

Nieuwe aanpak/methodiek

Registreren en prolongeren van lerarenopleiders: beoordeling of professionele groei

Mariëlle Theunissen (hogeschool Rotterdam), Loes van Wessum (Windesheim), Hans Troost (Hogeschool Inholland)

Registreren en prolongeren van lerarenopleiders zijn ingericht als beoordelingsproces, waarbij de kandidaten - lerarenopleiders die zich willen laten registreren of hun registratie willen prolongeren - aan bepaalde eisen moeten voldoen. Tijdens dit beoordelingsproces wordt ook geleerd, zowel door kandidaten als hun beoordelaars. Beoordelaars hebben aangegeven behoefte te hebben aan mogelijkheden om deze leerprocessen te expliciteren. We hebben daarvoor gewerkt met het model van professionele groei (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Het model voor professionele groei dat we in dit artikel schetsen, helpt om zicht te krijgen op leerprocessen en is veelvuldig gebruikt om leerprocessen van leraren in kaart te brengen. Ook lerarenopleiders kunnen het gebruiken om grip te krijgen op hun eigen leerproces (Kools & Van Wessum, 2020). We presenteren het model en geven voorbeelden hoe we het model gebruikt hebben om het leerproces van kandidaten en hun beoordelaars zichtbaar te maken. We maken inzichtelijk hoe het werken en leren met het model werkt, hoe dit het proces van registreren en prolongeren versterkt en wat het aan leeropbrengst heeft gebracht voor de betrokken kandidaten en hun beoordelaars.

Inleiding

Het doel van dit artikel is om lerarenopleiders die zich willen laten registreren in het Beroepsregister Lerarenopleiders of hun registratie willen prolongeren (we noemen hen in dit artikel kandidaten) en de registratiebeoordelaars (we noemen hen in dit artikel beoordelaars) een instrument aan te reiken, waarmee ze hun leerproces tijdens het beoordelingsproces kunnen expliciteren.

Het registreren en prolongeren (www.velon.nl) zijn beoordelingsprocessen, waarin kandidaten aantonen hoe ze zich verhouden tot de Beroepsstandaard voor Lerarenopleiders (Geerdink & Pauw, 2016). De registratie is een individuele beoordeling door twee beoordelaars op basis van een dossier - waarin kandidaten hun visie op het opleiden van leraren en hun voorgenomen professionalisering uiteenzetten - en een gesprek. Als lerarenopleiders geregistreerd zijn, dan kunnen ze hun registratietermijn na vier jaar prolongeren,

door aan te tonen dat ze zich hebben ontwikkeld in het beroep. Ze leveren daartoe een professionele biografie aan en voeren een professionele dialoog met enkele andere kandidaten en een procesbegeleider. Alle beoordelaars zijn zelf geregistreerd en de meesten hebben hun registratie al geprolongeed, waardoor zijzelf ook allemaal kandidaat zijn of zijn geweest.

De kandidaten voor registratie en prolongatie werken in een dossier uit hoe ze hun professionalisering tot dan hebben aangepakt en in de toekomst verder gaan aanpakken. De kandidaten koppelen deze uitwerkingen aan de Beroepsstandaard van Lerarenopleiders en onderbouwen dit met voorbeelden uit hun dagelijkse werk. Daarbij blijkt dat ze het meeste leren als ze samen met anderen experimenteren binnen de eigen werksituatie (Dengerink et al, 2015; Czerniawski et al, 2017). Professionalisering is belangrijk voor het beroep van lerarenopleider, omdat zij leraar van leraren – ofwel tweede orde leraar zijn (Lunenberg & Dengerink, 2016): van hen wordt verwacht dat ze aankomende leraren opleiden en dat doen op een manier die past bij kwalitatief goed onderwijs van nu en van de toekomst. Beoordelaars constateren dat het voor veel kandidaten lastig is om hun ontwikkeling als lerarenopleider tot dan toe te expliciteren en heldere consequenties te formuleren voor hun doorgaande professionalisering. Vaak zijn de geformuleerde voornemens globaal van aard en weinig 'SMART' geformuleerd. Daarom vragen beoordelaars geregeld een aanvulling op het dossier voorafgaand aan het gesprek, of gaan tijdens het gesprek dieper op de professionalisering in, alvorens over te kunnen gaan tot registratie. De beoordelaars hebben op basis van deze ervaringen, zowel in hun rol als kandidaat als van beoordelaar, aangegeven behoefte te hebben aan handvatten waarmee ze kandidaten beter kunnen helpen hun leerproces te expliciteren. In dit artikel reiken we daartoe een instrument aan, namelijk het model van professionele groei.

