199.	NL	Welke factoren verhinderen of stimuleren lerarenopleiders om innovatief gebruik te maken van ICT? Wat zijn kenmerken van lerarenopleiders die innovatief gebruik maken van ICT?	Survey en interviewstudie	ICT-monitor, vragenlijsten, interviews	210 instituuts-opleiders	Enkele studenten	Curriculum-ontwikkelaar	Leraar van leraren
Erickson, G., Brandes, G. M., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education, 21*(7), 787-798.	AUS CAN	Hoe ontwikkel je een leeromgeving die functionele en nuttige kennis oplevert voor een 'community of learners' van werkplekbegeleiders en instituutsopleiders?	Vergelijkende studie	Ervaringen van twee communities (AUS en CAN)			Bruggen-bouwer	
Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., Kitchen, J. & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 880-890.	CAN	Wat zijn de opbrengsten en uitdagingen van het opzetten en onderhouden van een zelfstudiegroep van beginnende lerarenopleiders?	Zelfstudie	Reflecties, verslagen, aantekeningen	5 instituuts-opleiders			Leraar van leraren

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Galman, S., Pica-Smith, C. & Rosenberger, C. (2010). Aggressive and Tender Navigations: Teacher Educators Confront Whiteness in Their Practice. *Journal of Teacher Education, 61*(3), 225-236.	VS	Wat zijn onze overtuigingen en praktijken ten aanzien van antiracisme? Ervaren studenten onderscheid in ras en racisme in ons onderwijs en indien dat het geval is, hoe? Hoe bevestigen of problematiseren hun ervaringen onze overtuigingen en praktijken?	Zelfstudie	Groepsinterviews, e-mailcorrespondentie, aantekeningen en verslagen, syllabi	3 instituuts-opleiders	5 studenten, 2 alumni	Leraar van Leraren	
Gemmell, T., Griffiths, M. & Kibble, B. (2010). What Kind of Research Culture Do Teacher Educators Want, and How Can We Get It? *Studying Teacher Education, 6*(2), 161-174.	SCH	Wat voor onderzoekcultuur willen we en hoe krijgen we die in de faculteit?	Zelfstudie	Verslagen discussiegroep, schriftelijke bijdragen van leden, reflecties	9 instituuts-opleiders		Onderzoeker	Onderzoeker
Geursen, J., de Heer, A., Korthagen, F. A. J., Lunenberg, M. & Zwart, R. (2010). The Importance of Being Aware: Developing professional identities in educators and researchers. *Studying Teacher Education, 6*(3), 291-302.	NL	Welke interventies helpen studenten om hun visie op vreemde talen onderwijs te ontwikkelen? Welke rol speel ik daarin? Hoe beïnvloedt het opnemen van elementen van kernreflectie in mijn onderwijs de reflecties van mijn studenten op hun onderwijspraktijk? Wat zijn stimulerende of belemmerende elementen bij de ondersteuning van het zelfstudieproces van lerarenopleiders?	Zelfstudie	Video's, interviews, logboeken, bijeenkomsten, gesprekken, e-mail-correspondentie	5 instituuts-opleiders			Leraar van leraren Onderzoeker
Gort, M. & Glenn, W. J. (2010). Navigating Tensions in the Process of Change: An English Educator's Dilemma Management in the Revision and Implementation of a Diversity-Infused Methods Course. *Research in the Teaching of English, 45*(1), 59-86.	VS	Hoe ging een lerarenopleider om met spanningen en dilemma's die voortkwamen uit een verandering in het curriculum?	Zelfstudie	Logboek, aantekeningen reflecties	2 instituuts-opleiders		Leraar van Leraren	
Goubeaud, K. & Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator, 40*(1), 1-16.	VS	Wat zijn de onderwijspraktijken van lerarenopleiders? Welke verschillen zijn er met onderwijspraktijken van docenten hoger onderwijs in andere disciplines?	Correlatiestudie	Representatieve steekproef van docenten hoger onderwijs	524 instituuts-opleiders	30.830 docenten hoger onderwijs in andere disciplines	Leraar van Leraren Poortwachter	
Graham, P. (1998). Teacher research and collaborative inquiry: Teacher educators and high school English teachers. *Journal of Teacher Education, 49*(4), 255-265.	VS	Hoe draagt gezamenlijke 'inquiry' van instituutsopleiders en werkplekbegeleiders naar het bevorderen van onderzoek door a.s. leraren positief bij aan professionele ontwikkeling?	Actieonderzoek	Groepsdiscussies, interviews, logboeken	2 instituuts-opleiders, 25 werkplek-begeleiders	20 studenten	Bruggen-bouwer	
Granberg, C. (2010). E-portfolios in teacher education 2002-2009: The social construction of discourse, design and dissemination. *European Journal of Teacher Education, 33*(3), 309-322.	ZW	Wat zijn de ervaringen van lerarenopleiders met de invoering en verdere ontwikkeling van e-portfolio's ?	Survey en interviewstudie	Interviews, vragenlijst	67 instituuts-opleiders		Poortwachter	
Greensfeld, H. & Elkad-Lehman, I. (2007). An analysis of the processes of change in two science teachers educators' thinking. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(8), 1219-1245.	ISR	Wat kan geleerd worden van veranderingen in denkprocessen over de eigen professionele ontwikkeling, zoals die beschreven worden in de verhalen van science lerarenopleiders? Hoe beschrijven ze (hindernissen in) de processen die ze hebben ondergaan?	Interviewstudie	Interviews, documentatie	7 instituuts-opleiders			Leraar van Leraren
