Hoofdstuk 4

Integratief begeleiden op de werkplek

Modellen en methodieken voor opleidingsdidactisch handelen

Frank Crasborn, Fontys Lerarenopleiding Sittard
Paul Hennissen, de Nieuwste Pabo Sittard

Samenvatting

De kern van dit hoofdstuk bestaat uit voorbeelden van handelingsmodellen en methodieken die begeleiders op de werkplek kunnen inzetten om het leren van (aanstaande) leraren te verbreden en te verdiepen. Als inleiding lichten we drie aspecten van de bijbehorende context toe: de kwaliteit van het werkplekcurriculum voor (aanstaande) leraren, verschillende typen begeleiders die een rol spelen en het belang van hun opleidingsdidactische bekwaamheid. Daarna gaan we in op de waarde van integratie van praktijk, theorie en persoon als referentiekader voor de kwaliteit van het leren en opleiden van (aanstaande) leraren en het opleidingsdidactisch handelen van hun begeleiders. Vervolgens vormt de driehoek praktijk, theorie en persoon het ordeningskader voor de beschrijving van een aantal handelingsmodellen en methodieken met verwijzingen naar literatuur voor verdere verdieping. Ter inspiratie zijn in aparte tekstkaders veertien methodieken geconcretiseerd. Daarna bespreken we contextuele factoren die het gebruik van handelingsmodellen en methodieken door begeleiders beïnvloeden. We signaleren tot slot dat het kiezen van modellen en methodieken op basis van onderzoek naar hun werkzaamheid een uitdaging is.

Inleiding

Sinds eind jaren negentig van de vorige eeuw werken scholen en lerarenopleidingen onder de noemers 'Educatief Partnerschap', Opleiden in de school' en 'Samen opleiden' samen bij vormgeving en uitvoering van opleidingstrajecten voor (aanstaande) leraren. In Nederland kennen we inmiddels ruim vijftig partnerschappen, zogeheten Opleidingsscholen, waarbinnen die samenwerking geformaliseerd is. Katern vier van de *Kennisbasis voor lerarenopleiders* is geheel gewijd aan de achtergrond en actualiteit van Opleidingsscholen (Van Velzen & Timmermans, 2017). Elders in dit katern (7) plaatst Korthagen (2019) die ontwikkeling in een historisch perspectief van voortschrijdend inzicht over opleidingsdidactiek.

Kennis van de praktijk ontstaat door gezamenlijk(e) reflectie op en onderzoek van de praktijk.

Binnen de divers georganiseerde partnerschappen (Oppers, 2018) is inmiddels een breed palet van werkplekcurricula en praktijken van Samen opleiden ontstaan (Driessen, Koster, Kuipers, & Slot, 2016; 2017). In die praktijken is leren op de werkplek, zowel informeel als formeel, een essentieel bestanddeel (Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2010). Informeel leren is niet vooraf gestructureerd en georganiseerd door een opleidingsinstituut of werkgever. Het gebeurt spontaan en vaak onbewust tijdens de uitvoering van het werk als leraar (Eraut, 2000). Bij formeel leren op de werkplek is er sprake van doelbewuste opleidings- en begeleidingsactiviteiten op de werkplek (Poell, 2009), ook wel werkplekcurriculum genoemd (Billet, 2006).

Kwaliteit van het werkplekcurriculum

Het uitvoeren van dagelijkse werkzaamheden in de school zorgt er niet automatisch voor dat (aanstaande) leraren gewenste kennis, vaardigheden en houdingen ook echt verwerven. Daar is meer voor nodig (Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman, & Van Vlokhoven, 2017). Het werkplekcurriculum kan daaraan bijdragen en omvat de middelen die Opleidingsscholen doelgericht inzetten om, passend bij de context, het leren, opleiden, begeleiden en beoordelen van (aanstaande) leraren op de werkplek te realiseren als onderdelen van een opleidingsprogramma waarin ook leeractiviteiten op het opleidingsinstituut een rol spelen (Onstenk & Van Veldhuizen, 2017).

De kwaliteit van het leren in een werkplekcurriculum wordt volgens Billet (2006) bepaald door drie aspecten. Als eerste de leermogelijkheden die het werk biedt, in de vorm van uitdagende werksituaties en taken, sociale contacten met collega's, beschikbare (praktijk)kennis, informatie- en hulpbronnen en begeleidingsmogelijkheden, ook wel *affordance* genoemd. Het tweede aspect is *agency*. Dat is de manier waarop en de mate waarin een (aanstaande) leraar gebruik kan en wil maken van de leermogelijkheden van de school. Oolbekkink-Marchand (2018, p. 15) spreekt in dit verband over professionele stuurkracht: "…bewust uitoefenen van invloed, keuzes maken of een houding aannemen in een specifieke situatie die invloed heeft op het werk van leraren binnen de school of daarbuiten en/of hun professionele identiteit." Stuurkracht of *agency* ontstaat in het samenspel tussen contextuele en persoonlijke factoren waarin beide elkaar beïnvloeden (Eteläpelto, 2013). Het leren van (aanstaande) leraren is er daarom bij gebaat als *affordance* en *agency* op elkaar aansluiten. Om die match te realiseren is volgens Billet (2006) een derde aspect belangrijk: (kwaliteit van) de ondersteuning en begeleiding op de werkplek. Daarbij spelen verschillende typen begeleiders en hun opleidingsdidactische bekwaamheid een essentiële rol.

Typen begeleiders

In opleidingsscholen zijn verschillende typen begeleiders werkzaam, die elk vanuit een eigen positie samenwerken bij het begeleiden van aanstaande leraren in werkplekcurricula: werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutsopleiders. De laatst genoemden zijn als lerarenopleider verbonden aan een opleidingsinstituut.
Werkplekbegeleiders en schoolopleiders zijn verbonden aan een school(bestuur). Ze zijn primair leraar van leerlingen en begeleiden daarnaast op school (aanstaande) leraren en nemen het merendeel van de begeleiding op de werkplek voor hun rekening waarbij ze doelbewust opleidingsdidactische modellen en methodieken kunnen inzetten.
De werkplekbegeleider is het eerste aanspreekpunt voor de (aanstaande) leraar (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001) en speelt een rol in de vakdidactische begeleiding (Janssen & Belo, 2018). In Nederland noemen we werkplekbegeleiders ook wel mentor, praktijkopleider, coach of schoolpracticumdocent. In de internationale literatuur komen we termen tegen als: *mentor, mentor teacher, school-based mentor, school teacher mentor, class teacher, cooperating teacher, coach, coach-teacher* (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008).

Schoolopleiders vervullen vaak een bredere taak bij opleidings- en begeleidingsactiviteiten op de werkplek. Uit onderzoek van Melief, Koster, Tigchelaar en Vermunt (2013) blijkt dat er in de praktijk drie typen schoolopleiders zijn: de *stagebegeleider, intern begeleider en intern*

opleider. De eerste (en grootste) subgroep schoolopleiders beperkt zich tot het bezoeken en nabespreken van lessen op de werkplek en het beoordelen van studenten. De tweede subgroep is daarnaast ook betrokken bij het beleid en de organisatie rondom Opleiden in de school. Schoolopleiders in de derde (en kleinste) subgroep zijn daarbovenop ook bezig met het ontwikkelen en uitvoeren van groepsactiviteiten en themabijeenkomsten voor (aanstaande) leraren. Ze zijn meer dan de andere twee typen schoolopleiders betrokken bij het beleid en de organisatie rondom Opleiden in de school en werken het meest frequent samen met lerarenopleidingen. Voor schoolopleiders bestaan in de internationale literatuur de volgende termen: s*upport teacher, teacher tutor, professional tutor, associate-tutor, mentor* of *school-based teacher educato*r (Hennissen e.a., 2008).

Opleidingsdidactische bekwaamheid

Met de groei van werkplekcurricula binnen Opleidingsscholen nam ook in Nederland de aandacht van onderzoekers voor het functioneren van werkplekbegeleiders en schoolopleiders toe (o.a. Crasborn & Hennissen, 2010; Geldens, 2007; Kroeze, 2014; Melief e.a., 2013; Van Ginkel, 2018; Van Velzen, 2013). Beide groepen begeleiders hebben veel invloed op de leermogelijkheden op de werkplek (*affordance*), bijvoorbeeld door (aanstaande) leraren bepaalde activiteiten wel of niet te laten uitvoeren. Ook kunnen ze eigen initiatieven en keuzes van leraren-in-opleiding (*agency)* stimuleren of juist remmen.

Daarnaast speelt de kwaliteit van hun opleidingsdidactisch handelen een rol. Alleen eigen ervaring en expertise als leraar van leerlingen vormen geen voldoende voorbereiding voor goede werkplekbegeleiding. Murray en Male (2005) gebruiken in dit verband de termen 'eerste orde leraren' (leraren die leerlingen onderwijs geven) en 'tweede orde leraren' (degenen die leraren-in-opleiding onderwijzen en begeleiden). Werkplekbegeleiders en schoolopleiders zijn niet alleen eerste orde leraar, maar ook tweede orde leraar. Dat vereist een dubbel professioneel perspectief en kennis en vaardigheden om het eigen didactisch handelen zowel te kunnen richten op het leren van leerlingen als op dat van (aanstaande) leraren (Achinstein & Athanases, 2005; Pols, 2018; Smith, 2015).

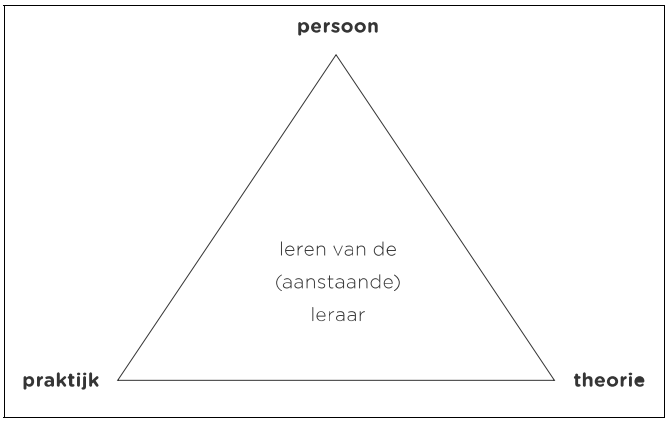
In de Velon-beroepsstandaard voor lerarenopleiders passen die kennis en vaardigheden binnen het zogeheten opleidingsdidactische bekwaamheidsgebied. In de standaard staat daarover onder andere: "…gebruikt diverse (opleidings-)didactische methodieken bij het vormgeven van de leerprocessen van (aanstaande) leraren en is nieuwsgierig naar nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de (opleidings)didactiek…", "…zet zijn eigen functioneren voorbeeldmatig in…", "… bevordert de wisselwerking tussen theorie en praktijk…" en "…helpt (aanstaande) leraren het leren van ervaringen te verdiepen, te verbreden en theoretisch te verantwoorden…" (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012, 23). Elders in dit katern gaan Korthagen (2019) en Koster en Oldeboom (2019) dieper in op het ontstaan en het belang van opleidingsdidactiek en de betekenis van opleidingsdidactische bekwaamheid van opleiders en begeleiders van leraren.
In de afgelopen decennia hebben opleiders en onderzoekers vanuit verschillende contexten en perspectieven een rijk arsenaal aan opleidingsdidactische methodieken ontwikkeld. Diverse auteurs inventariseerden en publiceerden selecties daaruit (o.a. Cautreels, 2009; Korthagen, 2016; Koster & Bronkhorst, 2012; Vermunt, 2006). Onze selectie van voorbeelden

in dit hoofdstuk is vooral gebaseerd op eigen ervaringen als opleider en onderzoeker met specifieke methodieken. We gebruiken de driehoek praktijk, theorie en persoon als ordeningskader. Voordat we een aantal methodieken beschrijven, lichten we in de volgende paragraaf eerst dit kader toe.

Integratie van praktijk, theorie en persoon

De mate waarin opleiders en begeleiders in staat zijn om (aanstaande) leraren te ondersteunen bij het ontwikkelen van praktische handelen en dit te verweven en te verdiepen met (praktijk)theorie en te verbinden met (ontwikkeling van) de eigen identiteit als leraar, geldt als een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van opleidingspraktijken voor leraren (o.a. Beijaard, 2009; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Crasborn, 2018; Geerdink e.a., 2015; Hennissen, 2011; Koster, 2013; Lunenberg & Korthagen, 2009; Melief e.a., 2012; Niggli, 2005; Kelchtermans e.a., 2010, 2013; Theunissen, 2017).

