

Het coachen van leraren in opleiding

Kariene Woudt-Mittendorff, Saxion
Erwin van Harmelen, Saxion
Irene Visscher-Voerman, Saxion

Samenvatting

Meer studentgestuurde onderwijsvormen worden in het hbo steeds vaker ingezet, onder meer om leraren in opleiding op een breder vlak vaardigheden aan te leren. Denk aan het belang van vaardigheden zoals kritisch denken, zelfregulatie en reflectie, maar ook het ontwikkelen van een 'persoonlijke professionaliteit' oftewel professionele identiteit als leraar. Dit alles heeft gevolgen voor lerarenopleiders en hun rol als begeleider van aanstaande leraren: het coachen van leraren in opleiding zal steeds belangrijker worden. Dit hoofdstuk gaat over de achtergrond van deze veranderingen, de contexten waarin het coachen van leraren in opleiding een plek heeft en welke coachingsvaardigheden voor lerarenopleiders van belang zijn.

Inleiding

De complexiteit van het leraarsvak is de laatste twee decennia enorm toegenomen. Opbrengstgericht werken, passend onderwijs, het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem, aandacht voor doorlopende leerlijnen van leerlingen van 4-18 jaar, ouders-als-partners, gepersonaliseerd leren, ICT-in-de-klas; het zijn - ongelijksoortige - voorbeelden van ontwikkelingen die een groot beroep doen op een breed palet aan kennis en vaardigheden van leraren (Vermeulen & Vermeulen, 2016). Bovendien wordt ook steeds explicieter van leraren verwacht dat ze leerlingen helpen om vaardigheden te ontwikkelen als kritisch denken, zelfregulatie en reflectie. Hoewel deze vaardigheden vermoedelijk altijd belangrijk zijn geweest, zijn ze opnieuw in de belangstelling gekomen onder de noemer van *21st century skills* (Rotherham & Willingham, 2010). Leraren zouden dusdanig pedagogisch en didactisch bekwaam moeten zijn om, in samenwerking met hun collega's, deze ontwikkelingen een plek te geven binnen de onderwijspraktijk.

In een in 2013 verschenen rapport stelde de Onderwijsraad: "Deze veranderde beroepscontext vraagt van individuele leraren, naast gedegen vakkennis en -bekwaamheid, om een persoonlijke professionaliteit die hen in staat stelt om in specifieke praktijksituaties eigen keuzes te maken, deze te verantwoorden naar betrokkenen en zo het benodigde gezag voor hun professioneel handelen te verwerven of behouden" (Onderwijsraad, 2013, p. 31). Het is dan ook een belangrijke opdracht voor de lerarenopleidingen om - naast de ontwikkeling van vakkennis en vakbekwaamheid - aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de persoonlijke professionaliteit van de aanstaande leraar en de ontwikkeling van bredere vaardigheden zoals de veelgenoemde *21st century skills*. Dat zien we ook terug in de drie kernopgaven van onderwijs zoals Biesta deze formuleert en die door Geldens en Onstenk (2016) in een eerder katern zijn besproken in de context van de lerarenopleiding: Onderwijs gaat niet alleen maar over kwalificatie maar ook om socialisatie en persoonsvorming. Onderwijs staat niet los van de persoon van de leraar en om leraar te worden is het belangrijk om zicht te krijgen op je persoonlijke drijfveren,

je betrokkenheid, je normen en waarden, oftewel je eigen (beroeps)identiteit (Geldens & Onstenk, 2016; Onderwijsraad, 2013).

Nieuwe vormen van onderwijs - nieuwe vaardigheden voor begeleiders

Als we toekomstige leraren willen begeleiden bij het ontwikkelen van een persoonlijke professionaliteit en vaardigheden als kritisch denken, zelfregulatie en reflectie, vraagt dit om vernieuwde invullingen van het opleidingsonderwijs en vormen van begeleiding daarin. Studentgestuurde (in plaats van docentgestuurde) onderwijsvormen, die steeds meer een plek in het hoger onderwijs krijgen (Assen, Meijers, Otting & Poell, 2016; Scager & Thoolen, 2006), zijn hiervoor zeer geëigend. Het zijn onderwijsvormen waarin de leraar in opleiding als aankomend professional enerzijds op een actieve manier deelneemt aan het door lerarenopleiders ingerichte leerproces, en anderzijds gericht zijn eigen leerproces en ontwikkeling richting geeft. In deze nieuwe onderwijsvormen, veelal gebaseerd op constructivistische onderwijstheorieën, staan vaak authentieke onderwijssituaties centraal en worden leraren in opleiding gestimuleerd om te reflecteren op die praktijkervaringen (Korthagen, 2012). Zij krijgen daarbij ook een steeds actievere rol als kennisconstructeur in plaats van als kennisontvanger en zij werken actief aan de ontwikkeling van hun eigen professionele vaardigheden. Deze onderwijsvormen bieden niet alleen ruimte om te werken aan zelfsturing, maar bieden ook de mogelijkheid om ervaringen op te doen waarin leraren in opleiding veel kunnen leren over hun persoonlijke professionaliteit

