

Lerarenopleiders en onderzoek. Een historisch perspectief op de relatie

Gerda Geerdink, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Samenvatting

Lerarenopleiders en onderzoek hebben een relatie die niet altijd zonder problemen is. Dat is zeker voor een deel te verklaren vanuit de geschiedenis. In het overzicht dat Van Essen schrijft over 200 jaar leraren opleiden voor het basisonderwijs, noemt ze één constante. Er wordt al die tijd gezocht naar een gewenst evenwicht tussen theorie en praktijk (Van Essen, 1994; 2006).

In dit hoofdstuk wordt vanuit een beknopt historisch overzicht de relatie tussen de onderwijs-/lerarenopleidingspraktijk en (onderwijs)onderzoek beschreven; de relatie tussen de praktijk van het opleiden en kennis als opbrengst van onderzoek. Uitgangspunt is dat een historisch overzicht een breder en meer genuanceerd perspectief biedt op de huidige verhouding tussen praktijk en theorie/onderzoek binnen de lerarenopleidingen en deze daardoor verheldert.

In een korte inleidende paragraaf worden eerst de termen onderzoek(sopbrengsten) en opleidingspraktijk belicht. In de vervoloparagrafen wordt beschreven hoe onderzoek en de opbrengsten daarvan enerzijds en de praktijk waarin leraren worden opgeleid anderzijds zich altijd op enige wijze tot elkaar verhouden hebben. De tweede paragraaf gaat over het bijna vanzelfsprekend samengaan van praktijk en theorie in de negentiende eeuw. Als in de twintigste eeuw de roep om meer theorie in de opleidingen toeneemt, vindt men in de praktijk de dan aanwezige theorie niet altijd bruikbaar. Dat lijkt samen te vallen met de erkenning van pedagogiek als wetenschap in Nederland aan het begin van de twintigste eeuw en de behoefte en ook noodzaak zich als wetenschap in ontwikkeling afgezonderd van de praktijk te ontwikkelen. Theorie en praktijk groeien uit elkaar (paragraaf drie).

In paragraaf vier wordt gerapporteerd over de ervaren noodzaak en behoefte aan het weer tot elkaar komen van onderzoek en opleidingspraktijk. Het verlangen daartoe leidt nog niet tot realisering. In een laatste paragraaf wordt vanuit het perspectief van de opleidingspraktijk beschreven hoe onderzoek daarin een definitieve en geïntegreerde plek kan krijgen.

Inleiding

In het hoofdstuk gaat het steeds over onderzoek en de opleidingspraktijk. Achter de term onderzoek zitten verschillende betekenissen. Denkend vanuit de actualiteit gaat het om de onderzoekstaak die de hogescholen en dus de hbo-lerarenopleidingen sinds het begin van deze eeuw hebben¹. Lerarenopleidingen van het hbo hebben de opdracht bij te dragen aan de gewenste verbetering en vernieuwing van de beroepspraktijk waarvoor ze opleiden (lees: de onderwijspraktijk) door het ontwikkelen van voor de praktijkrelevante kennis en het opleiden van innovatieve professionals. Dat is een nieuwe taak met nogal wat consequenties, die variërend omarmd dan wel afgewezen wordt.

Tot 2000 hebben lerarenopleidingen nog geen onderzoeksfunctie. Onderwijskundig onderzoek wordt buiten de lerarenopleidingen uitgevoerd door onderwijswetenschappers. *De resultaten van dat* onderzoek moeten het opnemen tegen praktijkervaringen en praktische wijsheid van de

professionals op de lerarenopleidingen. Die opdeling sluit aan bij het duale systeem dat we binnen het hoger onderwijs kennen: beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Leraren worden opgeleid in het hoger beroepsonderwijs, onderzoekers worden opgeleid aan de universiteit. De universitaire lerarenopleidingen zijn een uitzondering. Het is een opleiding waar reeds afgestudeerde academici worden voorbereid voor het onderwijs en onderwijsbevoegdheid halen. Overigens betekent één vorm van hoger onderwijs niet dat onderzoek en onderwijspraktijk vanzelfsprekend samengaan. In landen als Zweden, Zuid-Afrika en Australië zijn de voorheen apart georganiseerde lerarenopleidingen op enig moment toegevoegd aan de universiteiten, maar meestal wel als aparte afdeling gesitueerd ten opzichte van bijvoorbeeld afdelingen onderwijskunde en pedagogiek (Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Van Vlokhoven, 2014; Erixon Arreman, 2005). Het beroepsgerichte karakter van die opleidingen maakt ze in alle situaties anders dan de 'echte' wetenschappelijke afdelingen binnen de universiteit.

De term onderzoek in dit hoofdstuk verwijst ook naar de kennis die academisch onderzoek oplevert en waarvan de praktijk al zolang ze bestaat impliciet of meer expliciet gebruik maakt. Binnen de curricula van de lerarenopleidingen gaat het om twee soorten kennis: vakinhoudelijke kennis en de meer algemeen beroepsgerelateerde kennis. De vakinhouden die worden gedoceerd zijn in alle gevallen een (verdunde) afgeleide van kennis die veelal voortkomt uit natuurwetenschappelijk of letterenonderzoek (zie voor vakinhoud en -didactiek op de lerarenopleiding katern 3: Geerdink & Pauw, 2017). De relevantie van dit onderzoek en de statuus van de onderzoekers staat binnen de onderwijspraktijk nooit ter discussie. Wel worden er al vanaf het moment dat er lerarenopleidingen zijn, vragen gesteld over de noodzakelijke omvang van de kennis die nodig is voor de praktijk en de mate waarin die inhoud rechtstreeks wordt afgeleid van de academische wetenschap versus een op de doelgroep en door praktijkmensen aangepaste inhoud.

Bij de curriculumcomponent 'algemene beroepsvoorbereiding' wordt op lerarenopleidingen gebruik gemaakt van kennis die voortkomt uit sociaalwetenschappelijk- of onderwijsonderzoek.

