

Een onderzoek naar de professionele identiteit van hbo-lerarenopleiders die promoveren

Gerda Geerdink, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Anja Swennen, Vrije Universiteit, Amsterdam
Monique Volman, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Economische en maatschappelijke ontwikkelingen vragen om een kwaliteitsverbetering van het onderwijs en om dat te bewerkstelligen hebben lerarenopleidingen binnen de hogescholen een onderzoekstaak gekregen. Voor een succesvolle implementatie van de onderzoekstaak lijkt professionalisering van lerarenopleiders een belangrijke voorwaarde. Docenten worden aangemoedigd een hogere opleidingsgraad te halen door het volgen van een masteropleiding of door te promoveren. Vooral promoveren betekent een onderdompeling in de academische wereld die anders is dan de professionele wereld waarin leraren opgeleid worden. Lerarenopleiders die gaan promoveren overschrijden daarmee de traditionele grenzen tussen het hbo en de academische wereld. Hun onderdompeling in de academische wereld is ook van invloed op hun professionele identiteit. Dit artikel gaat over de professionele identiteit - en de daarop van invloed zijnde omstandigheden - van lerarenopleiders die het opleiden van leraren hebben gecombineerd met een promotieonderzoek. Bij het onderzoek zijn vijftien lerarenopleiders van pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland betrokken die in de afgelopen tien jaar zijn gepromoveerd. Onderzocht is hoe zij het werken aan hun promotieonderzoek hebben ervaren en wat dat betekent voor hun professionele identiteit. Uit de resultaten blijkt dat er voor de lerarenopleiders die zijn gepromoveerd veel is veranderd; zij zijn naar eigen beleving 'onderzoekende' en daardoor betere opleiders geworden. De lerarenopleiding waarin ze blijven werken, is echter (nog) niet mee veranderd. Het promotieonderzoek van een medewerker levert voor de praktijk bruikbare, relevante kennis en een hoger opgeleide medewerker waar de lerarenopleiding niet vanzelfsprekend gebruik van maakt.

Inleiding

Economische en maatschappelijke ontwikkelingen in en buiten Europa vragen om een kwaliteitsverbetering van het onderwijs zodat het kennisniveau van de beroepsbevolking hoger wordt. De verwachting is dat het hoger beroepsonderwijs daar een belangrijke bijdrage aan kan leveren (De Weert & Leijnse, 2010). De onderwijspraktijk moet meer gebruik maken van onderwijsonderzoek en zelf bruikbare kennis ontwikkelen. De behoefte daaraan is overigens niet nieuw en niet beperkt tot Nederland (Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Van Vlokhoven, 2014; Swennen, 2012). De door de Europese partners gemaakte afspraken in Lissabon in 2000 over verhoging van de kwaliteit van het onderwijs hebben de aanzet tot veranderingen gegeven. Deze zogenaamde Lissabon-akkoorden hebben geleid tot het implementeren van de onderzoeksfunctie in hogescholen, die nu vaak Universities of Applied Sciences (UAS) worden genoemd. Er is meer aandacht voor de onderzoeksfunctie naast de onderwijsfunctie die ze tot dan toe overwegend hadden. Hogescholen moeten onderzoekende, innovatieve professionals opleiden en als instituut, aangestuurd door daartoe aangestelde lectoren¹, praktijkgericht onderzoek doen waardoor nieuwe praktijkgerichte kennis ontwikkeld en verspreid kan worden.

Dit alles geldt ook voor de lerarenopleidingen in de hogescholen en dat betekent voor veel lerarenopleiders een nieuwe taak waarvoor ze niet altijd zijn opgeleid (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Swennen, 2012). Lerarenopleiders zijn vaak aangesteld vanwege hun expertise in een bepaald vak of vakgebied en nog vaker vanwege hun kennis van en ervaring in de praktijk van het onderwijs.

Een succesvolle implementatie van de onderzoeksfunctie vraagt om professionalisering van docenten op het terrein van onderzoek en daarop wordt door de hogescholen fors ingezet (HBO-Raad, 2010). Dat gebeurt op vier manieren: hogescholen verzorgen professionaliseringsactiviteiten (Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemse, 2013), laten opleiders participeren in kenniskringen onder leiding van een lector, stimuleren het halen van een mastergraad of stimuleren lerarenopleiders tot het doen van een promotieonderzoek. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wil dat in 2017 tien procent van de docenten in de hogescholen is gepromoveerd. Het is evident dat een promotietraject voor een hogeschool een langdurige en daardoor dure vorm van professionaliseren is. Meestal krijgen opleiders daarvoor vier jaar lang twee dagen per week betaald. Promotieonderzoeken zijn voor lerarenopleiders die dit combineren met hun andere werkzaamheden daarom relatief lange en zware professionaliseringstrajecten.

**De Lissabon-
akkoorden zorgden
voor implementatie
van onderzoek in hoge-
scholen, die dan vaak
Universities of Applied
Sciences worden
genoemd.**

Promoveren kan alleen aan een universiteit en in Nederland kennen we globaal twee manieren om te promoveren. De meest voorkomende is de weg die meestal door jonge promovendi wordt afgelegd. Zij krijgen na het behalen van hun (research) master een betaalde aanstelling aan een universiteit als assistent in opleiding (aio) voor de duur van het promotietraject en worden onder begeleiding van een hoogleraar opgeleid in het doen van onderzoek. De promotieplaats of het onderzoek worden gesubsidieerd door de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek of een andere subsidiegever. Deze aio's maken deel uit van een onderzoeksgroep op de universiteit en vaak heeft het onderwerp van hun promotieonderzoek een sterke relatie met het overige onderzoek dat binnen die groep onder leiding van de hoogleraar wordt uitgevoerd. Een tweede manier om te promoveren wordt meestal gekozen door onderzoekers die niet zijn verbonden aan een universiteit, zoals lerarenopleiders aan hogescholen. Als zogenaamde buitenpromovendus kiezen deze promovendi hun eigen onderzoeksthema en zoeken daarbij een hoogleraar die hen wil begeleiden². Zij maken zelden deel uit van een onderzoeksgroep van de universiteit en voeren hun promotieonderzoek deels in werktijd en deels in eigen tijd uit, altijd gecombineerd met de reguliere werkzaamheden als lerarenopleider. Als we het in dit artikel hebben over promovendi, dan bedoelen we daarmee deze laatste groep.