**Student-
gestuurde onder-
wijsvormen bieden
ruimte om te leren
over je persoonlijke
professionaliteit.**

als aanstaande leraar (zie ook Stappers & Koster, 2016). Welke keuzes maak ik en waarom? Wat zijn thema's die bij mij passen en waar liggen mijn kwaliteiten? Maar ook: wat zijn mijn leerstrategieën, hoe pak ik iets aan en waarom doe ik dat eigenlijk zo? Welke keuzes maak ik en waar baseer ik die op?

Leraren in opleiding worden binnen zulke onderwijssituaties bijvoorbeeld geconfronteerd met een praktijkprobleem op school of een bepaald didactisch vraagstuk en gaan vervolgens zelf op zoek naar oplossingen, door bestaande kennis te combineren met nieuw te ontdekken kennis. Zij bepalen in dit proces 'zelf' wat ze aan kennis en vaardigheden nodig hebben om het probleem of vraagstuk aan te pakken en gaan gericht op zoek naar die kennis. Ze zijn daarmee zelfsturend. Een belangrijke voorwaarde voor het slagen of falen van een leraar in opleiding binnen dergelijke onderwijssituaties is de aan- of afwezigheid van zelfregulerende vaardigheden (English & Kitsantas, 2013). Deze vaardigheden hebben te maken met hoe de leraar in opleiding tot leren komt. Studenten met sterke zelfregulerende vaardigheden zijn in staat om qua motivatie, actie en gedrag actief de regie te nemen binnen hun eigen leerproces (Vrieling, Stijnen, Knaapen, & Van Maanen, 2014; Zimmerman, 2002).

Een veel voorkomende misvatting in het hoger onderwijs is dat binnen onderwijsvormen waarin studenten een veel actievere rol hebben dan voorheen, studenten al in staat zijn om volledig zelfstandig te werk te gaan en vrijwel geen begeleiding nodig hebben. Zoals Vrieling (2015) helder verwoordt in haar artikel *Zelfgestuurd leren kun je niet zelfgestuurd leren*, lijkt de ideologische tegenstelling tussen docent- en studentgestuurd leren een schijntegenstelling. Voor een succesvol curriculum waarin de leraar in opleiding veel actiever en zelfstandiger aan zijn of haar

eigen ontwikkeling werkt, is het essentieel om voldoende ondersteuning te bieden (zie o.a. Assen, 2018; Savery, 2006; Dolmans, 2012). Interventies van lerarenopleiders vereisen binnen zo'n onderwijsvorm echter een heel ander didactisch repertoire dan in meer traditionelere docentgestuurde onderwijsvormen.

De lerarenopleider in de rol van coach

Bij studentgestuurde onderwijsvormen wordt van lerarenopleiders onder andere verwacht dat zij leraren in opleiding begeleiden bij de ontwikkeling van een persoonlijke professionaliteit en metacognitieve, reflectieve en zelfregulerende vaardigheden. Dit vraagt van lerarenopleiders een andere rol dan bij docentgestuurde onderwijsvormen; niet zozeer de rol van kennisoverdrager of expert, maar die van coach van het leerproces. De rol en taak van een coach verschilt op een aantal essentiële punten van die van de docent voor de klas (Scager & Tholen, 2006). Een docentgestuurde benadering van onderwijs richt zich op kennistransfer, kennisreproductie en individueel leren, waarbij de lerarenopleider een directieve rol inneemt als kennisverschafter. Een studentgestuurde benadering van onderwijs is gebaseerd op principes als zelfsturing, contextgerichtheid en collaboratief leren (Assen, Meijers, Otting, & Poell, 2016; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). In hun rol als coach zijn lerarenopleiders hierbij vooral faciliterend, activerend, diagnosticerend, uitdagend en evaluerend (Iredale & Schoch, 2010). Ze ondersteunen het leren van leraren in opleiding door eerder verworven kennis te helpen activeren en daarop voort te bouwen, door goed door te vragen, door feedback te geven waarmee ze worden uitgedaagd, door spiegels voor te houden en ze te helpen hun eigen leerproces en ontwikkeling te monitoren.