Onderwijskunde is de jongste loot binnen dit onderzoeksveld en daarin wordt wisselend of gecombineerd vanuit een psychologisch, filosofisch of meer sociologisch perspectief kennis geproduceerd die het onderwijs als onderzoeksobject heeft en als doel heeft de onderwijspraktijk te verbeteren. Generaliserend vanuit al de betrokken disciplines levert onderwijsonderzoek drie soorten kennis op (Onderwijsraad, 2003):

- ▶ wetenschappelijke theoretische kennis die tot stand komt door fundamenteel onderzoek. Collega-wetenschappers vormen de belangrijkste doelgroep van deze kennis;
- ▶ op de praktijk gerichte, en voor de praktijk relevante en toepasbare kennis als opbrengsten van praktijkgericht onderzoek met als doelgroep vooral de onderwijspraktijk (onderwijsbegeleiders, schoolleiders en leraren);
- ▶ kennis bedoeld om beleidsvoornemens te toetsen of geïmplementeerd beleid te evalueren met als beleidsvoorbereiders en -voerders als belangrijkste doelgroep.

Zolang er een onderwijspraktijk is, kennen we wetenschappers die, voortbouwend op wat reeds bekend is en daarover te theoretiseren, te filosoferen of te onderzoeken, uitspraken doen die van belang worden geacht voor de onderwijspraktijk. Afhankelijk van het tijdsgewricht en daarbij passende situatie staat onderzoek in de titel van dit hoofdstuk voor de kennis, de theorie, de onderzoeksresultaten en het onderzoek.

Daarnaast gaat het in dit hoofdstuk om de opleidingspraktijk, de lerarenopleiders en hun handelen in die lerarenopleiding. In Nederland worden leraren voor het grootste deel opgeleid in het hoger beroepsonderwijs. Dat geldt in ieder geval voor de leraren voor het primair onderwijs, het (voorbereidend) beroepsonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Leraren voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kunnen hun bevoegdheid halen door een hbo-master te volgen of een universitaire lerarenopleiding (zie voor een volledig overzicht van de lerarenopleidingen Van Kempen, Dietze, & Coupé, 2016). In dit hoofdstuk worden de termen lerarenopleiding en lerarenopleider gebruikt, ook als het historische gezien nog gaat over voorlopers als de kweekschool, de pedagogische academie of de bovenmeester die opleidt.

Normaalscholen, kweekscholen en lerarenopleidingen

De eerste echte instituten voor het opleiden van leraren - de kweekscholen en normaalscholen voor het lager onderwijs - ontstaan rond 1800. De eerste kweekschool wordt in 1795 in Haarlem geopend (Van Essen, 2006). De meeste leraren worden dan nog 'gekweekt' in en vanuit de praktijk: achterin de klas kijken hoe de hoofdmeester het doet en af en toe een les overnemen. Tijdens de avonduren worden deze kwekelingen door diezelfde hoofdmeester verder geschoold. De theorie die beschikbaar is voor de aankomende leraren is zeker op papier zeer beperkt. Voor een groot deel betreft het feitenkennis over schoolvakken waarin af en toe ook didactische aanwijzingen zoals geïllustreerd in het boekje van Hoonard uit 1824: *De beoefening der aardrijks- en geschiedkunde gemakkelijk gemaakt* (Swennen, 2012; 2016). Het gaat per vak om meestal dunne boekjes van 32 pagina's die gezien de vele herdrukken een dankbaar lezerspubliek vinden. De boekjes worden geschreven door dezelfde hoofdmeesters die leraren kweken.

Pedagogiek en didactiek worden zeker op de normaalscholen niet apart gedoceerd. Als het aantal kweekscholen toeneemt, komen er - geschreven door de directeurs daarvan - pedagogische boeken op de markt zoals in 1833 *'Beginselen der zielkunde'* door Prinsen, directeur van de Haarlemse kweekschool (Swennen, 2016). De directeurs geven zelf veel lessen op de kweekscholen en zetten hun lesinhouden op papier zodat de inhoud beter verspreid kan worden. Docenten van de universiteit worden ingehuurd voor het verzorgen van vakken als esthetisch lezen, meetkunde en praktische tuinbouw (Van Essen, 2006). Kennis over het onderwijzen, over de leerlingen en hoe met leerlingen om te gaan, wordt gedoceerd en ook gepubliceerd door ervaringsdeskundigen. Zij laten zich wel inspireren door pedagogen als Rousseau en Pestalozzi. De opleiders uit de praktijk combineren hun praktijkervaringen met de dan bekende theoretische beschouwingen. De relatie tussen deze theorie en de praktijk lijkt hecht, blijkt ook hier uit het grote aantal herdrukken van deze boeken. Er is in geen enkel geval discussie over de inhoud van die theorie, wel over de hoeveelheid vakkennis die een toekomstige onderwijzer zich eigen moet maken. Moet het "... een knappe kop zijn met veel algemene boekenkennis en/of een degelijke theoretische vakinhoudelijke bagage." of worden onderwijzers het best opgeleid door ze onder te dompelen in de schoolpraktijk (Van Essen, 2006, p. 15)?

**De relatie
tussen theorie en
praktijk lijkt in
deze tijd
hecht.**

Al in het begin van de twintigste eeuw neemt de aandacht voor een degelijke en meer vastgestelde theoretische basis op de lerarenopleiding toe. In de Lager-onderwijswet van 1920 wordt vastgelegd dat alle onderwijzers voor het lager onderwijs moeten worden opgeleid op een kweekschool. Met het verplicht stellen daarvan komen er voorschriften voor de inhoud van de opleiding en worden er naast schoolvakspecialisten ook docenten pedagogiek aangesteld (Swennen, 2016). De discussie over kwaliteit op basis van kennis versus kunnen zet zich voort maar verplaatst van hoeveelheid naar inhoud. Vooral over de mate waarin de nieuwe kweekschool 'gepedagogiseerd' moet worden en over de inhoud van het vak pedagogiek is discussie. Volgens Hilvoorde (2002) heeft de erkenning van pedagogiek als wetenschap in Nederland aan het begin van de twintigste eeuw daaraan bijgedragen. Enerzijds is er de roep om pedagogiek als kernvak te gaan beschouwen. Anderzijds wordt door veel kweekschoolstudenten, gesteund door vakdocenten, pedagogiek gezien als 'zwamvak' waar je in de praktijk weinig mee kunt (Van Essen, 2006).