1. Lectoren zijn in Nederland expert onderzoekers binnen een bepaald vakgebied. Zij worden op hogescholen aangesteld met een onderzoeksopdracht en onderwijsontwikkeltaak.

2. Inmiddels is er voor lerarenopleiders uit hogescholen die promoveren wel wat veranderd. Er is vaker een voortraject waarin ze al kennismaken met het doen van onderzoek en ze meer dan bij deze eerste groep het geval was, hun promotie onder begeleiding van een lector op een thema dat aansluit bij een lectoraat. Zij maken daardoor meer deel uit van een onderzoeksgroep binnen de hogeschool. Universiteiten zijn ook meer voorbereid op het begeleiden van deze buitenpromovendi.

De academische en professionele culturele wereld

In Nederland kennen we net als in een aantal andere Europese landen als België, sommige Duitse deelstaten, Noorwegen en Finland, een duaal systeem in het hoger onderwijs. Er zijn instituten voor wetenschappelijk onderwijs, de universiteiten, en het hoger beroepsonderwijs, de hogescholen of Universities of Applied Sciences. De traditionele universiteiten hebben als belangrijkste taak het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis en het verzorgen van academisch onderwijs. De hogescholen hebben als belangrijkste taak het opleiden van professionals voor de beroepspraktijk en - sinds kort - het door middel van praktijkgericht onderzoek bijdragen aan innovatie van de beroepspraktijk. De meeste lerarenopleidingen - uitgezonderd de universitaire lerarenopleidingen - horen bij de tweede groep. Tot ongeveer 2000 waren de twee werelden strikt gescheiden en kende het Nederlandse onderwijs het zogenaamde 'Research, Development and Diffusion' model. Universiteiten en daaraan gelieerde onderzoeksinstituten waren verantwoordelijk voor (Research) kennisontwikkeling, instellingen als de Stichting Leerplan Ontwikkeling voor het vertalen van die kennis naar de curricula van opleidingen (Development) en onderwijsinstellingen voor het in de praktijk brengen van de theorie (Diffusion) (De Weert & Leijnse, 2010). Deze driedeling heeft bijgedragen aan de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk waar we nu nog mee zitten (Vanderlinde & Van Braak, 2010). Veel onderzoek richt zich op een internationaal wetenschappelijk forum en wordt vooral gepubliceerd in academische tijdschriften. Hoewel de academische kennis in principe beschikbaar is voor leraren en lerarenopleiders, bereikt weinig kennis de onderwijspraktijk. De onderwijspraktijk voelt zich in veel onderzoek niet erkend en gekend (Pieters & Jochems, 2003).

Het ontwikkelen van kennis door professionals zoals lerarenopleiders wordt gezien als een manier om de kloof tussen academische en professionele kennis te dichten (Cochran-Smith, 2005). Het soort onderzoek dat zij doen wordt vaak praktijkgericht onderzoek genoemd (Aelterman, Berg, & Snoek, 2004). Het onderscheidt zich van het meer academische onderzoek door de herkomst van de onderzoeksvraag - altijd vanuit de beroepspraktijk - en het doel van het onderzoek - altijd een oplossing bieden voor of aanbevelingen kunnen doen aan de praktijk. Hogescholen beogen nieuwe vormen van handelen door te streven naar een onderwijspraktijk die meer dan tot nog toe gestoeld is op wetenschappelijk kennis, en waar de professionals vaker onderzoekend en altijd vanuit een onderzoekende houding hun onderwijspraktijk steeds weer aanpassen en vernieuwen. Meer gepromoveerde lerarenopleiders zou kunnen betekenen dat de kloof tussen theorie en praktijk kleiner wordt. Het is nog niet onderzocht of dat ook zo is. Lerarenopleiders die promoveren leren wat een onderzoeker doet en wat het betekent om onderzoeker te zijn. Zij ontwikkelen niet alleen kennis en vaardigheden met betrekking tot onderzoek doen maar ook een identiteit als onderzoeker. Vanuit een socio-cultureel perspectief is de ontwikkeling van een professionele identiteit geen geïsoleerd en idiosyncratisch proces maar een proces *"that combines the personal world with the collective space of cultural form and social relations"* (Holland, Lachicotte Jr., Skinner, & Cain, 1998). Mensen ontwikkelen een professionele identiteit die past bij hun professionele omgeving. Lerarenopleiders die werken in hogescholen hebben een professionele identiteit die aansluit bij taken die ze uitvoeren zoals onderwijzen over onderwijs, ontwikkelen van onderwijs en begeleiden van leraren in opleiding (Swennen, Volman & Jones, 2010). Hogescholen zijn te definiëren als een professionele wereld. De promoverende lerarenopleiders moeten zich daarnaast verhouden tot de, voor hen meestal nieuwe, tradities, gewoonten en geschreven en ongeschreven regels van de universiteit, die

gedefinieerd kan worden als een academische wereld (Penuel & Wertsch, 1995). Promoverende lerarenopleiders pendelen tussen de professionele wereld van de opleidingspraktijk en de academische wereld. Zij doen dat letterlijk als zij naar de universiteit gaan voor een begeleidingsgesprek maar ook figuurlijk als ze werken aan hun onderzoek. Aansluitend bij de theorie over 'boundary crossing' (Akkerman & Bakker, 2011), kunnen we stellen dat deze lerarenopleiders voortdurend een metaforische grens tussen de twee verschillende werelden oversteken. Grenzen worden door Akkerman en Bakker (2011, p. 133) gedefinieerd als 'sociaal-culturele verschillen die leiden tot discontinuïteit in actie of interactie'. Het overschrijden van grenzen leidt tot verruiming van de horizon en tot leren (Wenger, 2000) en dat heeft invloed op de professionele identiteit. Grensoverschrijders hebben geen gemakkelijke taak (Wenger, 2000). Ze betreden een onbekend terrein waar inzet van kennis en vaardigheden wordt verwacht waarover ze vaak nog niet beschikken. Mensen uit de omgeving en de aanwezigheid van noodzakelijke materiële voorzieningen kunnen behulpzaam zijn bij het overschrijden van grenzen.