M.a.w.: het verbinden van praktijk, theorie en persoon is een kerndoel van opleidingsdidactisch handelen van begeleiders en opleiders. Met *praktijk* bedoelen we ervaringen en praktisch handelen van de (aanstaande) leraar op de werkplek, de eigen klas of groep, het type school, het lerarenteam en de omgeving van de school. Met *theorie* bedoelen we kennis uit het domein 'leren en onderwijzen', zoals theorie over motivatie, leerprincipes en (vak)didactiek, en kennis over basisbehoeften en kenmerken van leerlingen. Dat kan formele kennis in boeken en publicaties zijn, maar ook praktijkkennis van (aanstaande) leraren, leraren, begeleiders en opleiders (Hennissen, Beckers & Moerkerke, 2017; Pols, 2018). Bij 'persoon' ten slotte gaat het om de individuele leraar (in opleiding) en zijn leer- en ontwikkelvragen, karakteristieken en eigenheid voortgekomen uit zijn individuele ontwikkeling en achtergrond (Kelchtermans e.a., 2013).

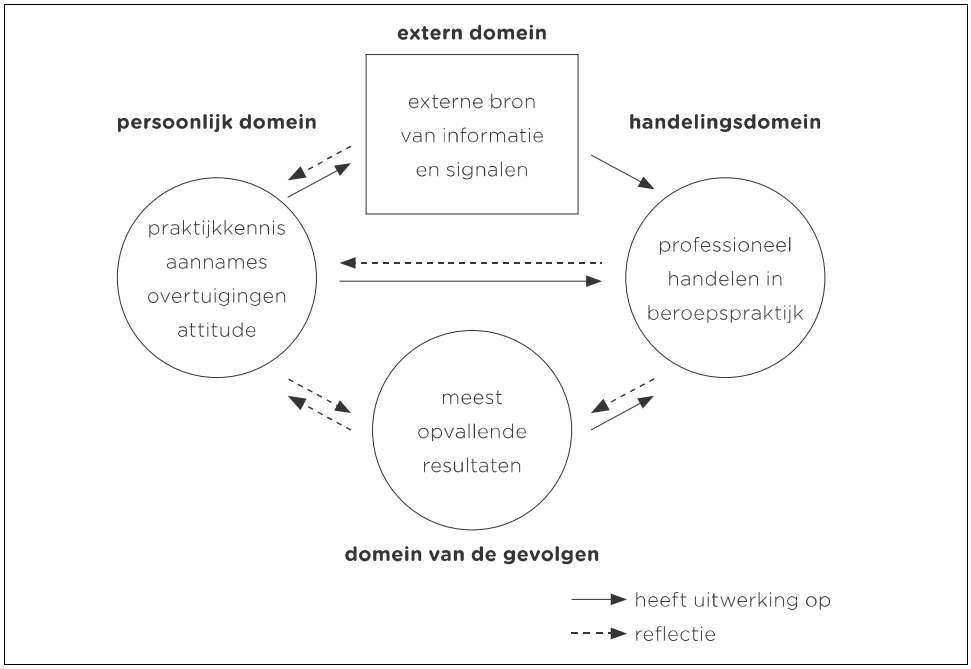


Figuur 1. Verbinden van praktijk, theorie en persoon.

Verbindingsperspectief

Het belang van dit integratieve perspectief op het functioneren en leren van (aanstaande) leraren, als basis voor opleidings- en begeleidingspraktijken en methodieken, is toe te lichten met modellen over psychologische lagen in het menselijk functioneren. Een voorbeeld daarvan is het *levels of change*-model van Dilts (1990) en het daarop gebaseerde 'ui-model' van Korthagen en Vasalos (2002). Zie ook hoofdstuk zeven in katern zes van de kennisbasis voor lerarenopleiders (Korthagen & Nuijten, 2018). De (buitenste) lagen in de modellen vestigen de aandacht op respectievelijk de omgeving waarin een persoon (lees: leraar) functioneert en het zichtbare handelen (bekwaamheden), inclusief het handelingspotentieel van een

(aanstaande) leraar in een specifieke onderwijsomgeving. Een diepere laag is die van (impliciete) overtuigingen, opvattingen, preconcepties en impliciete kennis. De diepste lagen betreffen de kern van de leraar als persoon en verwijzen naar identiteit en betrokkenheid. Beide modellen maken duidelijk dat het zichtbare handelen wordt aangestuurd door meerdere lagen. Aan de modellen ligt een integratief perspectief ten grondslag, dat wil zeggen de veronderstelling dat alle lagen in het functioneren van mensen (lees: leraren) elkaar wederzijds beïnvloeden en dat goed functioneren wordt gekenmerkt door de mate waarin de lagen verbonden en op elkaar afgestemd zijn.
Onderzoek van Clarke en Hollingworth (2002) bevestigt de notie van verwevenheid van de verschillende lagen en het belang van congruentie daartussen voor optimaal leren en functioneren van (aanstaande) leraren. Zij onderscheiden in hun empirisch gefundeerde integratieve model voor professionele groei van leraren (zie Figuur 2) vier met elkaar samenhangende domeinen: 1. het praktische domein (handelen), 2. het persoonlijke domein (overtuigingen, opvattingen en preconcepties als onderdeel van praktijkkennis) en 3. het externe domein (kennis en informatie van anderen, theorie). Deze drie domeinen corresponderen met lagen in de conceptuele modellen van Dilts (1990) en Korthagen (2004).



Figuur 2. Integratief model voor professionele groei (Clarke & Hollingworth, 2002).

Als handelen van de leraar impact heeft in de eigen praktijk (bijvoorbeeld voor leerlingen of de leraar zelf), versterkt dit volgens Clarke en Hollingworth (2002) nieuw handelen van de leraar. Zij zien dit als het vierde domein: het 'domein van de gevolgen'. Reflectie (*reflection*) en uitwerking (*enactment*) zijn processen die ervoor kunnen zorgen dat ontwikkeling en verandering in het ene domein kan leiden tot ontwikkeling in een ander domein. Alle vier de domeinen staan in contact met elkaar. Wanneer een verandering in het ene domein leidt tot

een verandering in een ander domein noemen Clarke en Hollingworth (2002) dit een *change sequence*. Die kan echter van korte duur zijn. Pas als alle vier domeinen verbonden zijn in een zogenoemd *growth network* is er sprake van integratief leren en duurzame professionele groei.

Gedifferentieerd arsenaal methodieken

De modellen van Dilts (1990), Korthagen en Vasalos (2002) en Clarke en Hollingworth (2002) benadrukken vanuit een psychologisch perspectief op leren van (aanstaande) leraren het belang van aandacht voor het verbinden van praktijk, theorie en de leraar als persoon en het gegeven dat het functioneren en leren van mensen (leraren) vanuit verschillende startpunten lagen of domeinen geactiveerd of beïnvloed kan worden. Daar waar de verschillende lagen of domeinen onvoldoende op elkaar zijn afgestemd, beperkt dat het functioneren en het leren van (aanstaande) leraren.

In werkplekcurricula kunnen begeleiders door systematische inzet van opleidingsdidactische modellen en methodieken helpen die verbinding en afstemming bewust te realiseren en daarmee het leren van de (aanstaande) leraar te verdiepen en te verbreden.

Dit inzicht sluit aan bij de differentiatie die Niggli (2005) met zijn *Drei Ebene Modell* ('drie-lagen-model') aanbrengt in begeleidingsmethodieken. Zijn eerste laag betreft het praktisch handelen (zichtbaar gedrag) van de leraar in een specifieke onderwijscontext. Bij de tweede laag gaat het om daaraan gerelateerde impliciete opvattingen, overtuigingen en kennis. De diepste laag betreft de (aanstaande) leraar als persoon: het professionele zelf van de leraar. Niggli (2005) koppelt aan elk niveau andere begeleidingsmethodieken.

Kortom: het (helpen) ontwikkelen en verbinden van die verschillende lagen in het functioneren van (aanstaande) leraren vraagt van begeleiders (op de werkplek) een gedifferentieerd arsenaal aan handelingsmodellen en methodieken die het opleidingsdidactisch handelen kunnen schragen. In de volgende paragraaf beschrijven we een aantal voorbeelden van modellen en methodieken die zich richten op het expliciteren en verdiepen van een specifieke laag en/of het leggen van verbindingen (één van) de andere lagen.

Modellen en methodieken

Om vanuit het hierboven besproken verbindingsperspectief voorbeelden van opleidingsdidactische modellen en methodieken te ordenen en te beschrijven, gebruiken we het *Kijkkader voor praktijken van samen opleiden* (Crasborn e.a., 2018) als inspiratiebron. Het kader is ontwikkeld als hulpmiddel om (de mate verbinding tussen) onderdelen van werkplekcurricula onder de loep te nemen met als sleutelvraag bij welk van de hoekpunten van de driehoek praktijk, theorie en persoon het startpunt of de focus van een opleidingsactiviteit ligt en/of met welk van de andere hoekpunten verbinding wordt gelegd, bijvoorbeeld van praktijk naar theorie, van persoon naar praktijk, van theorie naar praktijk, etcetera.

Aan de hand van deze vraag hebben we een aantal voorbeelden van modellen en methodieken in drie groepen geordend (zie Tabel 1) zonder daarbij volledigheid en elkaar uitsluitende groepen na te streven. In elke groep staat een aantal voorbeelden met verwijzingen naar literatuur voor verdere verdieping. Aanvullend zijn ter inspiratie in aparte tekstkaders enkele methodieken geconcretiseerd met handelingsinstructies.

In de linkerkolom van Tabel 1 staan modellen en methodieken die de laag van het praktisch handelen en ervaringen in de **praktijk** als startpunt of focus hebben. In de middenkolom gaat het om voorbeelden van methodieken met (praktijk)**theorie** als uitgangspunt of focus. De voorbeelden in de rechterkolom richten zich op de laag van de leraar als **persoon**.

Tabel 1 Gegroepeerde voorbeelden van opleidingsdidactische modellen en methodieken

Startpunt/focus	**Praktijk**(ervaringen/handelingen)	(praktijk)**Theorie**	(leraar als) **Persoon**
Voorbeelden	◗ Observatie en feedback ◗ Bewust voordoen ◗ Samen lesgeven ◗ Real time coaching ◗ Reflectie op ervaringen	*Kennis voor de praktijk* ◗ Kernpraktijken ◗ Gericht oefenen ◗ Werken met cases *Kennis in de praktijk* ◗ Concept mapping ◗ Stimulated recall ◗ Laddering review *Kennis van de praktijk* ◗ Praktijkonderzoek doen	◗ Story-line ◗ Ideale leraar ◗ Contrastanalyse ◗ Kernreflectie ◗ Fricties expliciteren ◗ Muurtje bouwen

Praktijk(ervaringen en handelingen) als startpunt en focus

De voorbeelden van methodieken in de linkerkolom van Tabel 1 nemen de laag van het praktisch handelen en ervaringen in de praktijk als startpunt of focus. Achtereenvolgens komen aan de aan orde: *observatie en feedback, bewust voordoen, samen lesgeven, real time coaching, reflectie op ervaringen.*

• *Observatie en feedback*

Observatie en feedback van (aanstaande) leraren door begeleiders op de werkplek behoren tot de oudste opleidingsdidactische methodieken. Bij het observeren gaat het om het doelgericht waarnemen van zichtbaar gedrag van leraren en leerlingen in de onderwijspraktijk (Achterberg & Koster, 1999). Dit is letterlijk vanuit twee gezichtspunten in te zetten: de begeleider die de (aanstaande) leraar observeert en op basis daarvan handelingsgerichte feedback geeft, en de (aanstaande) leraar die de begeleider als leraar van leerlingen observeert en op basis daarvan voorbeeldgedrag imiteert en bevraagt.

In de loop der jaren is vanuit het zogeheten 'proces-product' onderzoek (Muijs e.a., 2014) naar effectief onderwijsgedrag van leraren veel aandacht besteed aan de *ins* en *outs* van observeren en het geven van feedback (zie onder andere Achterberg & Koster, 1999; Brouwer & Robijns, 2012, 2014; Cautreels, 2009; Good & Brophy, 1991; Powell & Swennen, 2019; Veenman, 1979). Op basis daarvan zijn diverse richtlijnen voor begeleiders van leraren ontwikkeld (zie Kader 1).