In de tweede helft van de twintigste eeuw wordt er nog meer nadruk gelegd op de theorie in de opleiding. In 1968 wordt de naam kweekschool veranderd in pedagogische academie (pa). Daarin zit zowel pedagogisch als academisch verpakt. De 'pa' wordt onderdeel van het hoger beroepsonderwijs. In 1984 worden pedagogische academie en kleuterkweek samengevoegd tot pedagogische academie basisonderwijs (pabo).

In 1992 krijgen de pabo's voor het eerst te maken met een visitatie. De opleidingen worden door een extern panel van deskundigen beoordeeld op hun kwaliteit. De belangrijkste conclusie is dat de opleidingen te weinig binding hebben met de praktijk waarvoor ze opleiden. Juist dat gegeven maakt dat er veel basisschoolleraars op de pabo's gaan doceren. Zij kennen de onderwijspraktijk als geen ander. Met die toestroom wordt op de pabo's het percentage lerarenopleiders met een doctoraal of een eerstegraadsopleiding lager. Praktijkkennis en -ervaring zijn belangrijker dan theorie.

Voor het opleiden van kleuterleidsters, nu leraren onderbouw, zijn tot 1956 geen inhoudelijke voorschriften. De inhoud van de opleiding is afhankelijk van het team van opleiders, er is weinig theorie en er is veel aandacht voor leren in de praktijk. De praktijkgerichtheid heeft te maken met de minimale instapeisen voor leerlingen van de kleuterkweek. Vaak was 'met vrucht genoten lager onderwijs' voldoende (Van Essen, 1990, p.225). Met de wet van 1956 wordt Meer Uitgebreid Lager Onderwijs (Mulo) verplicht gesteld en komen er voorschriften voor te doceren vakken. De vaststelling van de inhoud en de hoeveelheid theorie worden dan nog steeds bepaald door de opleiders die veelal uit de onderwijspraktijk afkomstig zijn. De lerarenopleiding voor kleuterleidsters wordt in 1984 onderdeel van de pedagogische academie basisonderwijs.

Voor leraren voortgezet onderwijs ontstaan pas in 1970 fulltime lerarenopleidingen. Tot dat tijdstip worden in het voortgezet onderwijs vakspecialisten aangesteld die hun kennis hebben opgedaan op de universiteit of door het halen van een Middelbaar Onderwijs (MO)-akte (Vos & Van der Linden, 2004). Tot 1998 is de MO-akte vooral voor leraren basisonderwijs een manier om, naast hun werk in het basisonderwijs, een bevoegdheid voor het voortgezet onderwijs te halen. Op de MO-opleidingen wordt vakinhoud gedoceerd, gegeven door universitaire docenten of vakdocenten uit het voortgezet onderwijs. De inhoud van de gedoceede vakkennis staat niet ter discussie; onenigheid blijft er wel over de hoeveelheid vakkennis die een leraar nodig heeft. Pas vanaf 1984 wordt er naast vakkennis ook (vak)didactiek en onderwijskunde gedo-

ceerd op deze - inmiddels - deeltijd lerarenopleidingen. Op de universiteiten zijn er vanaf de jaren zeventig zes weken durende cursussen vakdidactiek voor studenten die het leraarschap overwegen. Vanaf 1987 starten de voltijds universitaire lerarenopleidingen. Academici die leraar willen worden, zijn vanaf dat moment verplicht de eenjarige opleiding te volgen en op die wijze een onderwijsbevoegdheid te halen. Op de universitaire lerarenopleidingen worden vaak leraren voortgezet onderwijs aangesteld als docenten. Vakdidactiek staat centraal, de vakinhoud kennen de studenten uit hun universitaire opleiding (Zie Geerdink & Pauw, 2017).

Pedagogiek als wetenschap erkend

In het begin van de twintigste eeuw krijgt pedagogiek ook in Nederland wetenschappelijke erkenning. Om die status op te houden en tevens te emanciperen als wetenschappelijke discipline is het noodzakelijk te concentreren op eigen concepten en een eigen te ontwikkelen onderzoeksmethodiek. Pedagogische Studiën, dat in 1920 is opgericht, is een belangrijk medium voor het verspreiden van deze 'wetenschappelijke' kennis. Binnen de redactievergaderingen wordt geregeld gediscussieerd over het wel of niet wetenschappelijk gehalte van notities en publicaties (Hilvoorde, 2002). Het eerder door hoofdmeesters gepubliceerde pedagogisch werk wordt afgedaan als 'predisciplinair amateurisme' en krijgt steeds minder aandacht in het tijdschrift (Hilvoorde, 2002, p. 163.). Dat geldt ook voor de levensbeschouwelijke en filosofische pedagogiek, die veelal gebaseerd was op een systematische en theoretisch onderbouwde reflectie op praktijkervaringen. De 'empirische' pedagogiek wordt beïnvloed door disciplines als geneeskunde en (ontwikkelings)psychologie. De pedagogen willen zich kunnen meten met deze erkende, wetenschappelijke disciplines en doen dat door vergelijkbaar met de natuurwetenschappen met cijfers te 'meten'. Op basis van veelal empirisch onderzoek wordt kennis ontwikkeld voor de onderwijspraktijk. 'Niets is zo praktisch als een goede theorie' is een bekende uitspraak van Gunning (in Hilvoorde, 2002). Deze ontwikkeling binnen de pedagogiek als wetenschap wordt mede verantwoordelijk gesteld voor een groeiende kloof tussen de wetenschap en de onderwijspraktijk, tussen wetenschappelijke geloofwaardigheid en praktische relevantie. Aan de geloofwaardigheid willen en moeten de wetenschappers voldoen terwijl de *practitioners* bruikbare kennis willen. Een van de gevolgen van de toegenomen kwaliteitseisen aan het onderzoek is dat onderzoekers zich steeds meer gaan specialiseren waar de complexe onderwijspraktijk juist gediend is bij een breed, vaak ook multidimensionaal perspectief. Marinus Langeveld wordt in 1946 in Utrecht nog benoemd tot gewoon hoogleraar in de pedagogiek, de algemene didactiek en de ontwikkelingspsychologie. Zo'n samenvoeging vinden we niet meer in de tweede helft van de twintigste eeuw. Leerstoelen zijn nu specialisaties als 'pedagogisch-didactische aspecten van het opleiden tot beroepsuitoefening'. Wetenschappelijke eisen leiden tot abstraheren, de-contextualiseren en differentiëren. Praktische daadkracht vraagt juist om concretiseren, contextualiseren en samenvoegen.