Er zijn in Nederland publicaties over docenten primair en voortgezet onderwijs die onderzoek doen en zo grenzen overschrijden (Admiraal, Smit, & Zwart, 2013; Bakx, Bakker, & Beijaard, 2014; Snoek, 2014). Er is echter nog geen onderzoek naar lerarenopleiders die promoveren combineren met hun werk als lerarenopleider en wat dat betekent voor hun professionele ontwikkeling en voor de opleiding waar zij werken (Pauw, Geldens, & Geerdink, 2008). Deze studie heeft tot doel meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van de professionele identiteit van lerarenopleiders die pendelen tussen de professionele wereld van de opleidingspraktijk en de academische wereld. Er zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd:

- ▶ Wat is de professionele identiteit van lerarenopleiders als zij aan hun promotietraject beginnen?
- ▶ Hoe ontwikkelt de professionele identiteit van lerarenopleiders zich tijdens hun promotietraject?
- ▶ Wat is de professionele identiteit van de onderzoekende lerarenopleiders nadat zij gepromoveerd zijn?

Methoden van onderzoek

Dit onderzoek is te karakteriseren als een narratief onderzoek (Connelly & Clandinin, 2005). We zijn op zoek geweest naar 'het verhaal' over een deel van het professionele leven van de geïnterviewde opleiders zoals zij dat zelf beschrijven. Narratieve onderzoekers als Connelly en Clandinin (Craig, 2007, p. 174) ".... *'have come to recognize narrative as the most likely medium to capture the contingencies of human experience as lived in the context and over time.'*"

Voor het verkrijgen van de gegevens voor de verhalen is een semi-gestructureerde interview-leidraad ontwikkeld met vragen verdeeld over drie thema's, passend bij de drie deelvragen. Thema 1 betreft de professionele identiteit voorafgaand aan het promotietraject met vragen als: wat heeft gemaakt dat je ging promoveren en hoe verliep de start? Thema 2 betreft het promotietraject zelf met vragen als: hoe heb je over het onderzoek gecommuniceerd met collega's; hoe heb je contacten met het wetenschappelijk forum ervaren? Het derde en laatste thema betreft het post-promotietijdperk met vragen over identiteit, taken, functie en werkzaamheden na de promotie. Daarnaast zijn kenmerken van de lerarenopleiders vastgelegd, zoals leeftijd, geslacht

en het jaar van promoveren. Participanten zijn individueel door een van de twee eerste auteurs geïnterviewd. De interviews zijn volledig uitgeschreven en de transcripten zijn geanalyseerd.

Thema's interview	Voorafgaand aan en bij de start van het promotietraject	Tijdens het promotietraject	Na het promotietraject
Codes bij de analyse	Professionele identiteit	Professionele identiteit	Professionele identiteit
	Doel van het promoveren	Het doen van onderzoek, presenteren en schrijven als academische activiteiten	Functie en taken na de promotie Onderzoeksactiviteiten Onderzoek doen op de opleiding
	Entree in de academische wereld	Pendelen tussen twee werelden	Erkenning van de waarde van het onderzoek en de kwaliteiten van de onderzoeker
	Het vinden van een onderwerp en promotoren	Waardering voor het onderzoek	Relatie met de academische wereld
	Materiële en emotionele ondersteuning	Overwinnen van problemen	

Figuur 1. Overzicht van de thema's uit de interviewleidraad en codes analysekader.

Daarbij is gebruik gemaakt van een analysekader dat tot stand is gekomen door een combinatie van 'open coding' en sturing door de thema's uit de onderzoeksvragen (Miles & Huberman, 1994).

In Figuur 1 wordt een overzicht gegeven van de thema's uit de leidraad voor de interviews en de codes die gebruikt zijn bij het analyseren van de uitgeschreven interviews. De analyse is evenals het gehele onderzoek uitgevoerd door de twee auteurs die zelf als lerarenopleider (werkzaam binnen een hogeschool en binnen een universitaire lerarenopleiding) zijn gepromoveerd. Dat leidt tot betrokkenheid bij de belevenissen van de deelnemers. Dat bewustzijn was vanaf de start aanwezig en juist daardoor is al het mogelijke in het werk gesteld om de betrouwbaarheid te optimaliseren. Getranscribeerde interviews zijn individueel geanalyseerd door de twee onderzoekers en zij hebben elkaars werk gecontroleerd. Daarnaast was er een derde beoordelaar op de achtergrond aanwezig.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit vijftien lerarenopleiders. Nederland is maar een klein land en door in onze eigen netwerken op zoek te gaan, denken we alle lerarenopleiders te hebben benaderd die pasten binnen het profiel dat we hadden opgesteld. Daarvoor golden de volgende criteria a) gepromoveerd zijn in de periode 2000-2014, b) als lerarenopleider werken bij de start van, en tijdens het promotietraject, en c) werken aan een reguliere lerarenopleiding voor primair onderwijs of voortgezet onderwijs (zie voor een overzicht van respondenten Tabel 1, p. 66). Om de anonimiteit van de deelnemers zo veel mogelijk te waarborgen zijn de namen veranderd. Zeven opleiders zijn verbonden aan een opleiding voor voortgezet onderwijs en acht aan een opleiding voor primair onderwijs. Bij het afnemen van het inter-

view waren ze tussen de 45 en 62 jaar oud. Het zijn ervaren lerarenopleiders die 10 tot 33 jaar werkzaam zijn als lerarenopleider. De deelnemers geven verschillende vakken, maar om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen is informatie daarover achterwege gelaten.