Kader 1: stappen bij systematisch observeren door begeleiders (Cautreels, 2009)

1 Vastleggen observatiedoel en omzetten in concrete gedragingen (Waar wil je naar kijken?);
2 Vastleggen van de methode van observeren (Hoe verzamel je observatiegegevens?);
3 Objectief waarnemen en registreren zonder interpretaties (Wat zie je en hoor je?);
4 Ordenen, analyseren en samenvatten van de gegevens (Hoe destilleer je kernpunten?);
5 Feedback geven (Hoe koppel je de observatiegegevens terug?).

• *Bewust voordoen*

Ervaren leraren fungeren als rolmodel, maar (aanstaande) leraren leren niet automatisch nieuw onderwijsgedrag door alleen naar hen te kíjken. Onderwijsgedrag dat ze zien, imiteren ze vaak onbewust. Door het eigen handelen en het effect ervan op leerlingen in voor- en nagesprekken kritisch samen te bespreken en tijdens het samen lesgeven de aanpak van de (aanstaande leraar) aan te vullen, te bevragen of de eigen aanpak voor te doen, kunnen begeleiders (meer) expliciet model zijn. Op de werkplek specifiek onderwijsgedrag laten zien dat de aanstaande leraar kan nadoen, terwijl de begeleider tegelijkertijd de kwaliteit van de les en het beoogde leren door leerlingen bewaakt, noemen we 'modeling' (Van Velzen, 2013). Swennen, Lunenberg en Korthagen (2008) onderscheiden vier vormen: impliciete modeling, bewuste modeling, expliciteren en legitimeren. Bij impliciete modelling doet een begeleider het gewenste onderwijsgedrag voor, maar zonder zich daarvan bewust te zijn. Bij expliciet modellen is dat wel het geval. Begeleiders bespreken dan welke praktische en theoretische noties de basis vormen van hun onderwijsgedrag. Als een begeleider zijn handelen daarbij ook legitimeert vanuit formele theorieën en concepten heeft dat een meerwaarde voor het leren van de aanstaande leraar. Als opleiders en begeleiders de onderwijstheorie en concepten die ze de (aanstaande) leraar voorhouden ook zelf in de praktijk brengen is er sprake van congruent opleiden. Swennen, Korthagen en Lunenberg (2004) ontwikkelden hiervoor het zogeheten *VELG-model* (zie Kader 2).

Elders in dit katern bespreken Powell en Swennen (2019) nog een andere aanpak. Hierbij zetten begeleiders een kijkkader in dat (aanstaande) leraren kan helpen onderwijsgedrag van hun opleiders en begeleiders te expliciteren en bespreekbaar te maken.

Kader 2: VELG-model (Swennen, Korthagen, & Lunenberg, 2004)

Net zoals de 'velg' een essentieel onderdeel is van de fiets is 'modelen' een belangrijk onderdeel van het didactisch handelen van opleiders en begeleiders van leraren.
Het model kent vier stappen:

1 Voorbeeld zijn, dat wil zeggen *teach as you preach*.
2 Expliciet maken wat je doet, dus er even uit stappen en pas op de plaats maken: 'kijk mij eens'.
3 Legitimeren waarom je doet wat je doet, onderbouwen, verantwoorden, bijvoorbeeld vanuit theorie.
4 Gebruiken, dat wil zeggen leraren (in opleiding) vragen wat zij kunnen gebruiken van het voorbeeld in de eigen praktijk, bijvoorbeeld een concrete aanpak of handeling of de onderbouwing daarvan vanuit de theorie.

• *Samen lesgeven*

Ook samen lesgeven biedt mogelijkheden voor opleidingsdidactisch handelen. De begeleiding bestaat dan niet alleen uit praten óver de praktijk voor of na een lesactiviteit, maar ook uit directe ondersteuning tíjdens het lesgeven zelf. Begeleiders maken dan niet alleen gebruik van modeling, maar ook van scaffolding (Van Velzen, 2013). Hierbij biedt de begeleider directe hulp tijdens één of meer lessen die de (aanstaande) leraar en de begeleider samen geven, ook wel *co-teaching* genoemd (Tobin & Roth, 2006). De begeleider doet voor en geeft feedback en aanwijzingen tijdens de gezamenlijke les.

Vanuit verschillende vakdidactische domeinen en opleidingscontexten zijn hiervoor methodieken ontwikkeld, waaronder *Content Focused Coaching* (Staub, 2004), het *Collaborative Apprenticeship Model* (Glazer & Hannafin, 2006) en het *Collaborative Mentoring Approach* (Van Velzen, 2013). In al deze aanpakken komen modeling en *scaffolding* voor in drie (vakspecifieke) stappen: samen voorbereiden, uitvoeren en nabespreken. (Zie Kader 3). Uit onderzoek van Van Velzen, Volman en Brekelmans (2014) blijkt onder andere dat bij dit type *scaffolding* het wisselen tussen de leraarsrol en de opleidersrol een opgave is voor begeleiders.

Kader 3: Collaborative Mentoring Approach (Van Velzen, Volman, & Brekelmans, 2014)

Het gaat om de uitvoering van een lessencyclus met toenemende verantwoordelijk voor de aanstaande leraar. De begeleider geeft de eerste les en vertoont voorbeeldgedrag. De tweede les geven de aanstaande leraar en begeleider samen (*co-teaching*), waarbij beide verantwoordelijk zijn voor de hele les. Als de begeleider ingrijpt, kan hij de rol als leraar innemen en zelf een onderwijsactiviteit uitvoeren, bijvoorbeeld door de instructie aan te vullen en vragen te stellen aan leerlingen (modeling). Hij kan ook vanuit de rol als begeleider ingrijpen en kort in gesprek gaan met de aanstaande leraar over hoe de les verder kan gaan. De derde les geeft de aanstaande leraar zelfstandig en probeert deze zoveel mogelijk de geoefende aanpak en vaardigheden te laten zien. Concrete stappen in deze cyclus zijn:

1 Voorbereidingsgesprek hele cyclus: de aanstaande leraar formuleert in overleg met de begeleider leervragen;
2 Voorbereidingsgesprek: begeleider en aanstaande leraar bespreken kritisch het lessenplan in relatie tot de leervraag van de leraar en de leerdoelen van de leerlingen;
3 Uitvoering: de cyclus van drie lessen wordt gepland en uitgevoerd;.
4 Nagesprek: de begeleider en de aanstaande leraar reflecteren samen op (on)geplande ervaringen en gebeurtenissen tijdens de lessenserie en op de interventies van de begeleider tijdens de co-teaching les.

• *Real time coaching*

Een andere vorm van scaffolding is *real time coaching* (Stahl, Sharplin, & Kehrwald, 2017) met digitale technologie. Bij deze vorm van begeleiding heeft de (aanstaande) leraar het gevoel van volledige verantwoordelijkheid en zelfstandigheid en kan de begeleider tegelijkertijd tijdens de onderwijsactiviteit toch directe aanwijzingen geven. Hiervoor is recent een app ontwikkeld waarmee een begeleider tijdens een onderwijsactiviteit van een leraar via een tablet of smartphone korte feedbackberichten kan intikken. De (aanstaande) leraar wordt uitgerust met een draadloos ontvangertje (een 'oortje'). De app zet de berichten om in een kort audiobericht dat de leraar direct hoort via het oortje. Achteraf is er een kort nagesprek. De in te fluisteren boodschap moet bij voorkeur correctief, specifiek en kort zijn (Coninx, Kreijns, & Jochems, 2011). Vooraf hebben begeleider en de (aanstaande) leraar afspraken gemaakt over een leerdoel waar de begeleiding zich op richt. Het belangrijkste voordeel van deze vorm van scaffolding is dat de leraar zijn gedrag meteen kan aanpassen. Bovendien is de coaching vaak specifieker, omdat die gericht is op vooraf op gedragsniveau geformuleerde begeleidingsdoelen. Een ander voordeel is dat *real time coachen* (aanstaande) leraren het gevoel geeft dat ze er ook tijdens een les niet alleen voor staan en kunnen terugvallen op hun begeleider (Coninx, 2013).

• *Reflectie op ervaringen*

Bij deze vorm van begeleiding zijn actuele praktijkervaringen en leerbehoeften van (aanstaande) leraren het startpunt voor leren en de begeleiding. Zowel lastige onderwijssituaties als positieve werkervaringen kunnen onderwerp van gesprek zijn. Doel is om het praktisch handelen van de (aanstaande) leraar te verbeteren door verbindingen te leggen met (praktijk)theorie en het persoonlijk functioneren. Het gaat om het ontwikkelen van handelingsalternatieven.

Een veel gebruikte methodiek is gebaseerd op het zogeheten *spiraal model*, in de internationale literatuur ook wel *ALACT-model* genoemd (Korthagen e.a., 2001). Bij deze aanpak help je via begeleidingsgesprekken individuele leraren systematisch om te reflecteren. Het model kent vijf stappen: opdoen van een ervaring (1), daarop terugblikken (2), daaruit een kern of essentie benoemen (3) het ontwikkelen en kiezen van handelingsalternatieven (4) en het initieren van nieuw handelen in praktijk (5).

Voor het begeleiden van ervaringsgericht leren in groepen ontwikkelden Korthagen, Melief en Tigchelaar (2002) het zogeheten *VESIt-model*. Hierbij doorloopt de begeleider of opleider met een groep (aanstaande) leraren vijf fasen: Voorstructureren, Ervaringen gebruiken, Structureren, Inzoomen en theorie-met-een kleine-t, oftewel praktijkgerichte principes die direct bruikbaar zijn voor het handelen in de praktijk.

Ook het zogeheten *Modelgestuurd leren van succes* van Janssen, Veldman en Van Tartwijk (2008) is een voorbeeld van een methodiek om door reflectie op ervaringen het leren van (aanstaande) leraren te activeren. Via deze aanpak kijken (aanstaande) leraren terug op succeservaringen, waarbij ze deze met een model en achterliggende theorieën analyseren. Op basis daarvan formuleren en onderbouwen ze praktijkregels die ze kunnen vertalen naar voornemens voor nieuwe onderwijsactiviteiten.

(Praktijk)theorie) als startpunt en focus

De voorbeelden van methodieken die in de middenkolom van Tabel 1 zijn opgenomen, nemen (praktijk)theorie als uitgangspunt. Daarbij gaat het om verschillende typen kennis die bij het functioneren en leren van (aanstaande) leraren een rol spelen. Cochran-Smith en Lytle (1999) onderscheiden 'kennis *voor* de praktijk', 'kennis *in* de praktijk' en 'kennis *van* de praktijk'.

Kennis voor *de praktijk*

Bij kennis *voor* de praktijk gaat het om kennis, die vastgelegd is in bijvoorbeeld boeken en artikelen, ook wel formele kennis genoemd. De (aanstaande) leraar krijgt die vaak als (handelings)voorschrift aangereikt, waarbij hij meestal eerst de theorie moet bestuderen en vervolgens na oefening moet uitproberen en toepassen in de praktijk. Kortom: het opvolgen en uitvoeren van op onderzoek gebaseerde strategieën. We bespreken hier als voorbeelden achtereenvolgens *kernpraktijken, gericht oefenen en werken met cases.*

• *Kernpraktijken*

Bij kernpraktijken (*core practices*) gaat het om het leren van basisvaardigheden als opstap naar het leren van complexere onderwijsvaardigheden in min of meer vereenvoudigde en veilige praktijksituaties (*approximations of practice*). (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009).

Kernpraktijken zijn handelingen of activiteiten die (a) een leraar heel vaak toepast, (b) aangeleerd kunnen worden, (c) de complexiteit van de onderwijspraktijk bewaren en (d) de essentiële kennis, vaardigheden en professionele identiteitsvorming van de leraar integreren. (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Voorbeelden van kernpraktijken zijn: denkprocessen van leerlingen in een inhoudsdomein identificeren, kerninhouden uitleggen, onderwijsleergesprek leiden, voorbeelden, modellen en weergaves bij vakinhouden kiezen, leerlingen medeverantwoordelijk maken voor organisatie in de klas, handelingsinstructie op zelfstandig werken of samenwerken geven, etcetera.
Bij het leren van kernpraktijken worden (deel)vaardigheden gericht geoefend, bijvoorbeeld via *micro teaching* (Allen & Ryan, 1969; zie ook bij 'Gericht oefenen'). Daardoor is het mogelijk om tussentijds uit de handelingssituatie te stappen, met anderen te reflecteren over de ervaring, handelingsalternatieven te ontvangen en nieuw gedrag uit te proberen. Het toepassen van deze kernpraktijken verhoogt de kans dat het lesgeven van de (aanstaande) leraar een positief effect heeft op het leren van leerlingen (Forzani, 2014).