Waar leraren in de eerste helft van de twintigste eeuw nog pogingen deden aansluiting te vinden bij de ontwikkelingen binnen de wetenschap, zien ze daar in de tweede helft van de twintigste eeuw steeds meer vanaf. Volgens Hilvoorde wordt de onderwijspraktijk complexer en hebben leraren hun handen vol aan het onderwijs zelf (Hilvoorde, 2002). En onderzoekers komen verder van de praktijk omdat de wetenschap eigen eisen stelt en hun werkgevers hoge aantallen wetenschappelijke publicaties afdwingen. Er wordt veel nadruk gelegd op 'theorie

waarvan echt bewezen is dat ze werkt'. Pieters en Jochems (2003) stellen dat een werking echt is bewezen als de onderzoeksmethode aan de geformuleerde criteria voldoet. Publiceren stelt hoge eisen aan repliceerbaarheid, generalisatie en consistentie en die zijn in de onderwijspraktijk nauwelijks te realiseren.

Research, Development and Dissemination

De scheiding tussen theorie en praktijk vinden we geconceptualiseerd in het RDD-model (Research, Development en Dissemination) dat in Nederland tot zeker 2000 domineert: er zijn onderzoekers, adviseurs/ontwikkelaars en uitvoerders in het onderwijs, ieder met een eigen taakstelling (Havelock, 1969). De invoering van het RDD-model in de jaren zeventig van de vorige eeuw, is een reactie op kritiek die er dan is op de kwaliteit en het regionale karakter van veel onderwijsonderzoek (Wardekker, 1981). Binnen het RDD-model valt een strikte taakverdeling te onderscheiden tussen de onderzoekers, adviseurs/ontwikkelaars en leraren(opleiders) als uitvoerders, namelijk:

- ▶ Onderzoekers, werkzaam aan universiteiten en - vaak daaraan gelieerde - onderzoeksinstellingen hebben de opdracht kennis te ontwikkelen. Onderzoekers en universiteiten worden vooral ook door de politiek en het financieringsstelsel afgerekend op het aantal wetenschappelijke publicaties. Om te kunnen voldoen aan de internationaal vastgestelde eisen houden onderzoekers zich vooral bezig met het vinden en formuleren van wetmatig heden met betrekking tot allerlei vraagstukken, maar waarbij vaak ook noodgedwongen de primaire focus meer op de ontwikkeling van de theorie ligt, dan op praktijk.
- ▶ Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw kent Nederland centrale instituten als Cito, SLO maar ook pedagogische centra waar onderwijsontwikkelaars en -adviseurs de door onderzoekers ontwikkelde kennis gebruiksklaar maken en vertalen naar de onderwijspraktijk. Scholen worden ondersteund door de vaak regionaal opererende schooladviesdiensten; voor de lerarenopleidingen zijn er de landelijke pedagogische centra. Swennen (2012; 2016) beschrijft hoe deze centra in opdracht van de overheid vanaf de jaren zestig steeds meer betrokken zijn bij de inhoud van de lerarenopleidingen voor het primair onderwijs (vanaf 1968 pedagogische academies). In 1979 brengt het KPC het eerste nummer van *ID* (later *Idee*) als tijdschrift voor lerarenopleiders uit; de voorloper van het huidige *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. Cito en SLO ontwikkelen toepassingen voor het gehele onderwijsveld, eveneens in opdracht van de overheid (Swennen, 2012, 2016).
- ▶ In de onderwijspraktijk werken de uitvoerders. Binnen het RDD-model is er voor de onderwijs- en opleidingspraktijk geen kennisontwikkelingsfunctie, noch een onderwijsontwerpfunctie. Leraren(opleiders) worden geacht zo goed mogelijk uit te voeren wat de onderzoekers, methodemakers en onderwijsadviseurs bedenken en beschrijven. Anders dan de technische en paramedische hbo-opleidingen maakt onderzoek doen geen deel uit van het opleidingscurriculum van de hbo-lerarenopleidingen.

Door de strikte taakverdeling is er nauwelijks contact nodig tussen onderzoekers en lerarenopleiders behalve bij de dataverzameling. En omdat er maar beperkt onderzoek wordt gedaan naar de lerarenopleidingen (Swennen, 2012) is zelfs dat beperkt.