Tabel 1
Overzicht onderzoeksgroep met kenmerken

	Geslacht	Leeftijd	Jaar waarin promotie plaatsvond	Werkzaam op de lerarenopleiding voor:	Aantal Jaren gewerkt als lerarenopleider
1. Ben	Man	58	2005	PO	18
2. Clifford	Man	45	2014	VO	10
3. Cynthia	Vrouw	51	2014	VO	15
4. Ellen	Vrouw	53	2014	VO	10
5. Emily	Vrouw	50	2011	PO	29
6. Fritz	Man	55	2010	VO	28
7. Ireen	Vrouw	59	2007	VO	33
8. Jean	Vrouw	53	2007	PO	16
9. Lars	Man	55	2010	PO	20
10. Leonore	Vrouw	52	2010	PO	21
11. Mary	Vrouw	47	2013	PO	21
12. Manfred	Man	45	2013	PO	15
13. Pete	Man	55	2010	VO	28
14. Rita	Vrouw	61	2012	VO	28
15. Wendy	Vrouw	67	2008	VO	23

Resultaten

De resultaten worden per deelvraag beschreven en gelardeerd met citaten van de geïnterviewde lerarenopleiders.

Identiteit van de opleiders voorafgaand aan en bij de start van het promotietraject

De deelnemers aan dit onderzoek hebben aan het begin van hun promotietraject een sterke identiteit als lerarenopleider (zie Tabel 2, p. 66 voor een overzicht van samengevatte resultaten per respondent). Het zijn zonder uitzondering hardwerkende, actieve en goede lerarenopleiders die zowel op hun eigen opleiding als landelijk als zodanig bekend staan. De meeste opleiders zijn betrokken bij vernieuwingen van de lerarenopleiding. De professionele identiteit van de opleiders wordt voor de meesten al voordat zij aan het promotietraject beginnen gekenmerkt door een zekere affiniteit met onderzoek maar vaker nog met schrijven en publiceren voor een professionele doelgroep zoals meeschrijven aan methodes of studieboeken. Twee opleiders onderscheiden zich van collega's door te participeren in lectoraten. Voor Ireen, Rose, Ben en Emily geldt dat ze al eens eerder begonnen aan een promotieonderzoek dat werd stopgezet. Voor een groot deel van de respondenten geldt dat ze zijn gestart aan hun promotietraject zonder echt te weten wat het inhoudt. Ze kennen mensen uit de universiteit maar zijn onbekend met het doen van onderzoek. Door activiteiten die de eigen opleiding overstijgen hebben de promovendi een netwerk in de academische wereld en kennen zij meestal hun promotoren al.

"Ik wist niet wat een promotieonderzoek was. Heb ik nu wel ervaren maar ik kende toen ik begon niemand die daar mee bezig was. Onderzoekers kende ik ook niet. Ik zat niet in die wereld. Ik kende mijn promotoren van trainingen, niet van de wetenschap." (Pete)

Directeuren weten evenmin precies waar hun medewerkers aan beginnen. Ireen vroeg aan haar directeur of ze een promotietraject mocht starten. Hij dacht dat ze de opleiding wilde promoten en gaf daar onmiddellijk toestemming voor. Pas later begreep hij waar hij 'ja' tegen had gezegd.

Vrijwel alle opleiders kiezen het onderwerp zelf en behalve bij Leonora, Ellen en Cynthia gaat het steeds om een onderwerp dat te maken heeft met hun opleidingspraktijk. Ze zijn nieuwsgierig naar een bepaald, opleidingsrelevant thema en willen daar meer van weten. Alleen Mary moest aansluiten bij het onderzoek van de lector. Lars en Manfred kozen een onderwerp in overleg met hun promotoren. Hun onderwerp sluit zowel aan bij opleidingsactiviteiten als bij het onderzoek van de promotor.

Voor drie van de vijftien respondenten - Cynthia, Leonora en Ellen - geldt dat ze zijn gestart met het onderzoek omdat ze kennis willen verwerven op een bepaald inhoudelijk gebied. Zij zijn onderzoeker en daarnaast lerarenopleider. Alle anderen willen vooral onderzoek doen dat bijdraagt aan een betere opleiding. Vaak is dat belangrijker dan het promoveren zelf. Het doen van onderzoek, ook zonder promotie-oogmerk, lijkt deze beginnende onderzoekers een goede manier om inzicht te krijgen in de opleiding en die te verbeteren.

"Ik wilde dat er in de praktijk meer gedaan werd met wat we uit de theorie wisten. De opleiding had heel veel ontwikkelkracht, mensen wilden vooruit. En dat werd het promotieproject." (Wendy)

"Nieuwe kennis opdoen, ergens echt induiken, verdieping, dat wilde ik. Geen onderzoek, maar ontwikkeling." (Emily)

In veel gevallen geven de opleiders aan dat ze begonnen met het promotietraject omdat ze toe waren aan een nieuwe uitdaging. De lerarenopleiders komen meestal zelf met het idee te gaan promoveren. Directeuren vinden het interessant en juichen het toe omdat ze juist in die periode, gestuurd door onder meer de overheid, moeten zorgen dat er meer gepromoveerde medewerkers komen. De hogescholen hebben daar dan ook geld voor (promotie vouchers) en dus krijgen de opleiders, die er om vragen, onmiddellijk toestemming en tijd om te gaan promoveren. De hoeveelheid tijd is beperkt en nooit voldoende voor het gehele traject. Promovendi zelf hebben ook niet altijd aandacht gehad voor het formeel regelen van tijd om jarenlang te werken aan een onderzoek. Sommige opleiders krijgen drie dagen per week, anderen twee of zelfs maar één dag en ze werken de rest van de tijd als lerarenopleider. Enkeligen houden die tijd gedurende het hele traject, terwijl er soms - als gevolg van beleids- of managementveranderingen - ook gestopt wordt met het investeren van tijd door de opleiding. Alle opleiders steken veel avonden, weekenden en vakanties in het promotietraject - soms gaan ze daarvoor minder werken. Congresbezoeken, ook internationaal, worden altijd door de hogeschool betaald: *"Als jij daar naar toe moet, dan ga je."*