• *Gericht oefenen*
Meer complexe didactische vaardigheden, zoals differentiëren, blijven voor veel leraren tijdens hun hele carrière lastig. Leraren worden niet automatisch beter naarmate ze langer voor de klas staan (Van der Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). Experts in een professie groeien (ook) door bewust, langdurig en heel gericht te oefenen, ook wel *deliberate practice* genoemd (Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011; Dunn & Shriner, 1999; Ericsson, 2006). Hierbij gaat het om het ontwikkelen van specifiek leraarsgedrag met de bedoeling daarin een hoog niveau te bereiken.
Belangrijke principes zijn dat degene die oefent zichzelf opdrachten geeft en opdrachten krijgt van de begeleider of opleider die voorbij het actuele niveau van beheersing gaan. De lat ligt steeds iets hoger en de (aanstaande) leraar treedt daarvoor uit zijn comfortzone. Het moet duidelijk zijn wat er geleerd wordt en de oefentaak moet aansluiten bij het niveau van de lerende. De begeleider geeft feedback, aanwijzingen en stelt vragen, maar levert ook kritiek en merkt fouten op. Fouten moeten te corrigeren zijn, dus het moet mogelijk zijn om oefenhandelingen te herhalen. Ook eerlijke zelfkritiek is een must (Ericsson & Pool, 2016).
Bij gericht oefenen is de *micro teaching-methodiek* (Allen & Ryan, 1969) toepasbaar: het oefenen van een specifieke onderwijsvaardigheid, zoals het leiden van een onderwijsleergesprek, in een vereenvoudigde context, bijvoorbeeld met minder leerlingen, in een kortere lestijd, met minder complexe taken, met (aanstaande) leraren als leerlingen of in de uitvoering samen met de begeleider. Na de lessen volgt een nabespreking met de begeleider en soms ook met een geschreven reflectie achteraf door de uitvoerder(s).
Micro teaching speelt ook een belangrijke rol in het opleidingsdidactische model van Joyce en Showers (2002) om (nieuw) leraarsgedrag effectief toe te leren passen in de praktijk. Dit model bestaat uit drie stappen: uitleg en demonstratie, oefenen en feedback in vereenvoudigde praktijksituaties (micro-teaching) en oefening en coaching in de volle praktijk. Tegenwoordig wordt micro teaching ook gecombineerd met vormen van coöperatief en onderzoekend leren. Een voorbeeld daarvan is *Microteaching Lesson Study* (MLS) (Amobi, 2005; Ferandez & Robinson, 2006; zie Kader 4, p.66).

Kader 4: Microteaching Lesson Study (Fernandez & Robinson, 2006)

Bij Micro Teaching Lesson Study (MLS) werken (aanstaande) leraren in kleine groepjes van drie samen aan de voorbereiding van een les(onderdeel):

1 Ze gebruiken niet alleen literatuur over de vakinhoud, maar ook leer- en onderwijstheorieën;
2 De voorbereide les geeft één van hen de eerste keer aan een kleine groep (zeven) (aanstaande) leraren, terwijl de twee anderen en een begeleider observeren en de les opnemen op video;
3 Na afloop analyseert en bespreekt het MLS-groepje de les aan de hand van de video, passen ze de les aan en voert een van hen deze opnieuw uit;
4 Ook de tweede les en eventueel derde les wordt geobserveerd, opgenomen en kritisch besproken;
5 De cyclus wordt afgesloten met een groepsreflectie op het geleverde resultaat en individuele reflecties op het proces dat de MLS-groep doorliep.

• *Werken met cases*

Vanuit de behoefte om praktijk, theorie en persoon met elkaar te verbinden, kent het leren aan de hand van *cases* (*case based learning*) een rijke traditie in de lerarenopleiding. Aanvankelijk bestond een case uit een tekst die een realistische onderwijssituatie beschreef en later ook uit videobeelden. Hierdoor zijn de gebruiksmogelijkheden en de kracht van *case based learning* toegenomen (Kolodner, 2006). Het zien en bespreken van levensechte voorbeelden en herkenbare situaties werkt voor (aanstaande) leraren enerzijds motiverend, maar heeft anderzijds het risico dat een enkele case kan gaan werken als algemeen handelingsvoorschrift (Shulman, 1996).

Brouwer (2007) onderscheidt drie typen video's om van te leren: modelvideo's, actievideo's en triggervideo's. Bij alle drie is het startpunt vaak een bepaald handelingsconcept of (praktijk)theorie. Bij modelvideo's gaat het om opnames van ervaren leraren of good practices die als voorbeeld kunnen dienen (modeling), zoals in de vorige subparagraaf besproken. Actievideo's bevatten opnames van het eigen onderwijsgedrag dat de (aanstaande) leraar en de begeleider samen kunnen analyseren en verbeteren. Triggervideo's ten slotte zijn opnames van specifieke situaties of gedragingen die zijn bedoeld om een bepaald begrip of bewustwording te stimuleren. Bij de laatste twee typen video's is het startpunt vaak een bepaald handelingsconcept of (praktijk)theorie.
Uit onderzoek blijkt dat het werken met videocases kan bijdragen aan het beter waarnemen en begrijpen van klassensituaties (Geerts, 2018; Kemmeren, 2015; Klabbers, 2016; Vervoort & Van den Berg, 2014). Het expliciet opmerken en interpreteren van klassensituaties (of elementen daarvan) is een voorwaarde om bewust te werken aan gedrag(sverandering). Van Es & Sherin (2002, 2010) tonen aan dat het gebruik van videocases als onderdeel van een professionaliseringstraject voor leraren kan bijdragen aan het ontwikkelen van professioneel kijkgedrag van leraren in functie van effectieve interactie met leerlingen in de klas en het vermogen om in dit verband belangrijke situaties op te merken (*learn to notice*). Het *learn to notice framework* van Van Es & Sherin (2002, 2010) bestaat uit opmerken van belangrijke situaties en momenten (1), eigen (praktijk)kennis over de waargenomen situaties en context gebruiken om daaraan betekenis te geven (2) en verbanden zoeken en leggen tussen opgemerkte situaties en concepten en theorie over leren en onderwijzen (3).

Gebruik van (video)cases moet ingebed zijn in een specifieke context, werkwijze en aanpak (Grossman, 2005; Van den Berg, Wallace, & Pedretti, 2008). Ondersteuning van begeleiders daarbij is essentieel (Vervoort & Van den Berg, 2014). Daarbij kunnen bijvoorbeeld kijkopdrachten een rol spelen (Brouwer & Robijns, 2014).
Om de educatieve mogelijkheden van video optimaal te benutten is het zinvol om de videocase(s) in een groter inhoudelijk geheel te plaatsen en niet als losstaand leermiddel te gebruiken. Hiervoor kunnen digitale videobeelden gelinkt worden aan andere media zoals beeld, geluid, tekst en websites, zogeheten multimedia of rich media cases (Vervoort & Van den Berg, 2014).
Een nieuwe digitale ontwikkeling is het gebruik van *virtual reality* (VR) dat het mogelijk maakt om een 3D-wereld te simuleren, bijvoorbeeld van klassensituaties. Alhoewel er veel enthousiasme is over de mogelijkheden van VR voor het onderwijs, zijn over de opbrengsten van het gebruik in onderwijssituaties nog geen eenduidige positieve of negatieve opbrengsten af te leiden (De Lange, 2017). Het onderzoek daarnaar begint pas net op gang te komen (Theelen, Van den Beemt, & Den Brok, 2018).

Kennis in *de praktijk*

(Aanstaande) leraren leren ook in werksituaties zonder dat dit de intentie is. Dit levert zogeheten kennis *in* de praktijk op, ook wel praktijktheorie, praktijkkennis of informele kennis genoemd (Meijer, Verloop, & Beijaard, 2000). De (aanstaande) leraar ontwikkelt die zelf al doende in praktijksituaties. Dit type kennis blijft veelal onbewust en impliciet en is gerelateerd aan een bepaalde onderwijscontext en een bepaald persoon en kan bestaan uit kennis over het (school)vak, het leren van leerlingen, (vak)didactiek, pedagogische aspecten, het curriculum en de leeromgeving (Van Driel, Verloop, & de Vos, 1998). In hoofdstuk vijf van Katern 6 noemt Pols (2018) dit het 'stille weten' en gaat hij dieper in op het belang van dit type kennis voor professionals en de verschillende benamingen die vanuit diverse wetenschapsdomeinen de afgelopen decennia zijn ontstaan. Het expliciteren en bespreken van praktijkkennis kan het leren van (aanstaande) leraren verbreden en verdiepen en vraagt om een gerichte interventie (Zanting, Verloop, Vermunt, & Van Driel, 1998). Hiervoor kunnen begeleiders diverse opleidingsdidactische methodieken inzetten, bijvoorbeeld *concept mapping, stimulated recall* en *laddering*. Bij dit soort methodieken is kennis niet het startpunt of referentiekader, maar het resultaat of de opbrengst.

- *Concept-mapping*

Concept-maps helpen (aanstaande) leraren en hun begeleiders om kritisch naar hun eigen kennis te kijken en naar theorieën waarmee zij in aanraking komen op de lerarenopleiding. Een conceptmap geeft een hiërarchie of ordening van concepten weer en is een grafische weergave van de manier waarop (praktijk)kennis in iemands hoofd georganiseerd en gestructureerd is (Novak, 2010).
Met behulp van dikke en dunne lijnen, pijlen, tekens en arceringen en grotere en kleinere letters worden diverse (in)directe verbindingen en relaties zichtbaar gemaakt. In het midden bevinden zich de meest algemene of centrale concepten en daaronder of daaromheen de meer specifieke concepten (Everhardus, 2002). Concept-maps kunnen helpen om (onder-

Kader 5: Concept-mapping (Meijer, Zanting, & Verloop, 2001)

Werkwijze voor het maken en vergelijken van concept-maps, over bijvoorbeeld groepswerk in de klas.

1 Denk aan groepswerk in de klas en schrijf de begrippen op die hierbij in je opkomen. Schrijf de begrippen op zelfklevende papiertjes.
2 Plaats de begrippen op een groot vel papier, rondom het centrale concept (groepswerk in de klas).
3 Schrijf tijdens het schematiseren meer begrippen op die in je opkomen en die je relevant lijken en neem die ook op in je schema. Kijk nogmaals naar je schema en wijzig eventueel (de plaats van) de begrippen.
4 Geef verbanden tussen de begrippen aan met lijnen en/of pijlen.
5 Vergelijk je eigen concept-map over 'groepswerk in de klas' met die van je begeleider. Wat zijn overeenkomsten en verschillen?
6 Lees theorie over groepswerk in de klas en noteer de belangrijkste opvattingen.
7 Vergelijk je eigen concept-map met de theorie. Wat zijn overeenkomsten en verschillen?
8 Vergelijk de concept-map van je begeleider met de gelezen theorie. Wat zijn overeenkomsten en verschillen? Welke conclusies kun je trekken uit de vergelijkingen tussen je eigen opvattingen over groepswerk in de klas, de opvattingen van je begeleider en theorie over groepswerk?