Onderzoek dat wel uitgevoerd wordt, start vaak vanuit theoretische belangstelling of wordt in opdracht van de politiek of beleidsinstellingen uitgevoerd. In alle situaties telt publiceren zwaarder dan praktijkgerichtheid of praktijkrelevantie. Scholen en ook niet alle hogescholen

hebben toegang tot de tijdschriften waarin gepubliceerd wordt. Daarnaast is de ontwikkelde kennis voor de praktijk niet altijd toegankelijk omdat de gehanteerde terminologie voor niet-onderzoekers moeilijk te begrijpen is, ze kennen de onderzoekstaal niet (Martens, 2010). Ook voor de onderwijsbegeleidingsdiensten en pedagogische centra met hun functie als 'doorgeefluik' is de kennis niet altijd toegankelijk en bruikbaar. Daarnaast worden de begeleidingsdiensten door de opgelegde marktwerking meer uitgedaagd dicht bij de praktijk aan te sluiten om dan gebruik te maken van wetenschappelijke kennis. Lerarenopleidingen laten zich in die tijd ook weinig sturen door resultaten van onderzoek. Zij bepalen voor een groot deel zelf voor welke inhoud en didactische benadering ze kiezen en op de opleidingen is weinig aandacht voor een systematische evaluatiecultuur.

Langzamerhand wordt duidelijk dat het RDD-model en de taakverdeling die daarmee samenhangt, te veel ongewenste neveneffecten heeft en daarom ongewenst is (Onderwijsraad, 2003; Wubbels & Van Merriënboer, 2011). Het vergroot de afstand tussen onderzoek en de onderwijspraktijk terwijl de behoeften aan samengaan vanuit verschillende perspectieven ervaren wordt.

Behoeftte aan toenadering en samengaan

Vanuit drie richtingen zijn er vanaf eind twintigste eeuw voornemens en worden ook feitelijke stappen gezet die leiden tot het verkleinen van de kloof tussen de opleidingspraktijk en onderzoek:

- 1 er zijn maatschappelijke en ook economische factoren die aanzetten tot onderwijsbeleid gericht op onderzoek in en door de onderwijspraktijk (De Weert & Leijnse, 2010);
- 2 lerarenopleiders gaan vanuit een eigen behoefte, zelf onderzoek doen (Boei et al., 2014; Clarke, 2001; Erixon Arreman, 2005); en
- 3 er wordt ook vanuit de onderzoekswereld gezocht naar samenwerking tussen onderzoekers en practici. Universitaire onderzoekers die gefrustreerd raakten door het beleid gericht op output en de concurrentie om de spaarzame middelen zijn blij met de mogelijkheid meer praktijkgericht te kunnen werken. Ze willen meer praktijkgericht werken en waar mogelijk stappen onderzoekers over naar het hbo.



**Drie stappen
om de kloof
tussen onderzoek
en praktijk te
verkleinen.**

Maatschappelijke en economische factoren vragen om innovatieve practici (1)

Economische veranderingen als globalisering hebben ertoe geleid dat de beroepspraktijk waarvoor het hbo opleidt een nieuw soort professional nodig heeft en behoefte heeft aan bruikbare, relevante kennis, anders dan de theoretische kennis die door fundamenteel onderzoek wordt geleverd. Kennis wordt steeds meer gezien als productiefactor maar is dat alleen als ze ingezet kan worden (Onderwijsraad, 2003). De Europese top spreekt in 2000 in Lissabon de wens uit dat de Unie zich ontwikkelt tot de meest dynamische kennissamenleving van de wereld. In navolging daarvan heeft de Nederlandse regering zich voorgenomen te werken aan een plaats in de top drie van Europa's meest succesvolle economieën. Daarvoor is in Nederland vooral met betrekking tot innovatie en technologie een inhaalslag nodig; dat betekent meer kennis, meer in de praktijk bruikbare kennis, en meer en beter opgeleide

professionals (De Weert & Leijnse, 2010). Het zijn overigens niet alleen economische wetmatigheden die daarom vragen. De samenleving als geheel verlangt in toenemende mate dat de vele complexe problemen waarmee we te maken hebben (vergrijzing, gebrek aan sociale cohesie, gebrek aan veiligheid, klimaatverandering, et cetera) betaalbaar, snel en adequaat opgelost worden. Daar heeft het onderwijs ook mee te maken. Overheid en ouders stellen steeds hogere en ingewikkelder eisen aan het onderwijs en verwachten meer dan voorheen een snelle en op maat bediening. Dat vraagt om innovatieve leraren(opleiders) die vanuit de bestaande beroepspraktijk aangrijpingspunten vinden voor vernieuwing en verbetering.

De
ontwikkelingen
in de samenleving
vragen om andere
professionals.

Die vraag naar deze nieuwe kennis komt bij het hoger beroepsonderwijs en dus ook bij de lerarenopleidingen terecht (De Weert & Leijnse, 2010). Het gegeven dat de theoretische kennis die door onderwijsonderzoekers van universiteiten en onderzoekscentra wordt ontwikkeld, weinig raakt aan de onderwijspraktijk, wordt door de economische en maatschappelijke ontwikkelingen steeds meer als ongewenst gezien. Voor de praktijk bruikbare kennis moet tot stand komen door samenwerking tussen onderzoekers en professionals. Of door mensen die op beide vlakken competent zijn; mensen die over veel praktijkkennis beschikken en daarnaast op een hoog abstractieniveau kunnen denken, kunnen praktijkrelevante kennis ontwikkelen. Om die theoretische en meer praktische kennis te verenigen moeten onderzoekers meer met de praktijk gaan samenwerken en professionals uit de praktijk moeten een onderzoekende houding ontwikkelen. Professionals met een onderzoekende houding kunnen hun beroepsmatig handelen steeds weer aanpassen aan de bestaande dynamiek in de beroepspraktijk en - proactief - nieuwe werkwijzen bedenken en implementeren die leiden tot de gewenste innovaties. Een onderzoekende houding betekent hier dat een professional onderzoeksresultaten kent en kan gebruiken, zelf ook onderzoeksvaardig is en zich de attitude van een onderzoeker eigen heeft gemaakt (Hageman & Andriessen, 2016). Van leraren(opleiders) wordt verwacht dat ze vertrouwde methodieken en handelwijzen uit hun praktijk kennen en gebruiken, en relevante bevindingen uit nieuw onderzoek kunnen vertalen naar hun eigen beroepspraktijk. Dat betekent ontwikkelingen bijhouden en onderzoeksresultaten lezen en beoordelen. Daarnaast moeten ze in staat zijn vanuit hun praktijkkennis nieuwe kennis en aanpakken te ontwikkelen, te testen en implementeren. Aan de praktijk gelieerd onderzoek leidt tot de empirisch en op de praktijk gefundeerde aanbevelingen tot aanpassing en/of vernieuwing van de beroepspraktijk.