Identiteit van de opleiders tijdens het promotietraject

Eenmaal gestart, blijven en voelen de promovendi zich lerarenopleider. Voor hun gevoel zijn ze naast hun reguliere werkzaamheden en buiten het zicht van collega's ook nog op een

Tabel 2 Overzicht onderzoeksgroep met kenmerken

	Professionele identiteit als lerarenopleider	Entree in academische wereld	Doel van het promoveren	Keuze onderwerp en promotoren	Ondersteuning vanuit de opleiding
1. Ben	Actief, betrokken en expert	Heeft al gepubliceerd, bekend, werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt geld uit potjes en mentale ondersteuning van vooral directeur
2. Clifford	Actief, betrokken en expert	Al veel kennissen en werkcontacten	Verbetering opleiding	Thema sluit aan bij werkzaamheden. Promotor via lector	Krijgt tijd en wat mentale ondersteuning van collega's en directeur
3. Cynthia	Onderzoeker en daarnaast opleider	Vervolg op doctoraatsstudie	Kennisonwikkeling	Sluit aan bij doctoraal onderzoek	Niet van de opleiding omdat het thema niet aansluit
4. Ellen	Onderzoeker en opleider	Heeft ook een baan op de universiteit	Kennisonwikkeling	Eigen interesse en aansluitend bij werkzaamheden op de universiteit	Niet van de opleiding, onderzoek ligt daar buiten
5. Emily	Actief, betrokken en expert	Al eerder eens aan een promotietraject begonnen	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Thema sluit aan bij werkzaamheden in kenniskring. Promotor via lector	Krijgt vooral in het begin tijd en mentale ondersteuning van collega's en directeur
6. Fritz	Actief, betrokken en expert	Al veel geschreven en werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en beperkte mentale ondersteuning van collega's en directeur
7. Ireen	Actief, betrokken en expert	Heeft al gepubliceerd, bekend, werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en beperkte mentale ondersteuning van collega's en directeur
8. Jean	Actief, betrokken en expert	Al veel geschreven en werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en mentale ondersteuning van collega's en directeur
9. Lars	Actief, betrokken en expert	Werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en beperkte mentale ondersteuning van collega's en directeur
10. Leonore	Onderzoeker en lerarenopleider	Contacten door eerder doctoraalonderzoek	Kennisonwikkeling	Sluiten aan bij doctoraal onderzoek	Krijgt tijd van de universiteit en mentale ondersteuning van collega's en directeur
11. Mary	Actief, betrokken en expert	Bekend door eerdere werkzaamheden, werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Thema sluit aan bij kenniskring. Promotor via lector.	Krijgt vooral in het begin tijd en mentale ondersteuning van collega's en directeur
12. Manfred	Actief, betrokken en expert	Al veel geschreven en werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Deels aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en beperkte mentale ondersteuning van collega's en directeur
13. Pete	Actief, betrokken en expert	Al veel geschreven en werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en mentale ondersteuning van collega's en directeur
14. Rita	Actief, betrokken en expert	Bekend door eerdere werkzaamheden, heeft al gepubliceerd, werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Thema sluit aan bij werkzaamheden in kenniskring. Promotor via lector	Krijgt tijd en mentale ondersteuning van collega's en directeur
15. Wendy	Actief, betrokken en expert	Al veel geschreven en werkcontacten	Kennisonwikkeling en nieuwe uitdaging	Aansluitend bij werkzaamheden. Promotoren uit eigen netwerk	Krijgt tijd en mentale ondersteuning van collega's en directeur

andere manier met de opleiding bezig in de vorm van het doen van onderzoek. Dat hebben ze altijd gedaan dus dat is eigenlijk niet bijzonder, niet voor henzelf en ook niet voor de professionele omgeving. Als ze zich naar verloop van tijd steeds intensiever bezig houden met het doen van onderzoek ontwikkelen ze naast hun identiteit als lerarenopleider een identiteit als onderzoeker. Bijna allemaal vertellen ze met groot enthousiasme over het doen van onderzoek en hun kennismaking met de academische wereld: het verzamelen van data en het dagen- en wekenlang analyseren en beschrijven van de bevindingen. Ze ontmoeten nieuwe mensen, komen op andere plekken en zijn geboeid door de academische discussies. Ze genieten ervan en zijn overwegend ook dankbaar voor de geboden kans en vinden het bijzonder dat dit alles kan - onder werktijd. Behalve Clifford, die het minst positief is over zijn promotietraject, hebben vrijwel alle opleiders hun onderzoek gepresenteerd op (inter)nationale conferenties. Ze benadrukken hoe belangrijk deze presentaties waren voor de ontwikkeling van hun identiteit als onderzoeker. Ze werden er geconfronteerd met het krijgen van kritiek op het onderzoek in het openbaar. Sommigen vonden dat verschrikkelijk, maar het wordt ook gezien als een toelatingsritueel tot de academische wereld. Het leren omgaan met kritiek is een belangrijk kenmerk van de academische context waar ze veel van leren. Gedurende het promotietraject pendelen de opleiders letterlijk tussen de academische wereld en de opleidingspraktijk. Ze gaan naar de universiteit voor voortgangsgesprekken en vaak ook voor het zoeken van literatuur. Een enkeling krijgt een kamer op de universiteit maar de meesten werken aan hun onderzoek op de opleiding of nog vaker: thuis. Figuurlijk pendelen zij tussen de beide contexten omdat ze een deel van de week bezig zijn met hun taken als opleider - onderwijs verzorgen, stages begeleiden enzovoort - en een ander deel van de week lezen, data verzamelen, analyseren, schrijven en presenteren. Hoewel de opleiders deels in de academische wereld verblijven, worden ze minder dan aio's door hun promotoren ingeleid in die wereld.