Verskillende contexten waarbinnen coaching plaatsvindt

Binnen de lerarenopleidingen zijn er verschillende onderwijssituaties aan te duiden die zich lenen voor coaching door de lerarenopleider. Er zijn 1-op-1 situaties waarin leraren in opleiding gecoacht worden, veelal binnen studieloopbaanbegeleiding (SLB) of bijvoorbeeld stage- en afstudeerbegeleiding. Maar ook het concept 'begeleiding op de werkplek', door de schoolopleider bijvoorbeeld, is een context waarbinnen coaching van leraren in opleiding individueel plaatsvindt. Daarnaast worden er steeds vaker in onderwijssituaties project- of werkgroepen ingezet waarbij leraren in opleiding 'samen' aan een *real-life* casus of vraagstuk werken. De lerarenopleider heeft ook in dergelijke groepssituaties een belangrijke rol als coach. Hij stimuleert het leerproces bijvoorbeeld vooral door open en kritische vragen te stellen en daagt studenten uit tot het beargumenteren van hun zienswijze en deze met elkaar uit te wisselen.

In tijden waarin persoonlijke ontwikkeling en zelfsturing van leraren in opleiding steeds meer centraal staat, is het van belang dat lerarenopleiders met hen niet alleen praten over studievoortgang, de ontwikkeling van competenties of de wijze waarop de stage wordt uitgevoerd. Het is voor de lerarenopleiders tevens een belangrijke opdracht om - naast de ontwikkeling van vakkenkennis en vakbekwaamheid - aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de persoonlijke professionaliteit van de aanstaande leraar en de ontwikkeling van bredere vaardigheden zoals *21st century skills*. Dat betekent dat ze leraren in opleiding ook coachen op het verkrijgen van inzichten in drijfveren, talenten, overtuigingen of waarden en normen (zie ook Korthagen & Nuijten, 2018).

Belangrijke vaardigheden voor de lerarenopleider als coach

In voorgaande alinea's werden al enkele voorbeelden gegeven van datgene wat een lerarenopleider in de coachrol doet. In deze alinea staan we nader stil bij essentiële coachingsvaardigheden. Ondanks dat veel onderzoeken laten zien dat de rol van de lerarenopleider in nieuwe vormen van onderwijs cruciaal is (Assen et al., 2016; Vrieling, 2015; Ketelaar, Beijaard, Den Brok, & Boshuizen, 2013), is er nog niet heel veel bekend over hoe deze nieuwe coachingsvaardigheden in de praktijk concreet vorm krijgen. Er zijn echter verschillende elementen die van belang lijken te zijn voor een goede coach. Vragen stellen en feedback geven bijvoorbeeld zorgen ervoor dat lerarenopleiders de leraren in opleiding bewust maken van wat er wel of niet goed gaat in het beoogde leerproces (Azer, 2006).

Empathische houding aannemen en het creëren van een veilige sfeer

Ook al lijkt het een open deur, het uiten van interesse en het creëren van een veilige sfeer is een cruciale vaardigheid (of misschien wel voorwaarde) als het gaat om het coachen van zowel individuele studenten als groepen. Het is belangrijk dat de lerarenopleider in de rol van coach laat merken dat hij goed luistert en oprechte belangstelling toont door nieuwsgierig te zijn naar wat de ander vertelt. Dit krijgt bijvoorbeeld vorm door het stellen van gerichte vragen naar aanleiding van hetgeen verteld is. Daarnaast is het tussen de regels door luisteren een belangrijk aspect van een actieve luisterhouding. Het begeleiden van groepen vraagt tevens van een coach om toe te zien op een professionele werksfeer en het stimuleren van het samenwerkingsproces binnen de projectgroep (o.a. Azer, 2006; Dolmans et al., 2002). Uit onderzoek van Dolmans et al. (2002) blijkt bovendien dat studenten beter functioneren in een groep wanneer zij een goede werkrelatie hebben met de begeleidende coach. Effectieve coaches besteden een substantieel deel van hun gesprekstijd aan het aanmoedigen en motiveren van leraren in opleiding (o.a. De Grave, Dolmans, & Van der Vleuten, 1999; Flaherty, 1999) en het laten zien dat ze betrokken en geïnteresseerd zijn, ofwel, ze laten een empathische houding zien (Mittendorff, Van der Donk, & Gellevij, 2012).