Lerarenopleiders gaan zelf onderzoek doen: de emancipatie van de beroepsgroep (2)

Aan het eind van de twintigste eeuw gaan lerarenopleiders zelf meer onderzoek doen. Clarke (2001) beschrijft dat aan de hand van drie fenomenen. Zo krijgen lerarenopleiders in de jaren tachtig eigen wetenschappelijke tijdschriften. Daarnaast worden bundels en handboeken gepubliceerd waarin de *state of the art* wordt beschreven en ten slotte worden er steeds meer congressen voor lerarenopleiders georganiseerd.

Er zijn twee factoren die het onderzoek door lerarenopleiders stimuleren. Een eerste factor is de organisatorische inbedding van de lerarenopleidingen. De toegenomen behoefte aan academisering van de lerarenopleidingen vanaf de jaren zestig, leidt tot een herpositionering.

In Nederland wordt gekozen voor het onderbrengen van de lerarenopleidingen binnen universiteiten en hogescholen, nu steeds vaker Universities of Applied Sciences (Boei et al., 2014). Internationaal worden andere, maar vergelijkbare keuzes gemaakt. Lerarenopleidingen gaan deel uitmaken van bestaande universiteiten (Australië en Zweden) of worden opgewaardeerd tot 'nieuwe' universiteiten of polytechnics (UK, Zuid-Afrika). Die andere institutionele positionering legt meer nadruk op het onderzoek en een positionering als onderzoeksinstituut. Het wordt ze daarbij overigens niet gemakkelijk gemaakt. De 'nieuwe' universiteiten (UAS) krijgen minder geld dan de traditionele universiteiten en in alle gevallen worden de opleidingen primair afgerekend op hun onderwijsfunctie (Boei et al., 2014). Lerarenopleiders zijn daarnaast vaak niet of onvoldoende geschoold in het verrichten van onderzoek, terwijl van hen wel wordt verwacht dat ze voldoen aan de wetenschappelijke standaards waaronder het publiceren in internationale, wetenschappelijke tijdschriften.

Een tweede factor die lerarenopleiders aanzet tot onderzoek doen is een meer interne, intrinsiek gemotiveerde factor. Binnen de opleidingen groeit de belangstelling voor een eigen onderzoeksterrein en onderzoeksthema's omdat lerarenopleiders te weinig kunnen met de resultaten van de empirisch-analytische onderzoeksbenadering zoals op dat moment dominant binnen het onderwijsonderzoek. Vanuit de complexiteit van het werkveld en de gewenste professionalisering van de lerarenopleiders groeit de belangstelling voor onderzoek dat handlingsgerichte en voor de praktijk bruikbare resultaten oplevert (Erixon Arreman, 2007). Cochran-Smith (2005) benadrukt het belang van onderzoek door lerarenopleiders opdat opleiders daardoor zicht hebben op de opbrengsten van hun opleidingspraktijken en het bijdraagt aan hun professionaliteit. Eigen onderzoek is sowieso noodzakelijk omdat er vanuit de onderwijswetenschappen weinig belangstelling is voor onderzoek naar het opleiden van leraren (Cochran-Smith, 2005).

Onderzoekers willen meer praktijknabijheid (3)

Niet alleen practici maar ook onderzoekers stellen vast dat er te weinig onderzoek is met overtuigende en praktische opbrengsten (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Volgens Jochems (2003) wordt er vanaf 2003 gediscussieerd over de beperkte bruikbaarheid en relevantie van onderwijsonderzoek voor de praktijk (zie Onderwijsraad, 2003; Pieters & Jochems, 2003). Benadrukt wordt dat vooral de publicatiedruk (*publish or perish*) van onderzoekers daaraan debet is. Dat leidt in ieder geval ook binnen onderwijsonderzoek tot het afdwingen van wetenschappelijke waardering voor ander dan empirisch-analytisch onderzoek. Er worden daardoor ook andere eisen aan validiteit en betrouwbaarheid gesteld (Anderson & Herr, 1999; Wardekker, 1999). Binnen de onderwijswetenschappen groeit de aandacht voor onderzoekbenaderingen en -methodes die recht doen aan de complexiteit van de onderwijspraktijk en uitgaan van co-creatie tussen onderzoekers en practici (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006; zie voor voorbeelden ook het themanummer *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* in 2008). Bekende voorbeelden van onderzoeksmethodes die meer praktijkgericht zijn, zijn ontwerponderzoek, zelfstudie en actieonderzoek.

Niet alle onderwijsonderzoekers streven naar impact in de beroepspraktijk. Van Braak en Vanderlinde (2012) laten zien dat er verschillen zijn in opvattingen over samenwerking tussen onderzoekers en practici. Curriculumonderzoekers staan het meest open voor samenwerking, onderzoekers binnen het domein 'onderwijs en samenleving' het minst. En vrouwe-

lijke onderzoekers gemiddeld meer dan mannelijke onderzoekers (Van Braak & Vanderlinde, 2012).