"Ik heb op de universiteit gepresenteerd en dat was een verdeeld genoegen. Het is eigenlijk ook een vak apart. Ik snap ook wel dat dat is bedoeld om te oefenen. Je leert ervan, dat moet, maar ik vind dat ik daar niet goed in begeleid ben. Ik heb niet geleerd hoe je dat moet doen." (Leonora)

In tegenstelling tot aio's, die meestal op (Engelstalige) artikelen promoveren, promoveren alle opleiders op Fritz, Lars en Pete na op een Nederlandstalige monografie. Alleen Manfred maakt deel uit van een universitaire onderzoeksgroep en volgt cursussen voor aio's. Na afloop van het traject beseft een groot deel van de geïnterviewden dat zij niet begeleid zijn in het leren schrijven van wetenschappelijke artikelen.

De relatie tussen de promovendus en de promotoren is in alle gevallen redelijk tot zeer goed en geen van de opleiders verandert van promotor(en). Sommige opleiders werken heel zelfstandig en zien hun promotor slechts een enkele keer gedurende het traject. De meesten zeggen dat ze veel steun hebben gekregen van hun begeleiders. Behalve in het geval van Clifford, Mary, Rose en Emily waarin lectoren van de opleiding ook begeleiden, is er geen communicatie tussen de leidinggevendenden van de lerarenopleiding en de promotoren en zijn en blijven de academische wereld en de professionele wereld gescheiden.

In bijna alle interviews merken informant(en) op dat ze teleurgesteld zijn over het gebrek aan getoonde interesse voor de inhoud van hun onderzoek bij management en collega's van de lerarenopleiding. Dat wordt als extra zuur ervaren omdat hun onderzoek vaak over een belangrijk thema binnen de opleiding gaat.

De meeste opleiders presenteren hun onderzoek slechts een keer.

"Soms mocht ik aan het eind van een studiedag presenteren maar dan mocht het niet te lang duren en vooral niet te theoretisch zijn". (Clifford)

"Ik had geen sleutelpositie dus resultaten hadden geen impact op de opleiding." (Ben)

Promovendi ontvangen wel heel veel morele ondersteuning van collega's. Collega's vinden het fijn voor ze dat ze dat promotieonderzoek mogen doen. Het wordt door collega's gezien als een welverdiende beloning voor de inzet van de promoverende lerarenopleider, niet als een project dat leidt tot kennis waar de opleiding iets aan kan hebben. Promoveren is ook iets dat binnen de professionele wereld die de lerarenopleiding is, nauwelijks bekend is.

"... Een collega van mij die met een master is begonnen en nu wat ingevoerd in de materie zei tegen mij... een promotietraject dat zou eigenlijk ook wel wat voor jou zijn. En dat zegt hij nadat ik al gepromoveerd ben." (Emily)

Tegen het einde van het traject wordt het steeds zwaarder om opleiden en onderzoek doen te combineren, vooral als het proefschrift definitief moet worden geschreven. In die tijd krijgt een aantal opleiders te maken met ongeduld bij management en collega's: wanneer kunnen we je weer gewoon inzetten? Het wordt extra moeilijk voor juist die opleiders die minder tijd krijgen vanwege bezuinigingen of omdat de tijd gewoon op is. De opleiders lossen de problemen meestal zelf op, vaak met steun van partners en andere familieleden. Behalve Clifford is er niemand die stopzetten overweegt. Clifford wil opgeven maar dat idee wordt uit zijn hoofd gepraat door een directeur die zegt dat hij dat niet kan maken: er is al te veel in hem geïnvesteerd. Promotoren zijn er voor de begeleiding en bemoeien zich niet of nauwelijks met de randvoorwaarden. De promovendi zijn het overwinnen van tegenslagen gewend. Het blijven harde werkers die veel investeren en doorzetten. Bijna iedereen zegt aan het eind: het was keihard werken maar een geweldige tijd en ik zou er zo weer aan beginnen.

De periode na de promotie

De promotieplechtigheid is een hoogtepunt in het professionele bestaan van de promovendi, niet in het minst omdat hun management en collega's op die dag - vaak voor het eerst - zien dat promoveren iets anders is dan een scriptie schrijven. Ze zijn omringd door collega's van de lerarenopleiding en middelpunt van een bij uitstek academische omgeving. Er is waardering voor de opleider als iemand die iets heel bijzonders heeft verricht en de doctorsbul bewijst dat ze 'onderzoeker' zijn. Toch noemen opleiders zichzelf na de afronding geen onderzoeker maar een 'onderzoekende opleider'.

"Voel me ook nu meer een lerarenopleider dan een onderzoeker. Ben meer een onderzoekende lerarenopleider. Ik wil niet kiezen tussen een van de twee, ik wil het combineren. Het elan zit toch meer in de praktijk dan op de universiteit." (Mary)

Ze zijn nog steeds lerarenopleider, maar hun identiteit als onderzoeker is aangevuld, verdiept en uitgebreid met de identiteit van onderzoeker en de opleiders voelen zich bijna zonder uitzondering onderzoekende opleider. Ze hebben een transitie doorgemaakt van opleider tot onderzoekende opleider en hebben daarvoor met veel inzet en doorzettingsvermogen grenzen overschreden tussen de professionele en academische wereld. Bij deze

lerarenopleiders vallen de twee werelden gedeeltelijk samen. Tijdens het promotietraject, maar ook daarna, gaan de gepromoveerde opleiders zich anders gedragen in hun werk: ze lezen meer, gebruiken meer wetenschappelijke kennis, schrijven beter en meer. Ze hebben veel geleerd en gebruiken dat ook in de lerarenopleiding.