Vragen stellen

Een van de meest bepalende vaardigheden voor een coach is het vermogen om goede vragen te stellen. Een vragende benadering zet de leraren in opleiding aan om concepten verder te onderzoeken, praktijk aan theorie te verbinden, ervaringen en inzichten te onderbouwen en daagt uit om verschillende aspecten verder te analyseren en te vergelijken (Assen et al., 2016). Vragen stellen activeert het leerproces, onder andere omdat het ze prikkelt om eerder verworven kennis te activeren. Door het stellen van de juiste vragen verkent de coach als het ware de situatie van de gecoachte(n). En vraagstellingen die gericht zijn op interpretatie, relaties tussen concepten, oorzaak/gevolg, verwachtingen, overtuigingen en beoordelingen zullen de leraar in opleiding uitnodigen kritisch na te denken over het eigen handelen. Krachtige vragen zijn vragen die leraren in opleiding uitnodigen om in te zoomen op essentiële aspecten, prioriteiten te stellen, bewijs af te wegen, keuzes te beargumenteren, informatie te zoeken en te interpreteren, en planmatig te werk te gaan (zie o.a. Bolhuis & Voeten, 2001; Azer, 2006). Bolhuis en Voeten (2001) maken onderscheid tussen vragen gerelateerd aan de inhoud (leerstof), het leerproces, en algemene vragen die niet zijn gerelateerd aan de inhoud of het proces. Deze indeling komt overeen met niveaus van feedback geven die

Hattie en Timperley (2007) benoemen: het taakniveau, procesniveau, zelfregulatie niveau en persoonlijke niveau. Volgens Bakker (2008) zouden deze ook goed toepasbaar zouden kunnen zijn op het gebied van vragen stellen.

Door het stellen van goede vragen kunnen coaches ook bijdragen aan het reflectieproces van leraren in opleiding. Het bespreken van betekenisvolle praktijkervaringen, het verkrijgen van inzichten daarover, maar ook het vooruitkijken (Hoe nu verder? Waar wil ik of waar willen wij dan naartoe en hoe komen we daar?) zijn processen die in coaching centraal zouden moeten staan. Goede reflectievragen zijn gericht op onderliggende oordeelsvorming, het zijn open vragen die ingaan op onderliggende redeneringen, processen, aannames of overtuigingen.

Goede reflectievragen zijn gericht op onderliggende oordeelsvorming.

Ze gaan niet alleen over hoe iets is uitgevoerd en wat daar bijvoorbeeld beter in zou kunnen. Door het stellen van goede reflectievragen krijgen leraren in opleiding meer inzicht in hun leerproces, beweegredenen, het waarom van bepaalde keuzes of gevoelens. Ook kan reflectie bijdragen aan meer inzicht in drijfveren, talenten, ambities en de beroepsidentiteit van een aanstaande leraar, door specifiek daarover door te vragen.

Modeling

Een andere belangrijke vaardigheid van een goede coach is modeling (Lunenburg, Kort-hagen, & Swennen, 2007; Hmelo-Silver, 2004). De lerarenopleider is een rolmodel voor het tonen van professioneel gedrag. Het is belangrijk dat een lerarenopleider in staat is de strategieën voor leren en denken goed voor te doen, te laten zien. Dit houdt concreet in dat wanneer openheid en eerlijkheid wordt verwacht van leraren in opleiding, een lerarenopleider zelf ook open en eerlijk dient te zijn. Het toegeven van eigen fouten, studenten om feedback vragen op eigen handelen, op tijd zijn bij bijeenkomsten, of het zich kwetsbaar durven opstellen, zijn voorbeelden van hoe dit vorm kan krijgen (Hmelo-Silver, 2004). Van Velzen, Volman en Brekelmans (2014) onderzochten hoe modeling door de schoolopleider een rol speelde tijdens het gezamenlijk lesgeven door een ervaren schoolopleider en een lio-student. Tijdens deze vorm van modeling door de schoolopleider heeft de lio'er de mogelijkheid om uit de les te stappen en te observeren hoe de schoolopleider invulling geeft aan delen waar de lio'er nog onzeker over is, om vervolgens er weer in te stappen en te oefenen met dit nieuwe gedrag. Samen les geven en zodoende deze ervaring delen geeft de mogelijkheid voor een schoolopleider om vervolgens samen met de lio'er te reflecteren op gedrag en pedagogisch handelen. Volgens Hoekstra en Korthagen (2011) is het daarbij essentieel dat lerarenopleiders hun eigen interventies expliciet maken, evenals de rationale achter hun interventies. Maar ook het geven van voorbeelden van eigen ervaringen die hebben bijgedragen aan belangrijke inzichten over de eigen professionele identiteit of het leerproces draagt sterk bij aan het leren en reflecteren van leraren in opleiding (Mittendorff, 2014). Pols (2017) verwoordt in aanvulling daarop dat lerarenopleiders hun eigen professionaliteit zouden moeten tonen zodat leraren in opleiding op hun beurt hun eigen professionaliteit kunnen leren kennen en spiegelen. Ook dit is een vorm van 'modeling'.