Kader 6: Stimulated recall (Meijer, Zanting & Verloop, 2001)

1 *(Interactieve) cognities*
In het nagesprek bekijken begeleider en (aanstaande) leraar samen de video en zetten die soms stil met de vraag wat de (aanstaande) leraar op dat moment dacht of ervaarde. Het interview gekoppeld aan concrete handelingsmomenten kan onderliggende overwegingen die direct invloed hebben op het handelen inzichtelijk maken;
2 *Observatie en afleiding*
(Aanstaande) leraren bekijken fragmenten van de lessen van hun begeleider(s) of van andere ervaren leraren en beantwoorden de vragen: Welke doelen denk je dat achter de praktijk van deze leraar zitten? Hoe kun je afleiden wat de doelen van leraar waren;
3 *Expliciteren van persoonlijke theorieën*
(Aanstaande) leraren bekijken fragmenten van de lessen van hun begeleider(s) of van andere ervaren leraren en expliciteren hoe zijzelf hetzelfde onderwerp aan leerlingen uit een vergelijkbare klas zouden onderwijzen. Daarbij gaat het om de vraag wat je op basis van je eigen ervaring en begrip van het lesgeven in je schoolvak hetzelfde zou doen en wat anders;
4 *Interactieve cognities van de ervaren leraar/begeleider*
(Aanstaande) leraren bekijken delen uit het *stimulated recall* interview met hun begeleider; en wel die delen die zij tijdens stap 1 zij bekeken. De vraag is: probeer de cognities van je begeleider te beschrijven in termen van daaraan gekoppelde gedachten, ideeën en concepten over leren en onderwijzen;
5 *Contrasteren van theorieën van de (aanstaande) leraar en begeleider*
(Aanstaande) leraren bekijken hun antwoorden op de vragen na het bekijken van de videofragmenten (stap 1), de persoonlijke theorieën waarvan ze denken dat ze die zouden gebruiken bij het onderwijzen van een vergelijkbare les (stap 2), en hun reacties na het bekijken van de *stimulated recall* fragmenten (stap 3). Op welke punten zijn deze vergelijkbaar? Op welke punten verschillen ze van elkaar? Ze moeten proberen te komen tot verklaringen voor de gevonden overeenkomsten en verschillen.

delen van) praktijkkennis van (aanstaande) leraren en hun begeleiders te expliciteren, te vergelijken en bespreekbaar te maken (zie Kader 5). Ze zijn ook in te zetten om veranderingen in praktijkkennis op te sporen (Buitink, 2009), bijvoorbeeld door leraren (in opleiding) na verloop van tijd rond eenzelfde thema of issue weer een concept map te laten maken om na te gaan wat er in de tussenliggende periode geleerd is. Ook zijn ze bruikbaar in een groepsopdracht, waarbij een groep (aanstaande) leraren en één of meer begeleiders gemeenschappelijke concepten afstemmen als uitgangspunten voor hun onderwijs.

• *Stimulated recall*

Het stimulated recall interview (Calderhead, 1981) is geschikt om praktijkkennis van leraren boven water te krijgen. Aanstaande leraren kunnen zo'n interviews met hun begeleiders houden en vice versa. Tijdens het interview expliciteren de betrokkenen met een videoopname van een kort daarvoor uitgevoerde onderwijsactiviteit, wat zij dachten of ervaarden tijdens een concrete handeling of actie. Mede gebaseerd op ideeën en werkwijzen van Ethell (1999) beschrijven Meijer, Zanting en Verloop (2001) vijf technieken voor het gesprek nadat de (aanstaande) leraar of de begeleider de onderwijsactiviteit van de ander heeft (geobserveerd en) opgenomen (zie Kader 6).

• *Laddering interview*

Een andere methodiek om praktijkkennis boven water te halen is het *laddering interview* (Janssen, Westbroek, Doyle, & Van Driel, 2013). Deze methode maakt het mogelijk precies dat deel van de praktijkkennis van een leraar compact in beeld te brengen dat diens handelen tijdens onderwijsactiviteiten mede stuurt. Ook (impliciete) doelen spelen daar een rol bij. Tijdens het interview noteert de begeleider of medestudent de antwoorden van de geïnterviewde leraar op *post-its* en plakt deze op een A3-vel. Zo brengen ze een deel praktijkkennis kort en bondig in beeld (zie Kader 7).

Kader 7: Laddering interview (Janssen, Westbroek, Doyle, & Van Driel, 2013)

Het interview bestaat uit drie stappen waarin de begeleider de (aanstaande) leraar vragen stelt:

1 De begeleider vraagt de (aanstaande) leraar een representatieve les in gedachten te nemen en vervolgens te beschrijven wat hij achtereenvolgens doet in die les (van begin tot eind). De begeleider schrijft in de woorden van de leraar elk onderdeel op een afzonderlijk post-it blaadje;
2 Daarna vraagt de begeleider de (aanstaande) leraar om te vertellen waarom hij dit belangrijk vindt. Ook deze antwoorden komen letterlijk op post-its en plakt deze op een A3-vel. Een lesonderdeel kan bijdragen aan meer doelen. Elke doel-middel relatie wordt verbonden met een pijl. Bij elk doel kan de begeleider doorvragen waarom de (aanstaande) leraar dit belangrijk vindt, totdat de leraar uitkomt bij zijn belangrijkste doelen voor het lesgeven;
3 Tot slot vraagt de begeleider met een kleur of symbool aan te geven welke doelen uit het gevisualiseerde doelensysteem naar tevredenheid worden gerealiseerd en welke minder goed.

Kennis van *de praktijk*

Kennis *voor* en *in* de praktijk zijn te combineren tot kennis *van* de praktijk. Deze kennis ontstaat als je (samen met anderen) een vraagstuk of probleem in de beroepspraktijk aanpakt. Kennis van de praktijk ontstaat door reflectie op en onderzoek van de praktijk in bijvoorbeeld een kleinschalige professionele leergemeenschap. Als voorbeeld van een opleidingsdidactische aanpak die past bij het ontwikkelen van kennis van de praktijk gaan we in op het doen van praktijkonderzoek.

• *Praktijkonderzoek doen*

De laatste twee decennia is in lerarenopleidingen de aandacht voor onderzoek toegenomen. Katern 5 van de *Kennisbasis voor lerarenopleiders* getuigt daarvan (Willemse & Boei, 2018). Vanuit opleidingsdidactisch perspectief gezien is vooral praktijkonderzoek (*teacher inquiry*) relevant. Onderzoek is dan een leerstrategie gericht op de eigen beroepsuitoefening met als doel om met meer begrip en beter onderbouwd (individueel of gezamenlijk) te handelen in de eigen onderwijspraktijk (Bolhuis & Kools, 2012; Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Praktijkonderzoek biedt op verschillende momenten in het leerproces de mogelijkheid om expliciete (formele) kennis te verbinden met impliciete praktijkkennis en leervragen in het

Kader 8: Stappenplan praktijkonderzoek op de werkplek
(Janssens, 2010; Lievaart & Koster, 2015)

Verbinden van praktijk, theorie en persoon door kleinschalig kortlopend onderzoek op de werkplek door (aanstaande) leraren.

Leervraag
1 Wat houd je bezig op de werkplek? Waar loop je tegenaan? Waarover heb je een vraag? Beschrijf deze situatie of vraag zo precies mogelijk;
2 Besteed daarbij aandacht aan je eigen opvattingen en gedrag, en aan de rol van anderen in deze situatie (leerlingen, begeleider, etc.).

Theorie
1 Zoek in de literatuur informatie die relevant is voor je leervraag. Denk daarbij aan een handboek voor leraren, een artikel in een wetenschappelijk of vaktijdschrift, websites;
2 Noteer kernachtig wat daaruit bruikbaar zou kunnen zijn. Licht dat toe. Maak gebruik van minimaal drie verschillende bronnen.

Praktijk
1 Bespreek met drie leraren op de werkplek wat je leervraag is, wat je wilt doen om je vraag aan te pakken en waarom je dat op deze manier wilt doen. Maak daarbij duidelijk wat jouw ervaringen zijn met je eerdere aanpak, hoe jij aankijkt tegen de situatie, wat je hierover gelezen hebt;
2 Vraag hen om een gemotiveerde reactie, feedback, aanvullingen;
3 Observeer bij deze leraren tijdens een onderwijsactiviteit en breng in kaart wat hun aanpak is.

Persoon
1 Beschrijf wat je van alle verzamelde informatie kunt gebruiken. Licht dit toe;
2 Bespreek dit met je begeleider en/of medestudenten en vraag feedback. Besteed daarbij expliciet aandacht aan je (veranderde) opvattingen over de situatie;
3 Maak een plan van aanpak voor een (deel van een) les en voer dat uit;
4 Reflecteer hierop door te noteren welke nieuwe inzichten het voorgaande heeft opgeleverd of tot welk nieuw gedrag of welke nieuwe opvattingen dit heeft geleid. Bespreek dit met je begeleider.

kader van de eigen ontwikkeling als leraar. Anders gezegd: praktijkonderzoek als opleidingsdidactische methodiek om praktijk, theorie en persoon te verbinden (Lievaart & Koster, 2015). Praktijkonderzoek vindt vaak plaats in samenwerking met anderen in zogenoemde professionele leergemeenschappen (PLGs) of communities of practice (COPs). Hieraan nemen behalve aanstaande leraren vaak ook andere leraren, begeleiders of onderzoekers deel (Castelijns, Koster, & Kools, 2011; Hennissen, 2011) en komen diverse onderzoeksbenaderingen en methoden voor, zoals *datateams* (Schildkamp & Poortman, 2017), *actieonderzoek* (Ponte, 2002), *ontwerpgericht onderzoek* (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008) en *lesson study* (Goei, Verhoef, Coenders, De Vries, & Van Vugt, 2015). Gemeenschappelijke kenmerken van de benaderingen zijn de gerichtheid op het handelen in de onderwijspraktijk op basis van inzicht in die concrete praktijk, gebruik van data (zoals observaties, cijfers, gesprekken) om dat inzicht te verwerven, de collegiale activiteiten en betrokkenheid, en het systematische karakter (Van der Donk & Van Lanen, 2016; Van Swet & Munneke, 2017). Praktijkonderzoek als leerstrategie is praktijknabij en vaak kleinschalig en contextspecifiek van karakter (Zie Kader 8). Opleiders en begeleiders van (aanstaande) leraren kunnen zelf in een relatief korte doorlooptijd kleinschalig onderzoek leren uitvoeren en (aanstaande) leraren daarin leren begeleiden (Koster, Kools, & Lunenberg, 2016).

Leraar als persoon als startpunt en focus

Tot slot belichten we de voorbeelden van opleidingsdidactische modellen en methodieken die in de rechterkolom van Tabel 1 zijn opgenomen en die gericht zijn op het expliciteren van de eigenheid, identiteit, drijfveren, overtuigingen en persoonlijke karakteristieken van de (aanstaande) leraar.

Leraren ontwikkelen door levens- en werkervaringen een persoonlijk interpretatiekader en subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2013). Bij de voortdurende ontwikkeling daarvan spelen zogeheten kritische situaties een belangrijke rol: gebeurtenissen of ervaringen die een bijzondere invloed hebben/hadden op deze, dynamische en persoonlijke subjectieve theorieën en op het zelfbeeld van de leraar (Leeferink, 2016).

De afgelopen jaren zijn in diverse publicaties methodieken beschreven om identiteitsontwikkeling als leraar te ondersteunen.

De begeleider kan de (aanstaande) leraar met verschillende methodieken ondersteunen om stil te staan bij de eigen identiteit(sontwikkeling) als leraar. De afgelopen jaren is in diverse publicaties een veelheid van modellen en methodieken beschreven om aspecten van de leraar als persoon in één-op-één-relaties of in groepen bespreekbaar te maken en te koppelen aan het handelen in de praktijk en (praktijk)theorie (zie onder andere Biesta, Korthagen, & Verkuyl, 2002; De Groot & Nobel, 2005; Evelein & Korthagen, 2011; Fonderie & Hendriksen, 1998; Janssen, Westbroek, Doyle, & Van Driel, 2013; Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002; Korthagen & Nuijten, 2015; Leeferink, 2016; Melief, Tigchelaar, Korthagen, & Koster, 2002; Meijer, Oolbekkink-Marchand, Pillen, & Aardema, 2014; Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra, & Pillen, 2017). Hierna bespreken we zes voorbeelden: *story-line*, *ideale leraar*, *contrastanalyse*, *kernreflectie*, *fricties expliciteren en het muurtje bouwen.*

Kader 9: Story-line methodiek (Beijaard, Van Driel, & Verloop, 1999)

In welke mate voelt de (aanstaande) leraar zich gemotiveerd voor het beroep?
Doorloop drie stappen:

1 Laat de (aanstaande) leraar in opleiding een story-line tekenen. Die bestaat uit een X- en Y-as;
2 Op de X-as wordt de tijdsperiode aangeduid, bijvoorbeeld de periode voor de start van de opleiding, eerste semester van het eerste opleidingsjaar, tweede semester van het eerste opleidingsjaar, eerste semester van tweede opleidingsjaar, enzovoort.
De Y-as bestaat uit een vijf-puntenschaal lopend van 1 (zeer lage motivatie) tot 5 (zeer hoge motivatie). De (aanstaande) leraar geeft voor elk van de onderscheiden tijdsperiodes op de X-as de motivatie voor het lerarenschap weer op de Y-as. Verbind alle punten zodat de ontwikkellijn zichtbaar wordt;
3 Vraag de (aanstaande) leraar vervolgens om de hoogste en laagste punten in de grafiek toe te lichten met redenen of oorzaken daarvoor. Vraag hetzelfde als hoge of lage punten ontbreken.