Griffiths, V., Thompson, S. & Hryniewicz, L. (2010). Developing a research profile: Mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 245-262.	ENG	Welke problemen doen zich voor bij lerarenopleiders die een profiel als onderzoeker ontwikkelen? Wat zijn effectieve begeleidings- en ondersteuningspraktijken ?	Interviewstudie	Interviews	6 instituuts-opleiders	6 onderzoeks-begeleiders	Onderzoeker	Onderzoeker

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching, 15*(2), 273-289.	VS	Waar moeten lerarenopleiders zich op richten bij de vormgeving van het curriculum?	Essay				Curriculum-ontwikkelaar	
Hadar, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1641-1651	ISR	Hoe denken lerarenopleiders over de bijdrage van een professionele leergemeenschap aan hun professionele ontwikkeling?	Casestudie	Interviews, reflecties, rapportage	8 instituuts-opleiders			Leraar van Leraren
Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(3), 328-345.	VS	Wat zijn de opvattingen van werkbegeleiders over hun rol en verantwoordelijkheden? Hoe verhouden die opvattingen zich tot een normatieve opvatting over begeleiden?	Survey en interviewstudie	Vragenlijst, telefonische interviews	264 werkplek-begeleiders		Begeleider Bruggen-bouwer	
Harrison, J. & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 151-168.	ENG	Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor professioneel leren van beginnende lerarenopleiders en wat kan bijdragen aan de ontwikkeling van hun academische identiteit?	Casestudie	Verslagen van professionele ontwikkeling, interviews	5 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	Leraar van leraren
Harrison, J. & McKeon, F. (2010). Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: Identifying the 'turning point' experiences. *Journal of Education for Teaching, 36*(1), 19-34.	ENG	Hoe gaan beginnende lerarenopleiders om met 'scholarship' en onderzoeksactiviteiten? Wat proberen ze te bereiken? Waarom kiezen ze voor een bepaalde aanpak?	Interviewstudie	Interviews	3 instituuts-opleiders			Leraar van leraren Onderzoeker
He, A. E. (2009). Bridging the gap between teacher educator and teacher in a community of practice: A case of brokering. *System, 37*(1), 153-163.	HK	Hoe participeerde de bruggenbouwer in het besluitvormingsproces in een 'community of practice'? Wat waren de opeenvolgende acties van de bruggenbouwer tijdens de besluitvorming?	Casestudie	Bijeenkomsten van de community	3 instituuts-opleiders	2 leraren, 2 stafleden	Bruggen-bouwer	
Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review, 3*(2), 168-186.	NL	Welke sleutelaspecten kunnen geïdentificeerd worden in het begeleidingsgedrag van werkplekbegeleiders? Welke sleutelaspecten zijn eerder onderzocht? Hoe kunnen de gevonden sleutelaspecten verbonden worden tot een conceptueel raamwerk voor het bestuderen van begeleidingsgedrag van werkplekbegeleiders?	Literatuurstudie	26 studies				
Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 26*(2), 207-214.	NL	Wat zijn de interactieve cognities van werkplekbegeleiders? Verschillen deze voor en na een training in begeleidings-vaardigheden?	Quasi-experiment	Begeleidingsgesprekken, interviews.	38 werkplek-begeleiders	0		Begeleider

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 21-32.	VS	Hoe denken bachelorstudenten over de rol van leraren? In hoeverre beseffen de studenten dat een constructivistische didactiek meer is dan een activerende didactiek? En wat betekent dat voor de rol van de lerarenopleider?	Casestudie	Interviews	1 instituuts-opleider	1 student		Leraar van leraren
Houston, N., Ross, H., Robinson, J. & Malcolm, H. (2010). Inside research, inside ourselves: Teacher educators take stock of their research practice. *Educational Action Research, 18*(4), 555-569.	SCH	Wat voor onderzoekscultuur willen we en hoe krijgen we die?	Zelfstudie	Groepsbijeenkomsten, blogs, reflecties	9 instituuts-opleiders		Onderzoeker	Onderzoeker
Jaruszewicz, C. & Landrus, S. (2005). Help! I've lost my research agenda: Issues facing early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(2), 103-112.	VS	Welke contextuele factoren verhinderen dat lerarenopleiders onderzoek doen? Welke effectieve strategieën zijn bekend om te voldoen aan loopbaanvereisten m.b.t. onderzoek doen?	Survey	Vragenlijst	57 instituuts-opleiders		Onderzoeker	Onderzoeker
John, P. D. (2002). The teacher educator's experience: Case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education, 18*(3), 323-341.	ENG	Welke kennis en expertise hebben lerarenopleiders?	Casestudie	Interviews, observaties	6 instituuts-opleiders			
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.	ISR	Wat is de speelruimte van de onderzoekgemeenschap van een lerarenopleiding? Jegens wie voelen lerarenopleiders-onderzoekers zich professioneel verantwoordelijk? Wat is de mate van academische zelfstandigheid die lerarenopleiders-onderzoekers zouden willen hebben?	Survey	Vragenlijst	96 instituuts-opleiders			Onderzoeker