Er zijn 42 beoordelaars werkzaam. Zij komen vier maal per jaar bijeen om te reflecteren op hun werk. Beoordelaars zijn verplicht twee van deze bijeenkomsten per jaar bij te wonen, waardoor de opkomst per bijeenkomst verschilt. Twee van de auteurs van dit artikel zijn beoordelaars en bezoeken dergelijke bijeenkomsten. Terugkerende onderwerpen tijdens deze bijeenkomsten sluiten aan op de behoefte aan meer ruimte voor het leerproces tijdens de beoordeling, namelijk: 1) de versterking van het eigenaarschap van het eigen leerproces van kandidaten tijdens de registratie of prolongatie, en 2) de wens om meer holistisch te kunnen beoordelen, losser van de items van de Beroepsstandaard. Deze onderwerpen leidden tot een zoektocht naar middelen

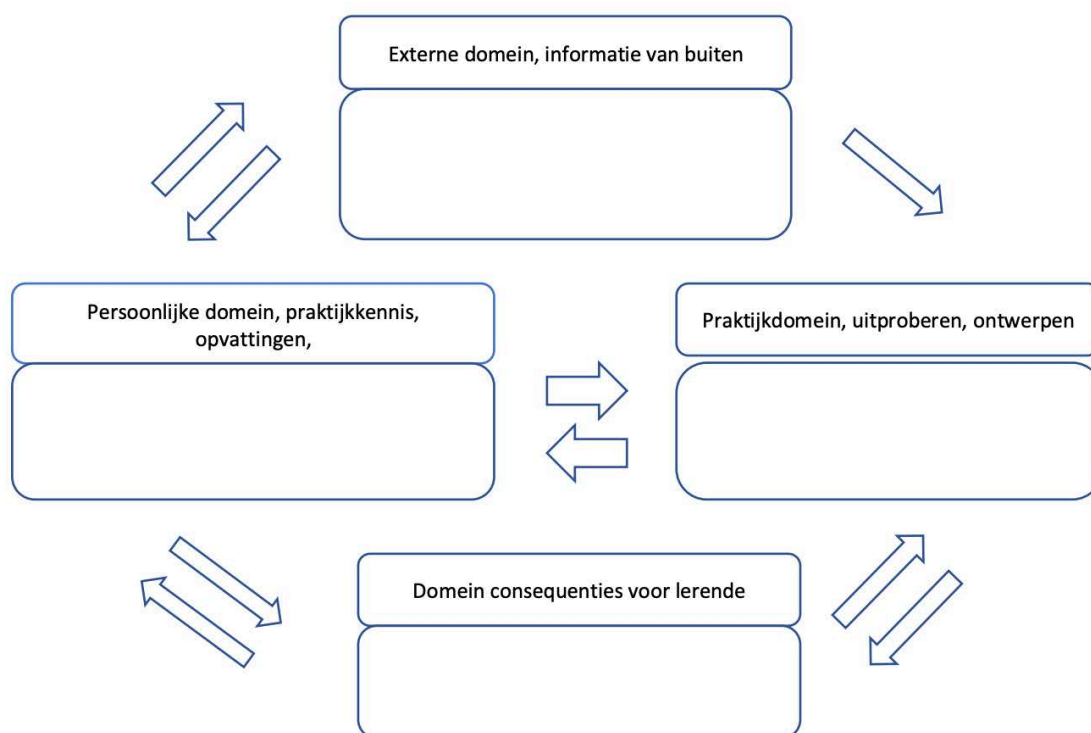
om de reflectie op het eigen leerproces bij zowel kandidaten als beoordelaars te expliciteren. Onze zoektocht leidde naar het model voor professionele groei. Dit model is veelvuldig gebruikt voor het ontwerpen, evalueren en onderzoeken van professionaliseringstrajecten (Boylan et al, 2017). Het is cyclisch opgebouwd, zodat er ruimte is voor verschillende startpunten van leerprocessen, waardoor het niet uitgaat van een *'one size fits all'* of *'trainingsachtige'* benadering. Ook heeft het zijn didactische nut bewezen (Van Wessum & Kools, 2019). Juist de benadering van meerdere leerwegen en de didactische mogelijkheden hebben tot de keuze van het model van professionele groei geleid. We hebben dus geen gebruik gemaakt van modellen die uitgaan van een lineaire ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld van Guskey (2002) of Desimone (2009).