Kader 10: Spinnenmethodiek (Everhardus, 2002)

1 Kies een eigenschap of competentie die je graag wil ontwikkelen en een centraal woord (centraal in de spin). Neem een houding of vaardigheid die jij graag wil ontwikkelen als leraar of die je belangrijk vindt voor een goede leraar;
2 Noteer een bijbehorend kernwoord midden op een leeg blad, bijvoorbeeld 'uitleggen', 'humor', 'aardig', etc.;
3 Ga in je herinnering terug naar die leraar of persoon waarvan jij vond dat hij dat prima kon. Let erop dat je echt iemand voor je ziet; dat je als het ware weer ziet wat deze persoon deed. Noteer de naam van deze leraar op papier.
4 Bedenk daarbij concreet gedrag van jouw ideale leraar (de poten en verbindingen van de spin). Noem zoveel mogelijk dingen die jouw voorbeeld deed en zet die rondom het centrale woord. Zo ontstaat een getekende spin;
5 Verbind de woorden met pijlen. Je beantwoordt telkens de vraag: Wat zag je? Wat hoorde je? Waaruit blijkt dat? Wanneer was dat? Wat bedoel je met? Aan welk voorbeeld denk je? Hoe dan? De getekende spin krijgt zo steeds meer en steeds langere poten;
6 Het helpt als anderen de vragen stellen, dan kun je zelf blijven denken. Vraag je begeleider, medestudent of collega.

Kader 11: Contrastanalyse (Biesta, Korthagen, & Verkuyl, 2002)

Ga op zoek naar een recente ervaring waar je als (aanstaande) leraar heel tevreden over bent en een negatieve ervaring en doorloop vervolgens de volgende stappen:

1 Ga in gedachten terug naar een zeer positieve (onderwijs)ervaring.
2 Schets de situatie: waar ben je, hoe ziet het er daar uit, wie zijn er behalve jijzelf? Wat wordt er gezegd, gedaan? Wat is jouw plek in die situatie? Wat denk je? Wat voel je? Wat wil je?
3 Ga nu in gedachten terug naar een negatieve ervaring en herhaal de bovenstaande vragen.
4 Vergelijk beide situaties. Wat mis je in de negatieve situatie en wat is juist wel aanwezig in de positieve situatie? Waar zit het verschil tussen de twee ervaringen? Benoem dit verschil tussen beide ervaringen in één zin (of kernwoord): Wat is er in de positieve situatie wel (of meer) en in de negatieve situatie niet (of minder)?
5 Gebruik deze reflectie om te komen tot een antwoord op de vraag: Wat is voor jou heel belangrijk als leraar?

• *Story-line*

Om tijdens het leren lesgeven persoonlijke en professionele aspecten van het leraarschap te verbinden kan vertellen of schrijven van eigen (levens)verhalen als hefboom dienen (Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010). De (aanstaande) leraar is de verteller of degene die betekenis geeft aan het verhaal. Hij kan op die manier de ontwikkeling van de eigen professionele identiteit zichtbaar maken en ontwikkelen. Dit heet 'narratieve reflectie' (Pauw, 2007).
De *story-line*-methodiek helpt om de ontwikkeling in (de motivatie voor) het leraar zijn zichtbaar te maken. De *story-line* is het startpunt voor een gesprek over ervaringen, gebeurtenissen, contacten en percepties die in grote mate het verloop van de ontwikkellijn bepaald hebben (zie Kader 9).

• *De ideale leraar*

De opvattingen van een (aanstaande) leraar over een 'goede leraar' zijn veelal gebaseerd op de eigen onderwijservaringen als leerling (Lortie, 1975). De zogeheten spinnenmethodiek (Everhardus, 2002) helpt om inzicht te krijgen in de eigen beelden en opvattingen over eigenschappen en kenmerken van de ideale leraar en die te vertalen naar persoonlijke leerdoelen en leervragen.
De (aanstaande) leraar noteert een belangrijke eigenschap van zijn ideale leraar midden op een vel papier. Dit is de kern van de spin. Vervolgens krijgt de spin allerlei poten, die concreet gedrag beschrijven. Daarna kiest de (aanstaande) leraar gedrag waaraan hij wil werken en formuleert dit als persoonlijke leerdoel. Het geheel wordt afgerond met het noemen van concrete activiteiten om het leerdoel te realiseren (zie Kader 10).

• *Contrastanalyse*

Contrastanalyse is een methodiek om door het vergelijken van een positieve met een negatieve onderwijservaring, meer inzicht te krijgen in de opvattingen over leraar-zijn (waarden, motieven, doelen) en wat nodig is om voldoening te vinden in het beroep als leraar (zie Kader 11).

• *Kernreflectie*

Om verdieping aan te brengen in het reflecteren op persoonlijke kwaliteiten ontwikkelden Korthagen & Vasalos (2010) het kernreflectiemodel. Daarbij onderscheiden ze zes lagen waarop de reflectie zich kan richten: omgeving, gedrag, competenties, overtuigingen, (beroeps)identiteit en betrokkenheid (missie). De achterliggende theorie stelt dat het functioneren van leraren effectiever en natuurlijker wordt naarmate deze lagen met elkaar in harmonie zijn. Kernreflectie richt zich op het bewust worden van de eigen persoonlijke kwaliteiten, zoals moed, doorzettingsvermogen, betrokkenheid, en helderheid. De positieve psychologie stelt dat een focus op zulke kwaliteiten en op succeservaringen effectiever is dan een nadruk op wat nog niet goed gaat en op deficiënties (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dat vraagt om relatief veel positieve feedback en een focus op successen en idealen. Onder de noemer 'krachtgericht coachen' ontwikkelden Evelein en Korthagen (2011) en Korthagen en Nuijten (2015) diverse handelingsmodellen en methodieken voor begeleiders en opleiders van leraren (zie ook hoofdstuk 7 in Katern 6 van de *Kennisbasis voor lerarenopleiders*).

• *Fricties in verhalen*

(Aanstaande) leraren kunnen ook leren van fricties die zich voordoen tussen de (aanstaande) leraar als persoon en de eisen die vanuit de omgeving aan hem of haar worden gesteld. Dit kan leiden tot weerstand, spanning of crisis (Pillen, Beijaard, & Den Brok, 2012). Om te leren van dit type ervaringen zouden aanstaande leraren (individueel, samen met hun begeleider of in begeleide intervisiebijeenkomsten) een specifieke methodiek kunnen inzetten, bijvoorbeeld het expliciteren en beschrijven van fricties in verhalen (zie Kader 12).

Kader 12: fricties expliciteren (Meijer & Oolbekkink-Marchand, 2009)

Aanstaande leraren kunnen samen met hun begeleider (in een één-op-één-relatie of begeleide intervisiegroep) de volgende aanpak hanteren:

1 Beschrijf een situatie die bij jou heeft geleid tot onrust, spanning of weerstand;
2 Ga na welke aspecten van die situatie bij jou onrust, spanning of weerstand opriepen. Geef daarbij aandacht aan wat je belangrijk vindt in zo'n situatie en hoe je daarin als leraar wil functioneren;
3 Ga na welke eisen de beschreven situatie aan jou stelt als leraar en vergelijk die met je persoonlijke opvattingen en perspectieven;
4 Beschrijf hoe je met deze tegenstelling en spanning wilt omgaan. Dit is een vervelend gevoel, maar frictie tot op zekere hoogte is soms ook nodig om te leren. Hoe ervaar je dit? Welke opvattingen en overtuigingen wil/kun je loslaten of herzien en aan welke wil je vasthouden?

• *Muurtje bouwen*

Bij deze methodiek krijgen (aanstaande) leraren elk een aantal kaartjes met trefwoorden of stellingen over onderwijs. Ze bouwen daarmee een muurtje en leggen daarbij 'stenen' die ze fundamenteel vinden onderin en bijzaken wat hogerop. In de bespreking verantwoorden ze voor elkaar de positie van hun stenen en verwoorden daarmee hun onderwijsopvattingen (zie Kader 13).

Kader 13: Muurtje bouwen (Korthagen, 1993)

1 Geef een stapeltje blanco kaartjes (bijvoorbeeld *post-its)* aan de (aanstaande) leraar. Stel de volgende vraag: Wat motiveert je om leraar te zijn? of Wat is voor jou belangrijk om voldoening te vinden in het leraar-zijn? Moedig de (aanstaande) leraar aan om zoveel mogelijk elementen (10 à 15) op een kaartje te schrijven;
2 Vraag de (aanstaande) leraar vervolgens om van de kaartjes een muurtje te bouwen. De onderste rij stenen bevat de voor de student meest belangrijke elementen voor het leraar-zijn. De rijen die daarop volgen, worden steeds minder belangrijk geacht;
3 Voer op basis van het muurtje, een gesprek met de (aanstaande) lera(a)r(en) over opvallende zaken over de achterliggende visie op leraar-zijn (zoals doelen, waarden en normen, pedagogische idealen, die belangrijk zijn om voldoening te vinden als leraar;
4 Lok reflecties uit waarin de ervaringen van de (aanstaande) leraar op de werkplek (kritische incidenten en personen) vergeleken worden met het ideaalbeeld in het muurtje.
5 Vraag in welke mate (de motivatie voor) het leraar-zijn beïnvloed is door anderen (ouders, leraren, opleiders en begeleiders). Wie waren belangrijke anderen en waarom?;
6 Zorg ervoor dat de (aanstaande) leraar de opbouw van het muurtje vastlegt (opplakken, fotograferen, overschrijven).

Contextuele factoren

Net als bij (aanstaande) leraren is ook de kwaliteit van het leren en handelen van hun begeleiders en opleiders afhankelijk van de interactie tussen contextuele factoren op de werkplek (*affordance*) en hun professionele stuurkracht (*agency*), m.a.w. het samenspel tussen contextuele en persoonlijke factoren (Oolbekkink-Marchand, 2018). Kennis en kunde van opleidingsdidactische handelingsmodellen en methodieken kunnen de stuurkracht van begeleiders vergroten. Een effectieve begeleidingsrelatie vormt enerzijds een belangrijke de voedingsbodem voor de inzet en toepassing van (complexere) begeleidingsmethodieken. Anderzijds kan gebruik van specifieke methodieken ook bijdragen aan het opbouwen en verdiepen van de begeleidingsrelatie.

Adaptief begeleiden

Helaas bestaat er geen magische, vooraf te fabriceren, match tussen begeleider en (aanstaande) leraar (Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2008). Die zal het koppel al doende samen moeten opbouwen (Hoffman e.a., 2015). Of dit in de praktijk daadwerkelijk lukt, hangt af van veel dingen, waaronder de sociale context, het informele of formele karakter van de relatie, de verwachte en feitelijke duur van de relatie en verschillen in leeftijd, invloed, ervaring en capaciteiten tussen de begeleider en (aanstaande) leraar (Crasborn & Brouwer, 2016). De agogische bekwaamheid van begeleiders speelt hierbij een belangrijke rol. In de Velonberoepsstandaard staat hierover onder andere: "…de opleider is interpersoonlijk vaardig en bevordert de communicatie tussen zichzelf en de (aanstaande) leraar en tussen de (aanstaande) leraren onderling…" (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012, p. 27). Daarnaast spelen vrijwilligheid, wederzijds vertrouwen en acceptatie, een gezamenlijke visie op en verwachtingen van de samenwerking, doelgerichtheid, uitdaging en inspiratie een rol (Kroeze, 2014). Als begeleiders erin slagen om aan te sluiten bij verschillende en veranderende leerbehoeften, motivaties en verwachtingen van de (aanstaande) leraar spreken we van situationeel of adaptief begeleiden (Van Ginkel, 2018). Begeleiders kunnen daarbij werken vanuit verschillende rollen. Het zogeheten Mentor Rollen in Dialogen (MERID)-model (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2014) geeft dit weer (zie Figuur 3, p. 76).
De verticale as visualiseert de mate waarin de begeleider zelf actief begeleidingsthema's inbrengt dan wel reageert op thema's die de leraar-in-opleiding aandraagt. De horizontale as geeft aan in welke mate de begeleider stuurt door directieve begeleidingsvaardigheden als oordelen, mening geven en adviseren (OMA), dan wel vooral non-directief is door luisteren, samenvatten en doorvragen (LSD). Zo ontstaan de vier rollen: de initiator (actief en volgend), de leider (actief en sturend), de adviseur (reagerend en sturend), de aanmoediger (reagerend en volgend). Begeleiders en (aanstaande) leraren kunnen (mismatches in) in hun begeleidingsrelatie bespreekbaar maken door met het MERID-model rolprofielen te tekenen en die te bespreken (zie Kader 14, p.76).