"Ik denk dat het gepromoveerd zijn behoorlijk iets toevoegt als lerarenopleider. Onderzoek levert meer inhoudelijke diepgang op. Je gaat kritischer kijken naar wat mensen opschrijven, hoe dingen geformuleerd worden. Meteen vanaf het eerste moment ga je dingen anders bekijken en helderder communiceren. Ik kijk veel kritischer naar bepaalde dingen. (Fritz)

"Ik lever een bijdrage aan de verhoging van het niveau. Komt ook omdat mijn manager geen wetenschappelijke achtergrond heeft. Ik ben de motor. Ik krijg wel vaak een tik op de vingers dat ik te hard loop en dan houd ik me weer in. Het lijkt op een Echternach processie: steeds drie stappen voorwaarts, twee terug." (Ireen)

De opleiders realiseren zich echter dat de omgeving niet mee veranderd is. Ze willen de lerarenopleiding verbeteren maar moeten dat heel omzichtig doen. Het onderzoek en de resultaten ervan leiden niet vanzelfsprekend tot inhoudelijke aanpassingen dan wel verbeteringen van de opleidingspraktijk. Streefcijfers vragen om meer gepromoveerde collega's, maar er is volgens de geïnterviewden nog geen behoefte aan een andere cultuur, een meer onderzoeksgerichte cultuur. Directeuren houden rekening met inbreng van alle collega's en een directe collega naar voren schuiven als expert is lastig.

Voor een groot deel doen de opleiders het werk dat ze voor hun promotie deden. Daarnaast worden ze ingezet als expert op het gebied van onderzoek. Drie lerarenopleiders worden lector, één opleider krijgt twee dagen voor onderzoek in een kenniskring en één opleider mag een leerkring starten. Met name de categorale pabo's stellen hun gepromoveerde medewerkers aan als lector; dat geldt niet voor de pabo's die deel uitmaken van een grotere hogeschool. Andere gepromoveerde opleiders krijgen geen tijd voor onderzoek maar krijgen binnen en vaak ook buiten de opleiding, taken die met onderzoek te maken hebben. Ze worden betrokken bij een masteropleiding, scholen collega's in het doen van onderzoek en participeren namens de opleiding in landelijke projecten.

Deze activiteiten hebben zeker een relatie met het gepromoveerd zijn, maar ze hebben zelden een relatie met de inhoud of de resultaten van het onderzoek dat is gedaan. Er zijn daarom ook frustraties. Emily wordt gepasseerd als er een hoofddocent benoemd wordt. Lars kan niet met zijn eigen thema verder omdat de opleiding daar geen geld in wil steken.

Clifford moet accepteren dat er op zijn onderzoeksterrein een specialist van buiten wordt binnengehaald. De collega's hebben bewondering voor de geleverde prestatie maar zijn ook na afronding van het onderzoek volgens de geïnterviewden nauwelijks geïnteresseerd in de resultaten, laat staan in de aanbevelingen die voor de opleidingen zijn geformuleerd. De gepromoveerde opleiders geven in het interview ook aan dat er inmiddels wel wat veranderd is binnen de opleidingen. Er gaan meer collega's promoveren, binnen een aantal opleidingen is er een promotiebeleid en heeft onderzoek een prominentere plek gekregen.

Er is na de promotie te weinig tijd om nog over het onderzoek te publiceren. Dat moet naast

Tijdens het promoveren vindt er een transitie plaats van opleider naar onderzoekende opleider.

het werk waar de opleiders dan weer volop voor worden ingezet. Publiceren is extra lastig omdat ze dat tijdens het promotietraject niet hebben gedaan en daardoor niet hebben geleerd. De promotor is in veel gevallen buiten beeld, want immers in een heel andere wereld werkzaam. Manfred, Lars, Mary en Leonora hebben nog wel persoonlijk contact met hun promotoren, maar van onderzoek doen is geen sprake meer. De opleiders worden soms nog wel gevraagd als beoordelaars voor wetenschappelijke tijdschriften of congresvoorstellen, maar vanuit de academische wereld wordt geen beroep op hen gedaan. De promotieonderzoeken van hogeschooldocenten leiden nauwelijks tot wetenschappelijke artikelen. Sommigen vinden dat erg, anderen helemaal niet: *"Het is niet mijn wereld"*, wordt dan in het interview gezegd.

Conclusie en discussie

In dit artikel beschrijven we de ontwikkeling van de professionele identiteit van vijftien lerarenopleiders die tussen 2000 en 2014 promoveren aan een universiteit terwijl ze als lerarenopleider verbonden zijn aan een hogeschool. De eerste onderzoeksvraag betreft de professionele identiteit voorafgaand aan en bij de start van het promotietraject. De geïnterviewde lerarenopleiders hebben dan een sterke professionele identiteit als lerarenopleider. Dat blijkt uit de rol die zij spelen binnen hun eigen opleiding en op landelijk niveau. Juist daardoor zitten ze al in de periferie van de academische wereld. Ze schrijven methoden, publiceren voor vakbladen en kennen hoogleraren die als promotor kunnen optreden. Als de hogescholen meer gepromoveerde medewerkers nodig hebben, is de keuze snel gemaakt, zowel door hun managers als door henzelf. Vol enthousiasme beginnen ze aan een nieuwe, meestal onbekende uitdaging.