Kim, M. & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1059-1067.	VS	Hoe ontwikkelt zich in online communicatie een zorgende relatie tussen lerarenopleider en student?	Casestudie	Elektronische postings, interviews, observaties, aantekeningen, logboek	1 instituuts-opleider	3 studenten	Leraar van leraren	
Kitchen, J. & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education. Two teacher-educators practice action research as they introduce action research to preservice teachers. *Action Research, 6*(1), 7-28.	CAN	Is het binnen de vereisten en beperkingen van het programma van onze lerarenopleiding mogelijk om onze studenten in te leiden in 'action research op een manier die hen professioneel toerust?	Zelfstudie	Onderzoeksvoorstellen, verslagen, reflecties, logboek	2 instituuts-opleiders	32 studenten		Onderzoeker
Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041.	NL, AUS CAN	Welke centrale principes geven vorm aan programma's en praktijken van lerarenopleidingen zodanig dat deze beantwoorden aan de verwachtingen, behoeften en praktijken van lerarenopleiders en studenten?	Casestudie	Onderzoeksverslagen, programmadocumenten			Leraar van leraren Curriculum-ontwikkelaar	

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Kosnik, C. & Beck, C. (2008). We Taught Them about Literacy but What Did They Learn? The impact of a preservice teacher education program on the practices of beginning teachers. *Studying Teacher Education, 4*(2), 115-128.	CAN	Wat is de expertise van de betrokken lerarenopleiders, hoe organiseren ze hun cursus, welke inhoud wordt onderwezen, welke didactische strategieën gebruiken ze en hoe bereiden ze studenten voor op de onderwijspraktijk?	Zelfstudie	Cursusbeschrijvingen , cursusmateriaal, interviews	10 instituuts-opleiders	22 beginnende leraren	Curriculum-ontwikkelaar	
Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M. & Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 351-363.	CAN	Hoe ondersteunt het initiatief "Becoming Teacher Educators" (BTE) deelnemende PhD-studenten? Hoe heeft het initiatief hun opvatting van lerarenopleider zijn beïnvloed? Hoe heeft het de professionele doelen op lange termijn van de PhD-student beïnvloed?	Zelfstudie	Agenda's, aantekeningen, vragenlijst, focusgroep-gesprekken	2 instituuts-opleiders	12 PhD-studenten		Leraar van leraren Onderzoeker
Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 157-176.	NL	Wat beschouwen lerarenopleiders die bij verschillende typen lerarenopleidingen werken als hun taken en over welke competenties vinden ze dat ze moeten ze beschikken?	Literatuurstudie en Delphi-onderzoek	Interviews, vragenlijst	140 instituuts-opleiders	9 andere betrokkenen	Leraar van leraren	
Koster, B. & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 135-149.	NL	Welke vragen rijzen er als het gaat om professionele complexiteit en eigenaarschap bij het gebruik van een beroepsstandaard voor lerarenopleiders? Is de Nederlandse standaard opgelegd of zijn lerarenopleiders eigenaar van de standaard? Hoe maken lerarenopleiders gebruik van de standaard?	Beschrijvende studie	Documenten, ervaringen				Leraar van leraren
Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching, 14*(5-6), 567-587.	NL	Welk type doelen formuleren lerarenopleiders voor hun professionele ontwikkeling? Welk type activiteiten ondernemen ze voor hun professionele ontwikkeling? Wat zijn de resultaten van hun professionele ontwikkeling?	Document-analyse	Portfolio's	25 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Kremer-Hayon, L. & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 15*(5), 507-522.	NL ISR	Welke beelden hebben lerarenopleiders en studenten van de betekenis en invoering van zelfgestuurd leren in lerarenopleidingen en van het gedrag van lerarenopleiders en studenten dat zelfgestuurd leren bevordert?	Interviewstudie	Interviews	42 instituuts-opleiders	58 studenten	Leraar van leraren	
Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education, 22*(1), 1-13.	FIN	In welke mate waarderen lerarenopleiders de research-based benadering van hun lerarenopleiding? Wat verstaan ze eronder? Welke relevantie voor de praktijk van hun studenten verwachten ze van deze benadering?	Survey en Interview studie	Vragenlijst, interviews	41 instituuts-opleiders		Curriculum-ontwikkelaar	
Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(3), 195-206.	AUS	Wat betekent een toenemende oriëntatie op leren in leergemeenschappen voor de rollen, verantwoordelijkheden en onderlinge relaties van studenten, werkplekbegeleiders, instituutsbegeleiders en coördinatoren?	Meta-analyse	Twee evaluatieonderzoeken, een zelfstudie, twee case-studies			Curriculum-ontwikkelaar Bruggen-bouwer	

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education ...: Reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1799-1812.	AUS	Welke verschuivingen in concepties over praktijkleren doen zich voor in lerarenopleidingen die leren in een 'community of learners' centraal gaan stellen? Welke uitdagingen brengen die verschuivingen met zich mee voor lerarenopleiders?	Beschrijvende studie	Programmadocumenten			Curriculum-ontwikkelaar	Leraar van leraren