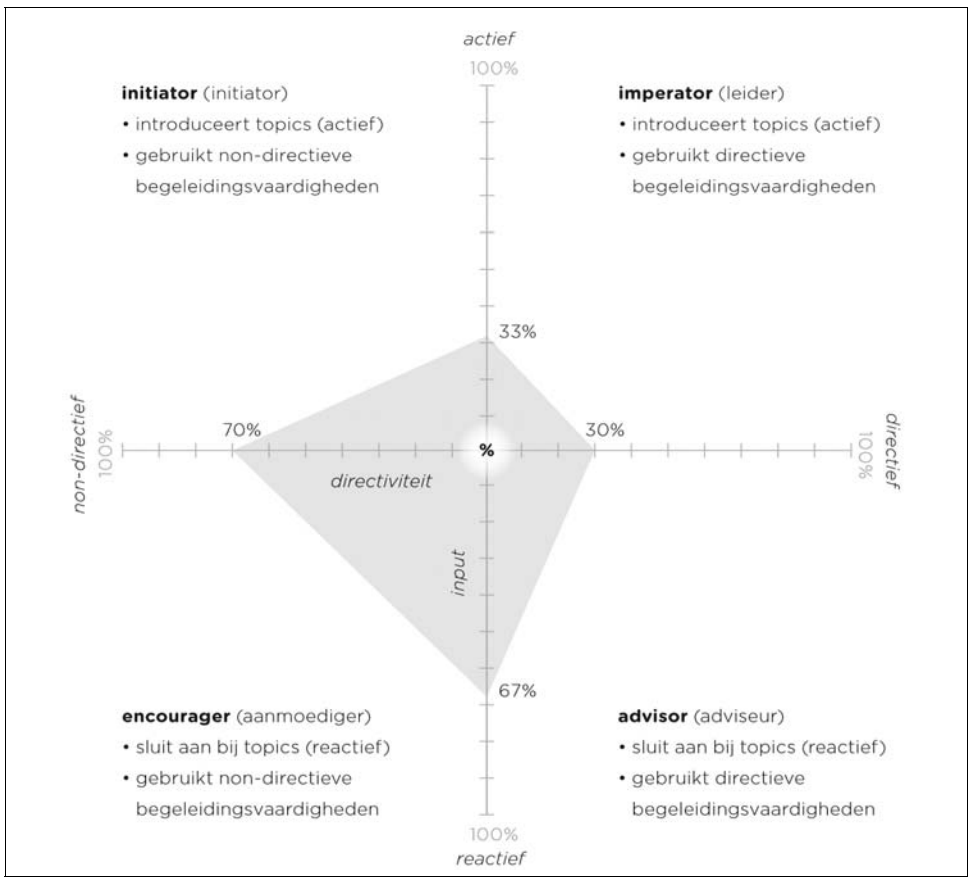
Organisatorische randvoorwaarden

Productieve begeleidingsrelaties opbouwen en onderhouden en daarbij handelingsmodellen en methodieken inzetten die het leren van de (aanstaande) leraren kunnen verdiepen, hangt niet alleen af van de stuurkracht (*agency*) begeleiders en hun protegés. Ook de werkplek en

Kader 14: Reflecteren op de begeleidingsrelatie (Crasborn e.a., 2014)

In vier stappen reflecteren op begeleidersrollen met het MERID-model:

1 De werkplekbegeleider of de (aanstaande) leraar kiest een recent begeleidingsgesprek dat hem nog bezighoudt. Noteer de gespreksthema's uit dit gesprek. Dit kunnen beide gesprekspartners samen of onafhankelijk van elkaar doen. Belangrijk is om bij elk gespreksthema aan te geven wie het inbracht. Stel dan vast hoeveel thema's ieder heeft genoteerd en zet dat aantal (in percentages) uit op de verticale as van het model: het percentage van de werkplekbegeleider op het bovenste deel van de as en het percentage van de leraar-in-opleíding op het onderste deel;
2 Vervolgens bepaal je in welke mate je als werkplekbegeleider tijdens het gesprek intervenieerde met 'OMA' (Oordelen, Mening geven, Adviseren) of met 'LSD' (Luisteren, Samenvatten en Doorvragen). Zet de geschatte percentages uit op de horizontale as van het model (LSD-interventies links en OMA-interventies rechts). Verbind de vier uitgezette punten in het assenstelsel met lijnen tot een vlak en arceer dit vlak (zie Figuur 3);
3 Daarna bespreek je samen overeenkomsten en verschillen in door jullie waargenomen en gewenste profielen. Belangrijk is om dit te concretiseren met voorbeelden, dus waar, wanneer en op welke manier in het gesprek er sprake was of is van mismatches tussen de aanpak van de begeleider en de behoeften van de begeleider;
4 Formuleer tot slot samen actiepunten en afspraken om toekomstige begeleidingsgesprekken te verbeteren.



Figuur 3. Het MERID-model met een voorbeeld van een begeleidersprofiel (Crasborn & Hennissen, 2010).

het werkplekcurriculum spelen een rol. M.a.w. ook het vermogen van de school om het individuele en collectieve functioneren en leren van begeleiders te faciliteren is van invloed, zowel wat betreft de structuur en de organisatie, als de (leer)cultuur en het leiderschap (Hennisen, 2011).

In de *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders* is het uitgangspunt dat opleiders en begeleiders ook op het organisatorische en beleidsmatige gebied een (pro-)actieve rol spelen door de (aanstaande) leraar te ondersteunen bij het inrichten van de werkplek als leerplek en bij de afstemming van verschillende contexten waarin (aanstaande) leraren leren: "… neemt initiatieven om de inhoudelijke afstemming tussen opleiders in school en instituut zo goed mogelijk te organiseren. Hij is een gesprekspartner voor het management van zijn organisatie…" en "… draagt bij aan beleid en ontwikkeling van een krachtige en inspirerende leerwerkomgeving…" (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012, p. 31).

Op organisatorisch gebied kunnen externe prikkels en beloning de motivatie en het functioneren van begeleiders op de werkplek schragen. Voldoende taakuren en vermindering van eigen lessen als leraar van leerlingen zijn daarbij van belang. Ook financiële beloningen of andere vormen van (im)materiële erkenning helpen. Verder moet er niet te veel (externe) druk op het dagelijks onderwijs zijn, bijvoorbeeld door fusies, reorganisaties of (te) veel voorschrijvende criteria voor de lespraktijk. Functionele roostering, die het mogelijk maakt dat de werkplekbegeleider en de (aanstaande) leraar elkaar regelmatig ontmoeten en spreken, mag eveneens niet ontbreken (Ehrich, Hansford, & Tennent, 2003). Wat betreft de cultuur op de werkplek is belangrijk dat er een collegiale en open leercultuur heerst en mogelijkheden voor contacten met netwerken van leraren en collega-begeleiders van andere scholen. Bij leiderschap gaat het vooral om de mate waarin werkplekbegeleiders en schoolopleiders actief betrokken zijn bij de ontwikkeling en evaluatie van het werkplekcurriculum en bijbehorende besluitvormingsprocessen (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Tot slot

Binnen een werkplekcurriculum spelen begeleiders van (aanstaande) leraren een belangrijke rol. In dit hoofdstuk hebben we voorbeelden van modellen en methodieken voor opleidingsdidactisch handelen van begeleiders van (aanstaande) leraren gegroepeerd en beschreven. Begeleiders kunnen die inzetten om als 'bruggenbouwers' (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013) bij te dragen aan het realiseren 'grensovergangen' tussen praktijk, theorie en persoon om het leren van (aanstaande) leraren te helpen verbreden en verdiepen (Crasborn, 2018).

Het kiezen en gebruiken van de adequate modellen en methodieken op basis van onderzoek naar hun werkzaamheid is een uitdaging. In de literatuur bestaat nauwelijks overeenstemming over wat in dit verband werkzaam betekent: moet er sprake zijn van impact op handelen en denken van de (aanstaande) leraar of (ook) op het leren van (hun) leerlingen? Bovendien is het onderzoekstechnisch lastig om de relatie tussen specifieke opleidingsdidactiek(en) en het leren van (aanstaande) leraren te doorgronden. Het effect van een in een specifieke opleidings- of begeleidingscontext gehanteerde methodiek is moeilijk te isoleren van de invloed van andere variabelen (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Er spelen veel factoren een rol: de schoolpraktijk waarin de begeleiders en (aanstaande) leraren werkzaam zijn, karakteristieken en vaardigheden

van betrokkenen, de plaats van een specifieke methodiek in het (werkplek)curriculum als geheel en de vaak contextspecifieke uitvoering van een methodiek.

Het effect van een methodiek is moeilijk te isoleren van de invloed van andere variabelen.

Koster en Bronkhorst (2012) stellen om die reden voor om de waarde van opleidingsdidactische handelingsmodellen en methodieken te beoordelen op basis van drie alternatieve criteria, namelijk of een methodiek systematisch tot stand is gekomen (1); onderbouwd is vanuit een visie op opleiden waarbij gebruik gemaakt wordt van relevante bronnen (2) en door begeleiders en opleiders geëxpliciteerd is op basis van hun praktijkervaring en experimenteren in de praktijk (3). Op die manier ontstaat een waardevol arsenaal methodieken dat op en over de grenzen van praktijk, theorie en persoon het leren van (aanstaande) leraren kan helpen verdiepen.

Begeleiders kunnen dat inzetten om (aanstaande) leraren bewust en systematisch uit te dagen uitleg te geven over hun handelen, zich uit te spreken over interpretaties en begrip van wat er in de schoolpraktijk gebeurt en daarbij de eigen (praktijk)kennis en persoonlijke ontwikkeling te betrekken en uit te breiden. Op die manier is er sprake van integratief opleiden met duurzame professionele groei van de (aanstaande) leraar als opbrengst. Dat is in onze visie, uitgedrukt in termen van Pols (2018), de belangrijkste pedagogische opdracht in de pedagogische praktijk van begeleiders van (aanstaande) leraren.

Referenties

Achinstein, B, & Athanases S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education, 21,* 843-862.

Achterberg, F., & Koster, B. (1999). *Steunen, leren, stimuleren. Praktijkboek voor begeleiding van docenten.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Allen, D., & Ryan, K. (1969). *Micro teaching*. New York: Addison-Wesley.

Amobi, F. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quarterly, 32*(1), p. 115.

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven.* Oratie. Eindhoven: University of Technology.

Beijaard, D., Van Driel, J.H., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation, 25,* 47-62.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education, 27,* 3-9.

Biesta G., Korthagen F., & Verkuyl H. (2002). *Pedagogisch bekeken, de rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: Nelissen.

Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 31-48.

Bolhuis, S., & Kools, Q. (red.) (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding.

Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo Leren door werken in de school*. Den Haag: VSNU.

Bronkhorst, L., Meijer, P., Koster, B., & Vermunt, J. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 27,* 1120-1130.

Brouwer C.N. (2007). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit.

Brouwer, C.N., & Robijns, F. (2012). Aandachtig kijken naar lerarengedrag. *Panama-post 31*(3), 4-16.

Brouwer, N., & Robijns, F. (2014). In search of effective guidance for preservice teachers' viewing of classroom video. In B. Calandra & P.J. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education* (pp. 54-69). New York: Routledge.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching & Teacher Education, 25*(1), 118-127.

Calderhead, J. (1981). 'Stimulated recall: A method for research on teaching'. *British Journal of Educational Psychology, 51*; 211-217.

Cautreels, P. (2009). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit*. Mechelen: Plantyn.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education,18(*8), 947-967.

Castelijns, J., Koster, B. & Kools, Q. (2011). *Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding.* Utrecht Interactum lectoraat Kantelende Kennis.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education, 24,* 249-305.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the Panel on Research and Teacher Education.* Washington, DC: American Educational Research Association/Mahwah: Erlbaum.

Coninx, N. (2013).*Measuring effectiveness of synchronous coaching using bug-in-ear device of pre-service teachers*. Dissertation. Eindhoven: University of Techonology.

Coninx, Kreijns, & Jochems (2011). *Een fluisterend oor. Het nut van synchroon coachen.* Zoetermeer: Kennnisnet.

Crasborn, F. (2018). *Grensovergangen in de lerarenopleiding* [Border Crossings in Teacher Education]. Lectorale rede. Sittard: Fontys Lerarenopleidingen.