De tweede onderzoeksvraag betreft de ontwikkeling van de professionele identiteit van de lerarenopleider tijdens het promotietraject. De identiteit als lerarenopleider blijft sterk en ze ontwikkelen tegelijkertijd en daarnaast een identiteit als onderzoeker. Zij worden in hun eigen woorden 'onderzoekende lerarenopleiders', te vergelijken met scholared teacher educators (Cochran-Smith, 2005). Ze pendelen tussen de lerarenopleiding en de academische wereld en geven blijk van een transformatie van lerarenopleider tot onderzoekende lerarenopleider (Akkerman & Bakker, 2011). Het overschrijden van de grenzen leidt tot anders handelen. Er is sprake van deels ontwikkelen van een identiteit als onderzoeker, maar nooit helemaal. Dat wordt op drie manieren beperkt. Ten eerste zeggen bijna alle opleiders nadrukkelijk dat zij in de eerste plaats opleider zijn en geen full time onderzoeker willen zijn. Ze willen lerarenopleider blijven en dat impliceert een professionele identiteit als lerarenopleider (Holland et al., 1998). Ten tweede hebben, of krijgen, de opleiders slechts gedeeltelijk toegang tot de academische wereld. Ze worden minder dan aio's 'ingelijfd' en gesocialiseerd als onderzoeker. Een derde reden voor een beperkte identiteit als onderzoeker is dat onderzoek, en dat geldt zeker voor academisch onderzoek, nauwelijks of geen deel uitmaakt van de cultuur van de lerarenopleiding. Het antwoord op de derde deelvraag 'wat gebeurt er met de professionele identiteit' is hiermee gedeeltelijk al gegeven. Ze zijn een onderzoekende lerarenopleider geworden en hebben het positieve van de twee werelden in zich verenigd. Na afronding van het onderzoek stopt voor bijna iedereen het contact met de academische wereld. Na de promotie is het voor de meeste opleiders zoeken naar een nieuwe verhouding met hun opleidingspraktijk. Ze willen en kunnen - naar hun opvatting - meer betekenen voor de opleiding en deze verbeteren, maar moeten zich naar hun idee inhouden. De professionele wereld waarin ze werken staat niet altijd

open voor kennis die zij uit de academische wereld meebrengen. De lerarenopleiding is nog niet meegegaan in het transformatieproces. Gepromoveerde lerarenopleiders krijgen individueel binnen, maar vaak ook buiten de opleiding, andere taken die passen bij hun nieuwe identiteit als onderzoekende lerarenopleider en halen daar in meer of mindere mate voldoening uit.

Het stemt ze gelukkig dat er meer gepromoveerde collega's worden aangehouden en meer collega's met een promotietraject starten.

**De
opleiderswereld
staat niet altijd open
voor kennis die de pro-
movendi vanuit de
academische wereld
meebrengen.**

Uit het onderzoek komen enkele praktische aanbevelingen naar voren. In de eerste plaats wordt duidelijk dat het belangrijk is dat het management van lerarenopleidingen - op alle niveaus - een beter begrip krijgt van wat onderzoek, en met name promotieonderzoek, inhoudt. Er zal beter en meer gecommuniceerd moeten worden tussen verantwoordelijken op de lerarenopleiding en promotoren op de universiteit. Dat zou kunnen leiden tot betere materiële en immateriële ondersteuning voor promovendi gedurende het promotietraject. Opleidingen zouden nog meer na moeten denken over de valorisatie van de kennis die praktijkrelevant promotieonderzoek oplevert. Tot slot is het belangrijk om als opleiding na te denken over een passende inzet van gepromoveerde collega's. Het verkrijgen van een master- of doctorstitel heeft tot doel bij te dragen aan de kwaliteitsverbetering van de opleiding. Dat lukt niet als opleidingen de kennis en vaardigheden van gepromoveerde collega's onvoldoende inzetten.

Uit de interviews waarin met gepromoveerde lerarenopleiders werd teruggeblikt op hun promotietraject werd duidelijk dat er op hogescholen inmiddels al veel veranderd is als het gaat om de plaats die onderzoek en theorie op de opleiding innemen. Het promoveren van lerarenopleiders is minder uitzonderlijk geworden en lijkt beleidsmatig beter ingebed. In een vervolgonderzoek zou duidelijk moeten worden of de huidige promoverende lerarenopleiders een andere identiteitsontwikkeling doormaken en wat dit betekent voor de lerarenopleidingen. Bij dat vervolgonderzoek zouden ook begeleiders van onderzoek en managers betrokken moeten worden.

Referenties

- Admiraal, W., Smit, B., & Zwart, R. (2013). *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk*. Eindrapport PROO-review 411-11-691. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Aelterman, A., Berg, E., van den, & Snoek, M. (2004). Kennisontwikkeling binnen de lerarenopleiding (Redactioneel). *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 4-5.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Boei, F., Willemsse, M., Geerdink, G., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO: een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-45.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Teacher research and research on teaching: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2005). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 477-489). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Coonen, H. (2006). *De leraar in de kennissamenleving: Beschouwingen over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Craig, C. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23, 173-188.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- HBO-Raad (2010). *Naar een duurzaam onderzoeksklimaat. Ambities en succesfactoren voor het onderzoek aan hogescholen*. Notitie HBO-Raad, februari 2010. Vindplaats: www.vereniginghogescholen.nl
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Loughran, J.J., & Russell, T. (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. London: Thousand Oaks.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische agenda hoger onderwijs, wetenschap en onderzoek*. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/01/kwaliteit-in-verscheidenheid.html>
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving: Een verkenning*. Retrieved from http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/405/documenten/leren_in_eeen_kennis-samenleving.pdf
- Pauw, I., Geldens, J., & Geerdink, G. (2008). The power of three: drie doctores vertellen hun verhaal. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(11), 31-36.
- Penuel, W., & Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30, 83-92.
- Pieters, J. & Jochems, W. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80 (5). 407- 413.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (Proefschrift) <http://dare.uva.nl/record/479573>.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. Retrieved from <http://dare.ubv.uvu.nl/handle/1871/38045>.
- 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. DOI: 10.1080/19415250903457893.
- Vanderlinde, R., & Braak, J. van (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders , intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36, 299-316.
- Vlokhoven, H. van, Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2). 57-72.
- Weert, E. de, & Leijnse, F. (2010). Practice-Based Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Sciences. In S. Kyvik, B. Lepori (eds.), *The Research Mission of Higher Education Institutions 199 Outside the University Sector*. Houten: Springer, Science + Business Media, pp. 199-218.
- Wenger, E. (2000). Communities fo practice and learning systems. *Organization*, 7, 225-246.