Le Fevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 779-787.	VS	Welke leerkansen biedt het schrijven van autobiografische verhalen aan a.s. leraren? Wat is de faciliterende rol van de lerarenopleider hierbij?	Document-analyse en survey	Autobiografische verhalen , papers, vragenlijst, logboek	1 instituuts-opleider	75 studenten	Curriculum-ontwikkelaar	
Lin, E., Wang, J., Spalding, E., Klecka, C. L. & Odell, S. J. (2011). Toward Strengthening the Preparation of Teacher Educator-Researchers in Doctoral Programs and Beyond. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 239-245.	VS	Hoe kunnen studenten beter voorbereid worden om lerarenopleider-onderzoeker te worden? Wat moeten ze over onderzoek leren? Hoe moeten ze leren onderzoek te doen? Hoe kan het leren over onderzoek en het doen van onderzoek volgehouden worden na voltooiing van de opleiding?	Essay					Onderzoeker
Liston, D., Borko, H. & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 111-116.	VS	Wat is de rol van de lerarenopleider in het verbeteren van de kwaliteit van de leraar?	Essay					
Loughran, J. & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 193-203.	AUS	Wat is 'explicit modelling' en hoe kan dit worden ontwikkeld?	Zelfstudie	Ervaringen, logboeken, reflecties, eerder onderzoek	2 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	Leraar van leraren
Lunenberg, M. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education, 25*(2-3), 263-277.	NL	Welke competenties zouden deelnemers moeten hebben na het volgen van een curriculum voor beginnende lerarenopleiders? Welke onderwijskundige benadering zou in zo'n curriculum moeten worden gebruikt?	Beschrijvende studie	Beroepsstandaard, literatuur, verslagen van case-studies,				Leraar van leraren
Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 29-44.	NL	Laten lerarenopleiders opvattingen en onderwijsgedrag zien die een verschuiving naar studentgestuurd leren bevorderen?	Casestudie	Interviews, observaties	5 instituuts-opleiders	25 studenten	Leraar van leraren	
Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. J. (2005). Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 28*(1), 1-22.	NL	Bevorderen de opvattingen van leraren leerlinggestuurd leren? Bevorderen de opvattingen van lerarenopleiders studentgestuurd leren? Bevordert het gedrag van leraren leerlinggestuurd leren? Bevordert het gedrag van lerarenopleiders studentgestuurd leren?	Casestudie	Interviews, observaties	10 instituuts-opleiders	50 leraren in opleiding, 19 leraren , 95 leerlingen	Leraar van leraren	
Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 586-601.	NL	Vertonen lerarenopleiders voorbeeldgedrag t.a.v. nieuwe opvattingen over leren ?	Observatiestudie	Observaties	10 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P.-H. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practice? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal 6*(1), 13 – 24.	NL	Wat is 'practitioner research' en waarom zouden leraren en lerarenopleiders hun eigen praktijk onderzoeken?	Essay				Onderzoeker	
Lunenberg, M. & Willemse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education, 29*(1), 81-98.	NL	Wat zijn kritische kenmerken voor het combineren van onderzoek en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders?	Casestudie	Observaties, interviews	35 instituuts-opleiders			Onderzoeker

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education, 26*(6), 1280-1289.	NL	Wat zijn kritische kenmerken voor het ondersteunen van zelfstudies? Wat heeft het bestuderen van de eigen praktijk via zelfstudies bijgedragen aan de ontwikkeling van 'scholarship' en professionele identiteit van lerarenopleiders?	Casestudie	Digitale logboeken, interviews, vragenlijsten, aantekeningen, reflecties, e-mailcorrespondentie	5 instituuts-opleiders			Onderzoeker
Margolis, J. (2007). Improving Relationships between Mentor Teachers and Student Teachers: Engaging in a Pedagogy of Explicitness. *The New Educator, 3*(1), 75-94.	VS	Hoe ervaart de werkplekbegeleider de invloed van meer expliciet zijn op de gesprekken met en de praktijkstage van een student?	Casestudie	Workshops, aantekeningen, gesprekken, e-mail-uitwisselingen, internetdiscussiegroep, interviews	7 werkplek-begeleiders		Begeleider	Begeleider
Martin, S. D., Snow, J. L. & Torrez, C. A. F. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/ In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 299-311.	VS	Welke uitdagingen komt een lerarenopleider tegen bij de ontwikkeling van en het leiding geven aan een gezamenlijke 'derde ruimte' in een partnerschap tussen school en universiteit? Welke praktijken zet de lerarenopleider in om die gezamenlijke derde ruimte te ontwikkelen en aan te sturen?	Zelfstudie	Reflecties, groepsgesprekken, e-mailcorrespondentie, memo's	3 instituuts-begeleiders		Curriculum-ontwikkelaar Bruggen-bouwer	
Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(1), 35-51.	AUS	Wat zijn de uitdagingen voor beginnende lerarenopleiders? Wat is de plaats van de lerarenopleiding in de academische wereld? Hoe kan inductie in die wereld het beste worden ontwikkeld?	Essay					
Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N. & White, S. (2011). Teacher educators and 'accidental' careers in academe: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 247-260.	AUS	Wat zijn de loopbanen en ervaringen van lerarenopleiders aan verschillende universiteiten in Australië? Waarom en hoe zijn zij lerarenopleider geworden?	Interviewstudie	Interviews	19 instituuts-opleiders		Leraar van leraren Onderzoeker	Leraar van leraren
McGee, A. & Lawrence, A. (2009). Teacher educators inquiring into their own practice. *Professional Development in Education, 35*(1), 139-157.	N-Z	Wat waren de succesfactoren en uitdagingen voor werkplekbegeleiders bij hun professionele ontwikkeling door middel van onderzoek naar de eigen praktijk?	Casestudie	Groepsbijeenkomsten gesprekken, aantekeningen, observaties, vragenlijst, rapportages, interviews	20 werkplek-begeleiders			Onderzoeker
McKeon, F. & Harrison, J. (2010). Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 25-44.	ENG	Wat zijn kenmerkende ontwikkelingen in de onderwijspraktijk van beginnende lerarenopleiders (gedurende hun eerste drie jaar)? Hoe ontwikkelt zich hun professioneel leren in pedagogisch-didactisch opzicht? Waarin beïnvloedt de specifieke werkplek de ontwikkeling van hun pedagogisch-didactische praktijk en hun professionele identiteit?	Casestudie	Interviews	5 instituuts-opleiders		Leraar van Leraren	Leraar van leraren
Menter, I. (2011). Four 'academic sub-tribes', but one territory? Teacher educators and teacher education in Scotland. *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 293-308.	SCH	Wat zijn de professionele identiteiten van vier 'sub-tribes' van lerarenopleiders in Schotland? Welke culturele, sociale en institutionele factoren beïnvloeden de uitoefening van hun beroep en hun professionele identiteit?	Casestudie	Interviews	24 instituuts-begeleiders			

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Mueller, A. (2006). A Teacher Educator's Fate: Seeking contexts to engage student teachers in thinking about learning to teach. *Studying Teacher Education, 2*(2), 137-153.	CAN	Hoe ondersteun ik studenten in hun denken over onderwijzen en leren? Hielp mijn ondersteuning? Wat heb ik voor mijn eigen praktijk geleerd?	Zelfstudie	Gestructureerde beschrijvingen van ervaringen door studenten, reacties van de lerarenopleider daarop	1 instituuts-opleider	40 studenten	Leraar van leraren	
Murray, J. (2008a). Teacher educators' induction into Higher Education: Work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 117-133.	ENG	Wat is het beleid en de praktijk bij HO-instellingen m.b.t. de vereiste kwalificaties en de inductie van pas aangestelde lerarenopleiders? Hoe hebben lerarenopleiders hun inductie ervaren? Welke goede praktijken kunnen op basis hiervan geïdentificeerd worden?	Survey en interviewstudie	Vragenlijsten, interviews, focusgroepgesprekken	50 instituuts-opleiders	5 afdelings-hoofden		Leraar van leraren
Murray, J. (2008b). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in Higher Education institutions in England. *European Journal of Teacher Education, 31*(1), 17-34.	ENG	Welke internationale en nationale issues zijn relevant voor de ontwikkeling van een standaard of een professioneel raamwerk voor lerarenopleiders?	Essay					Leraar van leraren
Murray, J. (2010). Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? *Professional Development in Education, 36*(1-2), 197-209.	ENG	Hoe kan de begeleiding van beginnende lerarenopleiders bijdragen aan hun ontwikkeling als onderzoekers en 'scholars'? Wat zijn de voordelen van een inductiemodel dat werkplekleren verbindt met leren binnen een opleiding?	Casestudie	Interviews, logboek	1 instituuts-opleider			Onderzoeker
Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., Menter, I., Procter, R. & Wall, K. (2009). Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and Teacher Education, 25*(7), 944-950.	ENG	Wat en hoe kunnen initiatieven als het Teacher Education Research Network (TERN) bijdragen aan de capaciteit van onderzoek binnen en naar lerarenopleidingen?	Essay					Onderzoeker
Murray, J., Czerniawski, G. & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 261-277.	ENG	Hoe ervaren lerarenopleiders hun identiteit? Welke invloed heeft een veranderende institutionele context hierop?	Casestudie	Vragenlijst, interviews	N vragenlijst onbekend, N interviews: 20 instituuts-opleiders		Onderzoeker	
Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 125-142.	ENG	Welke uitdagingen ervaren beginnende lerarenopleiders m.b.t. het ontwikkelen van een identiteit als leraar van leraren en scholar in het hoger onderwijs?	Interviewstudie	Interviews	28 instituuts-opleiders		Leraar van leraren Onderzoeker	Leraar van leraren
Nicol, C., Novakowski, J., Ghaleb, F. & Beairsto, S. (2010). Interweaving Pedagogies of Care and Inquiry: Tensions, dilemmas and possibilities. *Studying Teacher Education, 6*(3), 235-244.	CAN	Hoe kan er zowel voor 'care' als voor 'inquiry' aandacht zijn? Welke spanningen en mogelijkheden doen zich voor?	Zelfstudie	Gesprekken, aantekeningen, logboek, onderwijs-bijeenkomsten, werk van studenten, interviews	3 instituuts-opleiders	30 studenten	Begeleider	