Hierna gaan we in dit artikel in op het model voor professionele groei. We schetsen eerst het model zelf, waarna we onze ervaringen schetsen van het werken met het model tijdens workshops die we bij beoordelaars hebben verzorgd en tijdens gesprekken met kandidaten bij hun registratie. We eindigen het artikel met een overzicht van de verworven inzichten hoe het werken en leren met het model werkt, hoe dit het proces van registreren en prolongeren versterkt en wat het aan leeropbrengst heeft gebracht voor betrokken kandidaten en hun beoordelaars.

Reflectiemodel van professionele groei

Het model van professionele groei is veelvuldig gebruikt in het onderzoek naar het leren van leraren (zie bijvoorbeeld Justi & Van Driel, 2006; Wongsopawiro et al., 2017)¹. Het leren van de lerarenopleider kan er ook mee in kaart worden gebracht (Perry & Boylan, 2018; Kools & Van Wessum, 2020). In eigen onderzoek hebben we dit model ook gebruikt, waarbij we ontdekten dat het model behulpzaam is als reflectie-instrument (Van Wessum & Kools, 2019). We hebben daarvoor van het model een vereenvoudigde vorm gemaakt die als placemat gebruikt kan worden voorafgaand, tijdens en na afloop van een leertraject (zie figuur 1). We hebben op deze manier een didactische toepassing van het model ontwikkeld.

¹ Deze beschrijving is ontleend aan Van Wessum & Troost (2021) en aan Kools & Van Wessum, 2020.



Figuur 1. Placemat model professionele groei (ontleend aan Van Wessum & Kools, 2019, p. 57).

In het model staan vier domeinen die onderling verbonden zijn met pijlen. Iemand kan leren binnen alle vier de domeinen. Het meest krachtige leerproces ontstaat als er in alle domeinen geleerd wordt.

We bespreken eerst de vier domeinen en daarna de betekenis van de pijlen.

Het *externe domein* staat voor een 'externe bron van informatie of stimulus'; alle informatie die van buiten komt. Dit kan een bijeenkomst of een cursus zijn, maar ook een gesprek met een expert of met een collega of een bron in de vorm van (vak)literatuur of een lezing. Het gaat dus om verschillende externe leerbronnen die benut kunnen worden. Het *praktijkdomein* is het domein waar geëxperimenteerd wordt, waar nieuwe dingen worden uitgetoetst. Dit kan in de klas, in de school of in de opleiding plaatsvinden. De lerarenopleider ontwikkelt in dit domein haar technisch-rationele repertoire (Van den Berg, 2020). Ze ontwikkelt het 'wat'. Door meer nieuwe uitdagende taken op zich te nemen kan de lerarenopleider haar handelingsrepertoire uitbreiden. Het *persoonlijke domein* bestaat uit het geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen van de lerarenopleider. In dit domein ontwikkelt de lerarenopleider zich ook moreel-ethisch. Ze ontwikkelt het 'hoe' en 'waartoe'. In

dit domein zitten de persoonlijke kwaliteiten die lerarenopleiders helpen hun werk goed uit te kunnen voeren. Bij persoonlijke kwaliteiten gaat het bijvoorbeeld om aanwezige kennis, de mate waarin je in staat bent je eigen emoties te reguleren, veerkracht te tonen en professioneel zelfvertrouwen te benutten (Van Wessum et al., 2021). Het *domein van consequenties* heeft betrekking op veranderingen (bij leraren in opleiding, in het lesgeven of bij de leerlingen) die door de lerarenopleider kunnen worden waargenomen als gevolg van haar eigen handelen. Wat ziet de lerarenopleider de leraar in opleiding anders doen door wat de opleider gedaan heeft? Welke consequenties of impact ziet de opleider dus van haar handelen? Welke conclusies verbindt de opleider daaraan? Lerarenopleiders leren van het leren van de leraar in opleiding het maakt duidelijk welke impact haar opleidingspraktijken hebben op het leren van de leraar in opleiding (vrij naar Hattie, 2012, die over het leren van de leerlingen spreekt). Het geeft informatie in de vorm van formatieve assessments (William, 2011): door na te gaan waar de leraar in opleiding in haar leerproces staat, kan de lerarenopleider bepalen welke vervolgstappen zij kan zetten. Clarke en Hollingsworth (2002) laten zien dat veranderingen in het domein van consequenties sterk gekoppeld zijn aan de waarden van de leraar en de relaties die de leraar legt met zijn of haar eigen handelen in het praktijkdomein.