Feedback geven

Goede feedback is een krachtig middel ter bevordering van onderwijsprestaties (Hattie & Yates, 2013, zie ook Vrieling, 2014) en is ook een belangrijk element binnen coaching (Bakker, 2008). Zoals eerder vermeld geven Hattie en Timperley (2007) aan dat feedback gericht kan zijn op vier niveaus: het taakniveau, het procesniveau, het zelfregulativeniveau en het persoonlijke niveau. Feedback op taakniveau gaat over hoe goed studenten de taak begrijpen of uitvoeren. Feedback op procesniveau gaat over hoe adequaat een proces van taakuitvoering of productontwerp is of is geweest. Feedback op het niveau van zelfregulatie is gericht op de manier waarop leraren in opleiding hun acties of leerproces monitoren en sturen of reguleren, bijvoorbeeld de planning van hun leeractiviteiten. Feedback op persoonsniveau tenslotte gaat over evaluaties ten aanzien van de persoon en gaan veelal niet over taakgerelateerde observaties.

Door het geven van goede feedback, zowel binnen een individuele setting als binnen een groep, stellen coaches leraren in opleiding in staat inzicht te verkrijgen in hoe hun gedrag overkomt op de ander (Scager & Thoolen, 2006), maar kunnen zij ook hints of adviezen geven die ondersteunen in het leerproces. Dergelijke feedback kan zinvol zijn als studenten vastlopen en niet goed weten hoe ze verder moeten in hun proces. Belangrijk is echter te beseffen dat hier een ingewikkelde grens ligt als het gaat om docent- en/of studentsturing: hoe sneller je hints of adviezen geeft, hoe sneller je als opleider (te veel) sturing uitoefent. In het kader van ondersteuning bieden als lerarenopleider is daarin de vaardigheid van scaffolding ook een belangrijke. In de volgende paragraaf gaan we daar verder op in.

Scaffolding

Scaffolding is een vaardigheid waarmee coaches de zelfregulatie van leraren in opleiding in meer of mindere mate kunnen stimuleren en bevorderen. De term scaffolding is te herleiden naar de socio-culturele principes van Vygotsky waarbij leren in eerst instantie plaatsvindt op een sociaal niveau in de interactie tussen lerarenopleider en leraar in opleiding. Waarbij de leraar in opleiding een actieve participant is in de kennisconstructie, voordat leren en beheersing op een individueel niveau plaats kan vinden. Scaffolding wordt gezien als een structurele aanpak die leerlingen en leraren in opleiding kan ondersteunen bij de uitvoering van een complexe taak, zoals lesgeven. Scaffolding is ook een vaardigheid die voor coaches van belang is. Door de technieken voor scaffolding toe te passen neemt de coach een deel van de complexiteit van een taak weg, zodat de lerende deze kan voltooien (Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007; Lazonder & Harmsen, 2016). Coaches kunnen met behulp van scaffolding doelbewust een verschuiving in gang zetten van docentgestuurde interventies naar meer studentgestuurd leren, wanneer zij de complexiteit van de taak gaandeweg toe laten nemen en de mate van scaffolding af bouwen, ook wel fading genoemd. Het geleidelijk afbouwen van scaffolding en andere vormen van ondersteuning door de docent bevorderen de verschuiving van externe regulatie van studentgedrag naar zelfregulatie (Van der Wal-Maris, Beijaard, Schellings, & Geldens, 2018).