Crasborn, F., Driessen, R., Jellema, A., Koster, B., Theunissen, M., Van der Linden, H., & Weekenstroo, W. (2018). *Kijkkader voor praktijken van Samen Opleiden.* Utrecht: VO-raad/Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Crasborn, F., & Brouwer, N. (2016). Begeleiding op de werkplek. In D. Beijaard. *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink.

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Doctoral dissertation. Eindhoven School of Education (ESoE): University of Technology Eindhoven.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., & Korthagen, F., & Bergen, T. (2014). De 'M-factor' in begeleidingsgesprekken monitoren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35*(1), 85-98.

Crasborn, F., Smeets, M., Kreijns, K., & Rajagopal, K. (2018). *www.earcoach.nl*

De Lange, R., Lodewijk, M. (2017). *Virtual Reality & Augmented Reality in het primair onderwijs: een literatuurstudie en verkennend onderzoek. NRO.* Virtual Reality Learing Lab. Universiteit Leiden.

Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP.* Capitola, CA: Meta Publications.

Driessen, R., Koster, B., Kuipers, T., & Slot, K. (2016). *Samen leraren opleiden. Parels uit de Praktijk (1).* Utrecht: VO-Raad/Steunpunt Opleidingsscholen.

Driessen, R., Koster, B., Kuipers, T., Slot, K., & Van der Horst, G. (2017). *Samen leraren opleiden. Parels uit de Praktijk (2).* Utrecht: VO-Raad/ Steunpunt Opleidingsscholen.

Dunn, T., & Shriner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: What teachers do for self improvement. *Teaching & Teacher Education, 15*(6), 661-651.

Ehrich, L., Hansford, B., & Tennent, L. (2001). *Closing the divide: Theory and practice in mentoring*. In ANZAM 2001 Conference, 5-7 December 2001, Auckland, New Zealand. (Unpublished).

Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work, *British Journal of Educational Psychology, 70,* 113-136.

Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Soest: Nelissen.

Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance, 38,* 685-705.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10,* 45-65.

Ethell, R. (1999). *Enhancing the learning of beginning teachers: Accessing the knowledge-inaction of expert practitioners*. Paper presented at the meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Dublin.

Everhardus, J. (2002). Reflectief leren in de stage. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23*(4), 26-32.

Fernandez, M., & Robinson, M (2006) Prospective Teachers' Perspectives On Microteaching Lesson Study. *Education 127*(2), 203-215.

Fonderie L., & Hendriksen, J. (1998) (red.). *Begeleiden van docenten: Reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs*. Baarn: Nelissen.

Forzani, F. (2014). Understanding core practices and practice-based teacher Education. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 357-368.

Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Katwijk, L. van, Koster, B., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M., & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren. Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. Opgehaald van http://www.lerarenopleider.nl/velon/wpcontent/uploads/2015/11/De_kernopgaven_van_de_lerarenopleidingen_20151110-DEF2.pdf

Geerts, W. (2018). *The curious case of cases. An Inquiry into the effects of video upon teachers in training.* Dissertation. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving.* Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Glazer, E.M., & Hannafin, M.J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education, 22*, 179 - 193.

Goei, S., Verhoef, N., De Vries, S., Van Vugt, F., & Coenders, G. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(4), 83-90.

Good, T., & Brophy, J. (1991). *Looking in Classrooms.* New York: Harper Collins.

Graus, M. (2015). Bevorderen van interpersoonlijke relatie. In P. Hennissen, *In Vogelvlucht; vier jaar lectoraatsonderzoek naar Opleiden in de school,* p. 130-136. Sittard: Nieuwste Pabo.

Groot, A., & Nobel, G. (2005). *Een pot met goud. Werkboek intervisie in het onderwijs*. Den Haag: Elsevier.

Grossman, P. (2005). Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. In M. Cochran-Smith, K.M. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: *The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ; Washington, DC: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching: Re-imagining teacher education. *Teachers and, Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 273-290.

Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken.* Lectorale rede. Sittard: Nieuwste Pabo.

Hennissen, P., Beckers, J., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching & Teacher Education, 63,* 314-325.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review, 3,* 169-186.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207- 216.

Hoffman, J., Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. (2015). When can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education, 52,* 99 - 112.

Janssen, F., & Belo, N. (2018). *Vakdidactische begeleiding en samen opleiden.* Utrecht: VO/PO-raad/Platform Samen Opleiden en Professionaliseren.

Janssen, F., Veldman, I. & Van Tartwijk, J. (2008). Modelgestuurd leren van je succes. Praktisch uitgewerkt voor de biologiedidactiek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(2), 4-13.

Janssens, M. (2010). Autobiografische reflectie en de transformatie van persoonlijke ervaringen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 31*(4), 13-20.

Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development,* third edition. Alexandria, VA: ASCD.

Kelchtermans, G., e.a. (2010). Worstelen met werkplekleren: Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 31*(1), 4-11.

Kelchtermans, G. (2013). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Den Haag: Onderwijsraad.

Kemmeren, C. (2015). *Met verstand van zaken. Professioeel handelen en conceptuele kennis in de lerarenopleiding*. Proefschrift. Enschede. Universiteit Twente.

Klabbers, V. (2016). Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 37*(3), 73-78.

Kolodner, J. (2006). Case-based reasoning. In R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of learning sciences* (pp. 225-242). Cambridge: Cambridge University Press

Korthagen, F., (1993) Two modes of reflection, *Teaching and Teacher Education, 9*(3), 317-326.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. Velon *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23*(1), 29-38.

Korthagen, F. (2011). *'Ik heb er veel van geleerd.' Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen.* Afscheidsrede. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education, Volume 1* (pp. 311-346). Singapore: Springer Science.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen, een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren.* Boom Lemma Uitgevers.

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,* p. 89-101. Breda: Velon.

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

Korthagen F., Melief K., & Tigchelaar A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden.* EPS-reeks. Den Haag: HBO-raad.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2005). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren.* Soest: Nelissen.

Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Tilburg, Fontys.

Koster, B., & Bronkhorst, L. (2012). *Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar.* Kennisbasis lerarenopleiders. Amsterdam: VU.

Koster, B., Kools, Q., & Lunenberg, M. (2016). Leren onderzoek doen in korte tijd: Het kan! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 37*(3), 55-60.

Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren in de school*. Proefschrift. Tilburg: Tilburg University.

Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Lortie, D. (2002 [1975]). *Schoolteacher* (Second Edition). Chicago/London: University of Chicago Press.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(2), 16-22.

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education 23*(2), 586-601.

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 231-256.

Meijer, P.C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2000). Praktijkkennis van ervaren talendocenten. Verschillen en gemeenschappelijkheden in praktijkkennis op het gebied van tekstbegrip-onderwijs in de bovenbouw van het vwo. *Pedagogische Studiën, 77,* 85-100.

Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: Het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. Velon *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 22*(1), 9-16.

Meijer, P., & Oolbekkink-Marchand, H. (2009). Tracing learning in collaborative reflection meetings of student teachers.. In C. Craig & L. Deretchkin (Eds.). *Teacher learning in small group settings* (pp. 178-199). Houston: ATE.

Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.). *International teacher education: Promising pedagogies (part A)* (pp. 293-309). Bingley, UK: Emerald.

Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & Koster, B. (2004). *Leren van lesgeven.* Soest: Nelissen.

Melief, K, Koster, B., Tigchelaar, A., & Vermunt, J. (2013). Wat doen schoolopleiders? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(4), 43-56.

Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep*. Velon.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 125-142.

Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Nijmegen: NRO/Hogeschool Arnhem-Nijmegen.

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring.* Oberentfelden: Sauerländer.

Novak, J. (2010). Learning, creating, and using kowledge: Concept maps as facilitating tools in schools and cooperations. *Journal of Learning and Knowledge Society, 6*(3), 21-30.

Onderwijsraad (2013). L*eraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Ministerie van OC&W.

Onstenk, J., & Van Veldhuizen (2017). Leren van werken in de school. In Timmermans, M., & C. Van Velzen, *Kennisbasis voor lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school Opleiden,* 75-84.

Oolbekkink-Marchand, H. (2018). *Leraren veranderen. Een pleidooi voor het versterken van stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld*. Lectorale rede. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van leren.

Oppers, M. (2018). F*inanciering Opleiden in de school*. Eindrapport. Den Haag: Ministerie van Financiën.

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Proefschrift. Zwolle: KPZ InDruk.

Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W, & Pillen, P. (2017). *Een leraar als geen ander. Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok (2012). Tensions in beginning teachers' profesional indentity development, accompaying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 34*, 86-97.

Poell, R.F. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Pols, W. (2018). De lerarenopleider als pedagogische professional. In G. Geerdink, & F. de Beer (Eds.), *Vorming in de lerarenopleiding* (p. 61-73). *Katern 6, Kennisbasis voor lerarenopleiders*. Breda: Velon.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren.* Den Haag: Boom Lemma.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2008). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different role of the different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education, 25*, 201-233.

Roth, W., & Tobin, K. (2002). *At the elbow of another Learning to teach by coteaching.* New York: Peter Lang.

Schildkamp, K., & Poortman, C. (2017). Onderzoeksvenster: De datateammethode. In J. Van Swet, & L. Munneke (Eds.), *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs* (pp. 86-87). Amsterdam: Boom Hoger Onderwijs.

Shulman, L. (1996). Just in case: Reflections on learning from experiences. In J. Colbert, P. Desberg, & K. Trimble (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 197-217). Boston: Allyn and Bacon.

Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Smith, K.(2015). Mentoring: A profession within a profession. In H. Tillema, Van der Westhuizen, G & Smith, K.., *Mentoring for Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Stahl, G., Sharplin, E., Kehrwald, B. (2017). *Real-time coaching and pre-service teacher education.* Springer Brief.

Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Eentwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, *Beiheft 3*(7), 113-141.

Swennen, A., Lunenberg M., & Korthagen, F. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(1), 17-27.

Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching, 14,* 531-542.

Theelen, H.; Van den Beemt, A., & Van den Brok, P. (2018). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence : a systematic literature review (2019). *Computers and Education, 129,* 14-26.

Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden. Openbare les.* Rotterdam: Hogeschool van Rotterdam.

Tobin, K., & Roth, W-M. (2006). *Teaching to learn A view from the field.* Rotterdam: Sense Publishers.

Van de Pol, J. , Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). aar in teacher-student interaction: A decade of Research. *Educational Psychology Review, 22*, 271-297.

Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(4), 21-26.

Van den Berg, E., Wallace, J., & Pedretti, E. (2008). Maultimedia cases, teacher education and teacher learning. In J. Voogt & G. Kezek (Eds.), *The international handbook of information technology* (pp. 475-488). Dordrecht: Kluwer.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3e dr.). Bussum: Coutinho.

Van Driel, J., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(6), 673-695.

Van Es, E., & Sherin, M. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher education, 10*(4), 571-596.

Van Es, E., & Sherin, M. (2010). The influence of videoclubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Educations, 13,* 155-176.

Van der Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs [Development in teaching skills]. *Pedagogische Studiën, 88*, 416-432.

Van Ginkel, G. (2018). *Making mentoring match. Mentor teachers' practical knowledge of adaptive mentoring.* Dissertation. Nijmegen: Radboud University.

Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs.* Boom: Amsterdam.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren.* Den Haag: PROO.

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*(3), 169-185.

Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education, 28,* 229-239.

Veenman, S. (1979). Interactie-analyse. Gebruik van observatiesystemen. In F. Kieviet (red.). *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgevenden,* p. 115-241. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verkuyl, H. (2002). *Lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding.* Soest: Nelissen.

Verloop, N., van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research 35,* 441-461.

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren.* Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vervoort, M., & Van de Berg, E. (2014). Je weet niet wat je ziet: Videocases in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35*(4), 73-84.

Vloet, K. (2015). *Professionele identiteitsontwikkeling van leraren als dialogisch proces*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Willemse, M, & Boei, F. (2018) (Red). *Onderzoek in de lerarenopleidingen.* Kennisbasis voor lerarenopleiders, Katern 5. Breda: Velon.

Willemse, M., Lunenberg, M., Beishuizen, J., & Korthagen, F. (2007). Waardenvol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 28*(3),16-22.

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.(2001). Student teachers' conceptions of mentoring and learning to teach during practice teaching, *British Journal of Educational Psychology, 71,* 57-80.

Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J., & Van Driel, J. (1998). Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles, *European Journal of Teacher Education, 21,* 11-28.