Het samensmelten van onderzoek en lerarenopleidingen

De lerarenopleidingen in het hbo hebben, formeel vanaf 2001, de opdracht onderzoek te implementeren in hun opleidingen. Ze worden geacht onderzoekende leraren af te leveren en bij te dragen aan de voor de onderwijs- en opleidingspraktijk relevante kennisontwikkeling. Om deze aanpassingen binnen een afzienbare periode te realiseren zijn er vanaf 2002 - als katalysatoren - in het gehele hbo lectoren aangesteld. Deze lectoren hebben bij hun aanstelling een driedelige taakstelling gekregen, die binnen de lerarenopleidingen betekenen dat ze:

- 1 bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de professionalisering van lerarenopleiders;
- 2 bijdragen aan de theorievorming over het opleiden; en
- 3 bijdragen aan innovatie van het gehele onderwijswerkveld.

(Zie verder ook de bijdrage van Van den Berg en Geerdink in dit katern).

Verbinding tussen onderzoek en opleidingspraktijk vereist veranderingen van het curriculum van de lerarenopleidingen. Daartoe hebben alle lerarenopleidingen (NVAO, 2016) een leerlijn onderzoek ontwikkeld waarin expliciet wordt aangegeven door middel van welke leerinhouden en -activiteiten studenten per opleidingsfase de gewenste onderzoekende houding kunnen ontwikkelen. Een leerlijn onderzoek is succesvol als ze geïntegreerd is en dat vereist aanpassingen in alle curriculumaspecten. Omdat het leren onderzoek doen voor toekomstige professionals altijd verbonden is met het beroep waarvoor ze opgeleid worden, is integratie van aspecten van onderzoek doen en de op het beroep voorbereidende onderwijsactiviteiten noodzakelijk. Achtereenvolgens wordt beschreven welke aanpassingen dat vraagt van 1) de inhoud, 2) de didactische werkwijze en 3) de toetsing van het curriculum van de lerarenopleidingen.

De inhoud van het curriculum

De inhoud is dat wat een student zich eigen moet maken om gekwalificeerd te zijn, ook omschreven als eindtermen of startkwalificaties. Zoals al genoemd kent de lerarenopleiding altijd een vakspecifiek deel en een meer algemeen beroepsvoorbereidend deel. Het eerste vakspecifieke deel bevat kennis over vakinhouden en vakdidactiek. Eigen maken van deze inhoud vereist vertrouwd zijn met vakliteratuur maar in het vernieuwde hbo ook met actuele wetenschappelijke literatuur. (Toekomstige) leraren met een onderzoekende houding kunnen en willen bestaand onderzoek gebruiken bij het beroepsmatig handelen. Wetenschappelijke literatuur moet onderdeel zijn van de voorgeschreven literatuur en onderdeel uitmaken van de leerinhoud die gedoceerd wordt (Spanjers, De Sadeleer, Pluym, Ramaekers, Robben, & Vandamme, 2015).

Het kunnen inzetten van onderzoeksvaardigheden in de eigen beroepspraktijk maakt deel uit van de meer algemene beroepsvaardigheden. Toekomstige leraren moeten op de opleiding kennismaken met het verhelderen van praktijkproblemen, omzetten van problemen in onderzoeksvragen, literatuur zoeken, vinden en gebruiken, systematisch en betrouwbaar data verzamelen et cetera.

De didactische vertaling van de inhoud

De studenten worden op de opleiding geconfronteerd met de inhoud die ze zich eigen moeten maken door colleges, opdrachten, praktijkervaringen et cetera. Onderzoek of onderzoeksvaardigheden kunnen aan bod komen in allerlei activiteiten en werkvormen: door kennis over onderzoek doen aan te bieden in colleges of door studenten onder begeleiding aan onderzoeksopdrachten of deelonderzoeken te laten werken. Idealiter zijn alle onderwijsopdrachten zo geformuleerd dat onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding voorwaarde zijn voor het kunnen uitvoeren van de opdracht. Tijdens de gehele opleiding kan op die manier geoefend worden in onderzoeksvaardig worden. Lerarenopleiders zijn daarvoor rolmodellen (Timmermans, Geerdink, Willems, & Gommers, 2015). Binnen de leerlijn onderzoek moeten de complexiteitsniveaus en daarbij passende vaardigheden en kennis van de verschillende soorten praktijkgericht onderzoek geoperationaliseerd worden. Onderzoek deel uit laten maken van de opleidingsdidactiek vraagt om zowel onderzoeksvaardige alsook inhoudelijk deskundige lerarenopleiders.

Toetsing en beoordeling

Bij elke formatieve en summatieve toetsing wordt vastgesteld of de studenten voldoen aan de voor een bepaalde fase van de opleiding geldende criteria. Onderdelen van de onderzoekende houding kunnen als aparte competentie, maar beter nog als onderdeel van een beroepstaak beoordeeld worden. Juist de laatste jaren is - zeker ook door de nadruk die daarop gelegd is bij het verstrekken van accreditaties - veel nadruk gelegd op de kwaliteit van het afstudeeronderzoek. Daar moesten studenten opeens laten zien dat ze onderzoeksvaardig waren (zie ook Geerdink, 2017). Bij een geïntegreerde leerlijn onderzoek worden studenten gedurende de gehele opleiding begeleid en beoordeeld op de ontwikkeling van hun onderzoekende houding.

Een curriculum dat de onderdelen bevat die nodig zijn voor het opleiden van innovatieve leraren met een onderzoekende houding, heeft lerarenopleiders nodig die daarin rolmodel zijn en hun handelen expliciteren. Steeds meer lerarenopleiders doen zelf onderzoek als onderdeel van een master, een promotietraject, binnen een lectoraat of binnen een kenniskring op een academische opleidingsschool. Onderzoek en lerarenopleidingen komen dicht bij elkaar. Voor echte versmelting moeten nog meer lerarenopleiders betrokken zijn bij onderzoeksactiviteiten, eigenlijk iedereen.