Het begrip scaffolding blinkt binnen de wetenschappelijke literatuur echter niet uit in zijn eenduidigheid (Pol, Volman, & Bieshuizen, 2010; Pea, 2004). Vanuit het perspectief van de lerarenopleider als coach verstaan we onder scaffolding bijvoorbeeld het geven van hints aan een leraar in opleiding tijdens co-teaching (Van Velzen, Volman, & Brekelmans, 2014) of het

overnemen van kleine delen van een les- of projectactiviteit door een schoolopleider die de leraren in opleiding nog niet zelfstandig kunnen uitvoeren (Van Velzen & Volman, 2009). Naarmate een student ergens bekwaam in wordt, kan de ondersteuning worden afgebouwd. Van de Pol (2012) benoemt contingentie, scaffolding op het niveau van de lerende, als een van de belangrijkste voorwaarden voor het inzetten van een scaffold. Bij scaffolding is het van belang dat de coach eerst de voorkennis van een lerende diagnosticeert, vervolgens deze bij de lerende checkt en daarna een van de brede reeks aan scaffoldingsstrategieën inzet om hulp te bieden bij de deeltaak die de lerende nog onvoldoende beheerst (Van de Pol, 2012). Het stellen van vragen en het geven van feedback zijn bijvoorbeeld scaffoldingsstrategieën die gebruikt kunnen worden na deze diagnose (Van de Pol, Volman, & Bieshuizen, 2010). Het onderscheid tussen feedback in brede zin en feedback binnen scaffolding zit in het feit dat de doelen van scaffolding doorgaans korte termijn doelen zijn, afgestemd op één individuele leerling. Feedback in bredere zin, zoals eerder beschreven, is gericht op het behalen van lange termijn doelen die voor alle studenten hetzelfde zijn.

Tot slot

Als lerarenopleider krijgen we steeds vaker een rol in studentgestuurde onderwijsvormen, naast docentgestuurde onderwijsvormen. Bij deze vormen zijn de vaardigheden van de lerarenopleider als coach cruciaal als het gaat om effectieve begeleiding. In deze bijdrage hebben wij een aantal vaardigheden voor het voetlicht gebracht waarover we steeds meer te weten komen en waarvan we steeds duidelijker weten dat het essentiële vaardigheden zijn voor het begeleiden van leraren in opleiding in de 21e eeuw. In de praktijk zien we dat coaching als fundamentele vaardigheid nog niet altijd onderdeel is van het handelingsrepertoire van elke lerarenopleider. Het draait met name om het vinden van een juiste balans tussen student- en docentsturing en het adaptief kunnen inzetten van een breed scala aan vaardigheden zoals hierboven geschetst. Er is geen uitgekristalliseerd algoritme te definiëren van wat altijd werkt. Veeleer is het aan de opleider om uit te proberen, daarop te reflecteren en het opnieuw te proberen. Met andere woorden, de lerarenopleider zal hierin ook als lerende zelf actief moeten zijn om zijn eigen kennisbasis en repertoire gaandeweg te ontwikkelen. Hierbij speelt de persoonlijke professionaliteit als lerarenopleider een belangrijke rol: wat zijn jouw persoonlijke drijfveren om in het onderwijs te werken en wat zijn jouw eigen opvattingen over goed onderwijs? Deze bepalen de mate waarin lerarenopleiders hun didactisch handelingsrepertoire willen en kunnen uitbreiden. Net als leraren in opleiding, kunnen ook lerarenopleiders in dit proces met en van elkaar leren, bijvoorbeeld binnen professionaliseringstrajecten of professionele netwerken, door het bevragen van elkaar en het geven en ontvangen van goede feedback. Op deze wijze bouwen zij hun coachingsvaardigheden verder uit die ze kunnen inzetten ten gunste van het leerproces van de leraren in opleiding. Maar ook zou het interessant kunnen zijn om gezamenlijk met de leraren in opleiding zelf op zoek te gaan naar hun professionele identiteit. Op deze wijze brengen zij modeling in de praktijk. Alles bij elkaar helpen zij op deze manier om de leraren in opleiding de leraar te worden die de moderne tijd hen vraagt te zijn.