Noel, P. (2006). The secret life of teacher educators: Becoming a teacher educator in the learning and skills sector. *Journal of Vocational Education & Training, 58*(2), 151-170.	ENG	Wat zijn de kenmerken van lerarenopleiders van een netwerk voor de 'learning and skills sector'? Hoe werden ze lerarenopleider? Hoe werden ze geworven en geselecteerd? Wat voor training en ondersteuning hebben zij nodig?	Document-analyse, survey, interviewstudie	Datasheets, interviews, vragenlijsten	128 instituuts-opleiders			Leraar van leraren

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 97-108.	CAN	Hoe kunnen werkplekbegeleiders en instituutsbegeleiders studenten ondersteunen bij het leren onderwijzen van zelfgestuurd leren?	Casestudie	Mentorgesprekken	19 werkplek-begeleiders , 2 instituuts-begeleiders	19 studenten	Begeleider	
Poyas, Y. & Smith, K. (2007). Becoming a community of practice. The blurred identity of clinical faculty teacher educators. *Teacher Development, 11*(3), 313-334.	ISR	Wat waren de evaluatieresultaten van een cursus gericht op professionalisering van 'clinical faculty'? Hoe zien die hun identiteit en wat betekent dat voor hun professionele ontwikkeling?	Casestudie	Vragenlijst, interviews, reflecties,	30 'clinical faculty'	3 leiding-gevenden	Begeleider	Leraar van leraren Begeleider
Ritter, J. K. (2007). Forging a Pedagogy of Teacher Education: The challenges of moving from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education, 3*(1), 5-22.	VS	Met welke uitdagingen en spanningen wordt een beginnende lerarenopleider geconfronteerd als deze een specifieke opleidingsdidactiek moet hanteren?	Zelfstudie	Logboek	1 instituuts-opleider			Leraar van leraren
Schuck, S., Aubusson, P. & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 215-227.	AUS	Hoe dragen *peer*-observatie en de daaropvolgende professionele dialoog bij aan inzicht in ons onderwijs? Wat zijn de belangrijkste ingrediënten die ons helpen om betekenis te geven aan elkaars onderwijs? Welke uitdagingen komen daarbij naar voren?	Zelfstudie	Observaties, gesprekken, reflecties	3 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Shagrir, L. (2010). Professional development of novice teacher educators: Professional self, interpersonal relations and teaching skills. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 45-60	ISR	Wat waren de belangrijkste kenmerken van de feedback van afgestudeerden voor beginnende lerarenopleiders? Welke programmaonderdelen droegen het meest bij aan hun ontwikkeling als lerarenopleiders?	Casestudie	Vragenlijst	11 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Shteiman, Y., Gidron, A., Eilon, B. & Katz, P. (2010). Writing as a journey of professional development for teacher educators. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 339-356.	ISR	Hoe hebben lerarenopleiders, die ervaring hadden met het schrijven van een boek, het proces van het schrijven ervaren? In welke mate droeg dit proces volgens hen bij aan hun professionele en persoonlijke groei?	Casestudie	Interviews, conversaties, focusgroepgesprek	18 instituuts-opleiders			Leraar van leraren Onderzoeker
Silova, I., Moyer, A., Webster, C. & McAllister, S. (2010). Re-conceptualizing professional development of teacher educators in post-Soviet Latvia. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 357-371.	LET	Wat waren de kenmerken van een samenwerkingsproject gericht op professionele ontwikkeling? Wat motiveert deelnemers om na afloop van het project hun professionele ontwikkeling voort te zetten? Wat betekent dit voor de theorie en praktijk van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in een veranderde politieke context?	Casestudie	Documenten, persoonlijkheidstest, vragenlijst, interviews	Test: 14 instituuts-opleiders Interviews: 18 instituuts-opleiders	4 anderen: subsidie-gever, coördinator, deelnemer, evaluator		Leraar van leraren
Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 201-215.	ISR	Waarom is professionele ontwikkeling voor lerarenopleiders nodig? Hoe ontwikkelen lerarenopleiders zich? Welke problemen komen ze tegen?	Essay					Leraar van leraren
Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 177-192.	ISR	Wat zijn kenmerken van goede lerarenopleiders? Waaruit bestaat de professionele expertise van lerarenopleiders? Hoe verhoudt die professionele expertise zich tot de professionele expertise van leraren?	Casestudie	Gestructureerde beschrijvingen van opleiders en leraren	18 instituuts-opleiders	40 beginnende leraren	Leraar van leraren Onderzoeker	

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school – university cooperation. *Educational Research and Evaluation, 13*(3), 279-293.	NO	Welk model zou sturing kunnen geven aan de inhoudelijke beoordeling van het praktijkgedeelte en de verdeling van verantwoordelijkheden daarbij in de triade van student, werkplekbegeleider en instituutsopleider?	Essay				Poortwachter	
Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies In Educational Evaluation, 36*(1-2), 36-41.	NO	In hoeverre zijn werkplekbegeleiders en leraren in opleiding het eens over de beoordeling van het praktijkgedeelte van de lerarenopleiding?	Survey	Vragenlijsten van enkele van de respondenten	6 werkplek-begeleiders	6 studenten	Poortwachter	
Snoek, M., Swennen, A. & Van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education, 37*(5), 651-664.	EU	Worden lerarenopleiders als specifieke professionele groep beschouwd in het onderwijsbeleid van de Europese Unie en van de lidstaten en als dat zo is, wat zijn dan de voorgestelde regelingen en maatregelen om de kwaliteit van lerarenopleiders als een professionele groep te versterken?	Document-analyse en survey	Beleidsdocumenten, vragenlijst		Beleids-experts uit 16 landen		Leraar van leraren
Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 47-57.	VS	Hoe geven werkplekbegeleiders pedagogisch-didactische suggesties aan beginnende leraren in begeleidingsgesprekken en hoe reageren de beginnende leraren daarop?	Casestudie	Begeleidingsgesprekken	16 werkplek-begeleiders	16 beginnende leraren	Begeleider	
Struyven, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1495-1510.	B (VL)	In welke mate en hoe zijn competenties vertaald, doorgevoerd en beoordeeld in het programma en de curricula van lerarenopleidingen basisonderwijs in Vlaanderen?	Survey	Vragenlijsten	51 instituuts-opleiders	218 studenten	Curriculum-ontwikkelaar Poortwachter	
Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 131-148.	NL ENG	Welke subidentiteiten van lerarenopleiders komen naar voren uit de onderzoeksliteratuur over lerarenopleiders? Wat zijn de implicaties van deze subidentiteiten voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders?	Literatuurstudie	25 artikelen				
Swennen, A., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching, 14*(5-6), 531-542.	NL	Gaan lerarenopleiders meer congruent onderwijzen wanneer ze ondersteund worden door 'stimulated recall interviews' en een workshop? Wat beïnvloedt het al dan niet voorkomen van congruent onderwijzen?	Casestudie	Interviews, observaties, workshop	3 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Tillema, H. H. & Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach" - Teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education, 18*(5), 593-607.	NL ISR	Welke opvattingen over en ervaringen met zelfsturing van hun eigen leren hebben lerarenopleiders? Welke opvattingen hebben zij over zelfgestuurd leren van hun studenten? Welke dilemma's en problemen komen zij tegen bij het introduceren van zelfgestuurd leren in hun onderwijs?	Interviewstudie	Interviews	29 instituuts-opleiders		Leraar van leraren	
Tillema, H. & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education, 10*(2), 203-217.	NL ISR	Welke dilemma's komen lerarenopleiders tegen in hun werk? Hoe gaan ze met deze dilemma's om in hun onderwijs?	Interviewstudie	Interviews	35 instituuts-opleiders		Leraar van Leraren	

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Tillema, H. & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 442-456.	NED NO	Op welke manier en op basis van welke criteria bepalen verschillende gebruikers van een portfolio de waarde van een portfolio? Hoe worden criteria die gebruikt worden bij portfoliobeoordeling bepaald en toegepast?	Survey Interviewstudie Document-analyse	Vragenlijst, interviews, portfoliobeoordeling	35 instituuts-opleiders	67 studenten	Poortwachter	
Twombly, S. B., Wolf-Wendel, L., Williams, J. & Green, P. (2006). Searching for the next generation of teacher educators - Assessing the success of academic searches. *Journal of Teacher Education, 57*(5), 498-511.	VS	Voor hoeveel vacatures voor lerarenopleiders werd geadverteerd? Wat waren de gevraagde kwalificaties? In hoeverre was het aanbod van kandidaten voldoende?	Document-analyse	Advertenties				
Vagle, M. D. (2011). Critically-oriented pedagogical tact: Learning about and through our compulsions as teacher educators. *Teaching Education, 22*(4), 413-426.	VS	Wat is de rol van 'pedagogische tact' in het onderwijs? Hoe kan 'tact' gecultiveerd worden in het onderwijs?	Zelfstudie	Logboeken, conversaties	1 instituuts-opleider	2 studenten	Leraar van leraren	
Van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 61-75.	B(VL) NL ISR SER ENG VS	Hoe ervaren beginnende lerarenopleiders hun inductieperiode?	Interviewstudie	Interviews	11 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Van Velzen, C. & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education, 32*(4), 345-367.	NL	Welke concepten en principes van het 'Cognitive Apprenticeship Model' zijn herkenbaar in de manier waarop opleiders in de school hun rol vervullen en in welke mate?	Casestudie	Observaties, gesprekken, interviews	4 werkplek-begeleiders		Begeleider	
Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 51-73.	VS UK CH	Wat is de relatie tussen de onderwijscontext (nationaal, programmatisch en op schoolniveau) en de praktijk van het begeleiden in verschillende landen? Hoe beïnvloedt een dergelijke relatie de kansen van a.s. leraren om te leren onderwijzen?	Interviewstudie	Interviews	23 werkplek-begeleiders		Begeleider	
Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 473-489.	VS	Welke verschillende typen relaties tussen werkplekbegeleider en beginnende leraar kunnen worden onderscheiden? Welke uitdagingen en dilemma's doen zich voor in de onderscheiden relaties als het gaat om de ontwikkeling van beginnende lerarenopleiders in de richting van hervormingsgezind onderwijs?	Essay					
Whitehead, J. & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 1-12.	ENG	Hoe hielpen en ondersteunden we onze werkplekbegeleiders in hun ontwikkeling van een beperkte naar een generatieve manier van begeleiden? In hoeverre droeg het verrichten van een zelfstudie daaraan bij?	Zelfstudie	Interviews, vragenlijsten, lesvoorbereidingen, lesuitvoeringen en nabesprekingen, werk van leerlingen	1 instituuts-opleider, 1 werkplek-begeleider		Begeleider	
Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 205-217.	NL	Hoe bereiden lerarenopleiders via het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum hun studenten voor op het verzorgen van waardenvol onderwijs? Welke effect heeft deze voorbereiding op hun studenten?	Survey Interviewstudie	Vragenlijsten, groepsinterview	33 instituuts-opleiders	288 studenten	Curriculum-ontwikkelaar	

ARTIKEL	LAND	ONDERZOEKSVRAAG/ FOCUS	METHODE	DATABRONNEN	N LERAREN-OPLEIDERS	N ANDEREN	ROLLEN EN HANDELEN	ONTWIKKELING ROLLEN EN HANDELEN
Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education, 37*(4), 445-466.	NL	Hoe bereiden lerarenopleiders studenten voor op waardenvol onderwijs? Welke waarden vinden ze belangrijk voor waardenvol onderwijs? Brengen lerarenopleiders deze waarden in de praktijk?	Casestudie	Muurtjes, Moral Analysis Chart, interviews	9 instituuts-opleiders	18 studenten	Leraar van leraren	
Williams, J. & Power, K. (2010). Examining Teacher Educator Practice and Identity through Core Reflection. *Studying Teacher Education, 6*(2), 115-130.	AUS	Wat zijn de ervaringen van twee lerarenopleiders die gebruik maken van het model van kernreflectie om hun identiteit en praktijk te onderzoeken en te ontwikkelen?	Zelfstudie	Gesprekken, logboek, reflecties	2 instituuts-opleiders			Leraar van leraren
Wilson, S. M. (2006). Finding a canon and core - Meditations on the preparation of teacher educator-researchers. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 315-325.	VS	Welke kennis en vaardigheden op het terrein van het opleiden van leraren, onderzoek en onderwijs hebben promovendi die lerarenopleider worden nodig en hoe kunnen ze die verwerven?	Essay					Onderzoeker
Wold, L. S., Young, J. R. & Risko, V. J. (2011). Qualities of Influential Literacy Teacher Educators. *Literacy Research and Instruction, 50*(2), 156-172.	VS	Welke eigenschappen van lerarenopleiders die een positieve invloed hebben gehad op hun eigen onderwijzen worden genoemd door succesvolle leraren?	Survey en interviewstudie	Vragenlijst, interviews		61 leraren	Onderzoeker	
Wood, E. & Geddis, A. N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work. *Teaching and Teacher Education, 15*(1), 107-119.	CAN	Hoe kan expliciteren studenten helpen meer inzicht te krijgen in het denken en de pedagogisch-didactische bedoelingen van de lerarenopleider? Hoe kan deze strategie lerarenopleiders helpen om de samenhang te bewaken tussen *wat* ze beweren en *hoe* ze het beweren?	Casestudie	Lessen, artefacten (overhead-transparanten, handouts, aantekeningen)	1 instituuts-opleider		Leraar van leraren	Leraar van leraren
Yendol-Hoppey, D. (2007). Mentor teachers' work with prospective teachers in a newly formed professional development school: Two illustrations. *Teachers College Record, 109*(3), 669-698	VS	Hoe pakken werkplekbegeleiders hun werk in een recent opgerichte opleidingsschool aan? Wat betekent het om in zo'n school om werkbegeleider te worden? Hoe geven ze vorm aan hun nieuwe rollen, identiteiten en praktijken?	Casestudie	Logboek, veldaantekeningen, interviews, e-mail-correspondentie, verslagen, observaties	2 werkplek-begeleiders		Begeleider	
Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D. & Van Driel, J. H. (1998). Explicating Practical Knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education, 21*(1), 11-28.	NL	Welke rol kan het expliciteren van praktische kennis door werkbegeleiders spelen in het ondersteunen van studenten? Hoe kunnen ze hun praktische kennis expliciet maken ?	Essay				Begeleider	
Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education, 58*(1), 36-46.	VS	Hoe kunnen zelfstudie en mainstreamonderzoek beter en bij elkaar aansluiten?	Essay				Onderzoeker	Leraar van leraren Onderzoeker
Zellermayer, M. & Margolin, I. (2005). Teacher educators' professional learning described through the lens of complexity theory. *Teachers College Record, 107*(6), 1275-1304.	ISR	Welke kritische gebeurtenissen stimuleren het leren van instituutsbegeleiders bij een verschuiving naar opleiden in de school? Hoe kan de werking van deze gebeurtenissen worden verklaard?	Casestudie	Bijeenkomsten, interviews reflectieve aantekeningen	7 instituuts-opleiders	1 hoofd leraren-opleiding		Begeleider