Tot slot

In dit hoofdstuk is beschreven hoe lerarenopleiders en onderzoek zich de laatste twee eeuwen tot elkaar verhouden hebben en - in een laatste paragraaf - hoe de lerarenopleiding kan inzetten op synthese tussen opleidingspraktijk en onderzoek (Zie Van den Berg en Geerdink in dit katern voor de wijze waarop onderzoek dicht bij de praktijk kan komen). Nadat er in de negentiende eeuw een vanzelfsprekende verbintenis was, zijn ze met de verdergaande institutionalisering van de lerarenopleidingen en de erkenning en ontwikkeling van pedagogiek als wetenschap, uit elkaar gegroeid. Die tweedeling en verwijdering tussen de twee partners die in de twintigste eeuw gestimuleerd is, wordt inmiddels als zeer ongewenst gezien maar we

hebben er nog wel mee te maken. In de laatste decennia wordt vanuit verschillende posities hard gewerkt aan het bijeenbrengen van de twee actoren die eigenlijk niet zonder elkaar kunnen en mogen. Deze hele katern laat zien hoe daaraan gewerkt wordt.

Referenties

- Anderson, G.L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40.
- Boei, F., Willemse, T.M., Geerdink, G., Kools, Q., & Van Vlokhoven. (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO; een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(2). 35-45.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Clarke, A. (2001). The recent Landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 599-611.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21, 219-225.
- Dewey, J. (1900). *Psychology and practices*. *Psychological Review*, 7, 105-124.
- De Weert, E., & Leijnse, F. (2010). Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Sciences. In S. Kyvik, B. Lepori (eds.), *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector* (pp. 199-218) Houten: Springer Science+Business Media.
- Erixon Arreman, I. (2005). Research as power and knowledge: struggles over research in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 215-235.
- Hageman, C., & Andriessen, D. (2016). *Praktijkgericht onderzoek in de etalage*. Den Haag: Vereniging van Hogescholen.
- Havelock, R. (1969). *Planning for innovation: a comparative study of the literature on the dissemination and utilization of scientific knowledge* (Ann Arbor, MI Institute for Social Research, The University of Michigan).
- Geerdink, G., & Pauw, I. (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Eindhoven: VELON. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/actualisering-kennisbasis/kennisbasis-2016-2020>
- Jochems, W. (2012). Onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, once the twain shall meet! *Pedagogische Studiën*, 89, 411-416.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Een reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit. Opgehaald van: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Het+beroep+van+lerarenopleider+Mieke+Lunenberg+ea.pdf>
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docent-professionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Naar een duurzaam onderzoeksklimaat (2010). *Ambities en succesfactoren voor het onderzoek aan hogescholen*. Notitie HBO-Raad, februari 2010.
- NVAO (2016). *Systeembrede analyse Tweedegraads lerarenopleidingen*. Vindplaats: [https://www.nvaio.net/system/files/pdf/Systeem brede%20Analyse%20Tweedegraads%20lerarenopleidingen%202016.pdf](https://www.nvaio.net/system/files/pdf/Systeem%20brede%20Analyse%20Tweedegraads%20lerarenopleidingen%202016.pdf)
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, J., & Jochems, W. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: and ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80(5), 407-413.
- Spanjers, L., De Sadeleer, R., Pluym, H., Ramaekers, C., Robben, D., & Vandamme, N. (2015). Onderzoeksgeïntegreerd studiemateriaal. Een zelfevaluatietool met handleiding voor gebruik en implementatie in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2). 15-24.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* [proefschrift], Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam. Opgehaald van: <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/38045>.

- Swennen, A. (2016). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief. In Geerdink, G., & Pauw, I. (2016), *Kennisbasis lerarenopleiders Katern 1: De lerarenopleider* (pp 77-92). Eindhoven: VELON. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/actualisering-kennisbasis/kennisbasis-2016-2020>
- Timmermans, F., Geerdink, G., Willems, P., & Gommers, M. (2015). Een onderzoekende houding bij pabostudenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3). 79-93.
- Van Braak, J., & Vanderlinde, R. (2012). Het profiel van onderwijsonderzoekers en hun opvattingen over samenwerking met de onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89(6). 364-376.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Van den Berg, N., & Geerdink, G. (2018). De drie kerntaken van lectoren in het hbo. Praktijkgericht onderzoek met meervoudige impact. In Boei, F. & Willems, M. (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen* (pp. 81-92). VELON: Breda. Opgehaald van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis>
- Van Essen, M. (1994). De meisjeskweek der meisjeskweken. Een Rijkskweekschool voor onderwijzeressen als exponent van de relatie tussen professionalisering en kunne in het Nederlandse onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 253-267.
- Van Essen, M. (1990). *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.
- Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: Uitgeverij SUN.
- Van Kempen, S., Dietze, A., & Coupé, G. (2016). Het stelsel van lerarenopleidingen. In Dengerink, J., & Snoek, M. (2016). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 2: De context van het opleiden van lerarenopleiders* (pp. 69-84). Eindhoven: VELON. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/actualisering-kennisbasis/kennisbasis-2016-2020>
- Vos, J., & Van der Linden, J. (2004). *Waarvan akte: Geschiedenis van de mo-lerarenopleidingen, 1912-1987*. Assen, Van Gorcum.
- Wardekker, W.L. (1981). Onderwijskunde en onderwijsinnovatie (I). *Pedagogische Studiën*, 58, 459-471.
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: Levering, B., & Smeijers, P. (1999), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom, pp 50-68.
- Wubbels, Th., & Van Merriënboer, J. (2011). *Naar duurzame onderwijswetenschappen*. Reactie op het rapport Nationaal Plan onderwijs/Leerwetenschappen van de Commissie de Graaf. *Pedagogische Studiën*, 88, 214-220.

Eindnoten

- ¹ De universitaire lerarenopleidingen die als dagopleiding sinds 1987 bestaan, kennen wat betreft de onderzoekstaak een ontwikkeling die afwijkt van die van de hbo-lerarenopleidingen. Dit hoofdstuk gaat vooral over de hb- lerarenopleidingen. Als er overeenkomsten zijn met de universitaire lerarenopleidingen, wordt dat gemeld.