**Elke
lerarenopleider
zal zelf actief een
eigen kennisbasis
en repertoire
moeten ontwik-
kelen.**

Referenties

- Assen, J. (2018). *From a teacher-oriented to a learner-oriented approach to teaching: The role of teacher's collective learning processes*. Proefschrift: Tilburg University.
- Assen, J.H.E., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R.F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12-23.
- Azer, S.A. (2006). Challenges facing PBL tutors: 12 tips for successful group facilitation. *Medical teacher*, 27(8), 676-681.
- Bakker, M. (2008). *Design and evaluation of video portfolios: Reliability, generalizability, and validity of an authentic performance assessment for teachers*. Proefschrift: Leiden, ICLON.
- Bolhuis, S., & Voeten, M.J. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-855.
- Dolmans, D.H.J.M. (2012). *Innoveren om beter te leren*. Inaugurele rede: Maastricht University.
- Dolmans, D.H., Gijssels, W.H., Moust, J.H., Grave, W.S.D., Wolhagen, I.H., & Van der Vleuten, C.P. (2002). Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. *Medical teacher*, 24(2), 173-180.
- English, M.C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 7(2), 6.
- Flaherty, J. (1999). *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Woburn, MA: Butterworth and Heinemann.
- Geldens, J., & Onstenk, J. (2016). De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding. In Dengerink J., & Snoek, M. *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 2: De context van het opleiden van leraren*. Breda: Velon. Opgehaald van: http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2016/12/K2_3GeldensOnstenk.pdf
- De Grave, W.S., Dolmans, D.H., & Van der Vleuten, C.P. (1999). Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. *Medical education*, 33(12), 901-906.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
- Hmelo-Silver, C.E., & Barrows, H.S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of problem-based learning*, 1(1), 4.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G., & Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, & Clark. *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F.A.J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Iredale, A., & Schoch, J. (2010). Coaching. In J. Avis, R. Fisher & R. Thompson (Eds.), *Teaching in lifelong learning* (pp. 206-212). Berkshire: Open University Press.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Den Brok, P.J., & Boshuizen, H.P. (2013). Teachers' implementation of the coaching role: do teachers' ownership, sensemaking, and agency make a difference? *European journal of psychology of education*, 28(3), 991-1006.
- Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2018). Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding. In G. Geerdink, & F. De Beer, *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: Velon. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Lazonder, A.W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- Lunenburg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, T.C.M. (2009). Understanding Teacher

- Learning in Secondary Education: The Relations of Teacher Activities to Changed Beliefs about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89-100.
- Mittendorff, K. (2014). Leren Reflecteren. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, & G. Wijers (Red.), *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K., Van der Donk, S., & Gellevij, M. (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen bij studenten. In: Meijers, F. (Ed.), *Wiens verhaal telt? Op zoek naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding* (pp 121-146). Apeldoorn: Garant.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn: Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Geraadpleegd op 25-5-2018, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/volledig/item175>
- Pea, R.D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The journal of the learning sciences*, 13(3), 423-451.
- Van de Pol, J.E. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. University of Amsterdam.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
- Pols, W. (2017). De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo. In Geerdink, G., & Pauw, I. (2017). *Kennisbasis lerarenopleiders katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Opgehaald van: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2015/05/KBkatern3.pdf>
- Rotherham, A.J., & Willingham, D.T. (2010). 21st Century skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, Spring, 17-20.
- Scager, K., & Thoolen, B. (2006). *De docent als coach in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Stappers, J., & Koster, B. (2016). Intervisiebijeenkomsten op de werkplek: een meerwaarde voor de professionele identiteit? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 37(1), 21-32.
- Van der Wal-Maris, S.J., Beijaard, D., Schellings, G.L.M., & Geldens, J.J.M. (2018). How meaning-oriented learning is enhanced in Dutch academic primary teacher education. *Teacher Development*, 22(3), 375-393.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). Wat doet een opleider in de school? Een theoretische verkenning. *Pedagogische Studiën*, 86, 75-92.
- Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 91, 169-185.
- Vermeulen, M., & Vermeulen, M. (2016). Opleiden voor een dynamisch beroep in een dynamische samenleving. In DengerinkJ., & Snoek, M. *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 2: De context van het opleiden van leraren*. Breda: Velon. Opgehaald van: http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2016/12/K2_2VermeulenVermeulen.pdf. 13-24
- Vrieling, E. (2015). Zelfgestuurd leren kun je niet zelfgestuurd leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 35(1), 15-28.
- Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, N., & Van Maanen, N., (2014). Van actiegericht naar betekenisgerichte reflectie. *Onderwijsinnovatie*, 16(4), 36-39.