Voorbeeld van professionele groei van een lerarenopleider: Lisette, lerarenopleider bij een pabo, heeft op het Velon congres een workshop bijgewoond over praktijkonderzoek. Eén van de onderwerpen die haar inspireerde was een werkvorm die leraren in opleiding kan ondersteunen om hun onderzoeksvraag te expliciteren (externe domein). De werkvorm spreekt haar aan omdat het de leraren in opleiding helpt in het formuleren van hun eigen vraag, waardoor het eigenaarschap bij hen blijft - dat is voor Lisette een belangrijk didactisch uitgangspunt (persoonlijke domein). Ze besluit de volgende keer dat ze in gesprek gaat met Jacob, een van haar studenten, in gesprek gaat, de nieuwe werkvorm te gebruiken (praktijkdomein). Jacob geeft aan dat het hem erg geholpen heeft en dat hij zin heeft om het onderzoek te gaan opzetten (domein van consequenties).

Tussen de domeinen staan pijlen getekend. In het oorspronkelijke model gaat het hierbij om *enactment* en reflectie. Bij enactment gaat het niet zozeer om (zichtbare) actie want dat kan immers geïmagineerd worden in het praktijkdomein – maar om actie die voortvloeit uit opvattingen of pedagogische modellen. Elke actie representeert dat wat de leraar weet, gelooft en heeft ervaren. Bij reflectie gaat het om actief, zorgvuldig en volhardend afwegen. Reflectie kan bijdragen aan het expliciteren van onderliggende waarden, kennis

en opvattingen. Reflectie en enactment zijn de mediërende processen waardoor verandering in het ene domein leidt tot verandering in het andere domein.

We zien steeds twee pijlen tussen alle domeinen, met uitzondering van het externe domein en het praktijkdomein, waar slechts één pijl staat. Vanuit het praktijkdomein kan de lerende niet rechtstreeks bijdragen aan externe kennisontwikkeling. Dat gaat indirect: de lerende zal eerst haar nieuwe praktijktheoretische kennis moeten expliciteren en kan deze via het persoonlijke domein met anderen delen in het externe domein.

Reflecteren op het leerproces kan bijdragen aan het leren. Door te reflecteren expliciteert de lerende wat er impliciet geleerd is. Door te reflecteren op het dagelijks handelen werkt de lerende aan de ontwikkeling van bewuste praktijken oftewel *deliberate practice* (Ericsson, 2006; Hattie & Yates, 2014). Als je zicht hebt op je leerproces, kun je er gericht mee omgaan en je eigen feedback organiseren. De lerende wordt meer bewust bekwaam. Je krijgt meer grip op waar je staat en waar je wilt staan. Feedback dicht de kloof tussen het huidige en het gewenste leren (Brooks et al., 2019) en kan bijdragen aan het leerproces en aan het leerdoel.

Reflectie kan plaatsvinden op verschillende momenten in het leerproces, namelijk vooraf, tijdens en achteraf. Het is verstandig als lerende vooraf na te gaan welke leeropbrengsten je wilt realiseren (Deen et al., 2017). Wat wil je leren, hoe wil je dit leren en hoe draagt dat bij aan het primaire proces: het leren van de leerlingen? Van der Linden & McKenney (in Pauw et al., 2020) duiden dit als 'reflectie voor actie', waarbij de leraar nadenkt over het verschil tussen de huidige en gewenste situatie. Een leraar ziet bijvoorbeeld dat bepaalde leerlingen moeite hebben met het begrijpen van een geschiedkundige tekst. Ze ervaart echter een handelingsverlegenheid en bespreekt met collega's wat zij zou kunnen doen om deze leerlingen verder te helpen. De volgende les probeert ze uit of het de leerlingen helpt als zij samen met haar de tekst lezen en de leerlingen vraagt wat de woorden in de tekst volgens hen betekenen.

Argyris en Schön (1982) wijzen op het belang van reflectie tijdens het leerproces. Ze noemen het denken tijdens het doen, het proces van improvisatie in het handelen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen *reflection-in-action*. Door tijdens het werk een situatie als het ware 'stil' te zetten en zich bewust te worden van overwegingen, kunnen lerenden explicieter keuzes maken. Door de effecten daarvan na te gaan kunnen lerenden steeds betere en bewustere keuzes maken. Experimenteren en doelgericht uitproberen van nieuwe

aanpakken horen daarbij. Daarnaast onderscheiden zij *reflection-on-action*, dat wil zeggen het achteraf evalueren van de effecten van het handelen gerelateerd aan de vooraf gestelde doelen (Ros et al., 2020).

Werken met het model voor Professionele Groei

We hebben het model van professionele groei gebruikt om deelnemers te laten reflecteren op hun leerproces tijdens de beoordelingsprocedure van lerarenopleiders. In deze paragraaf bespreken we een aantal voorbeelden.

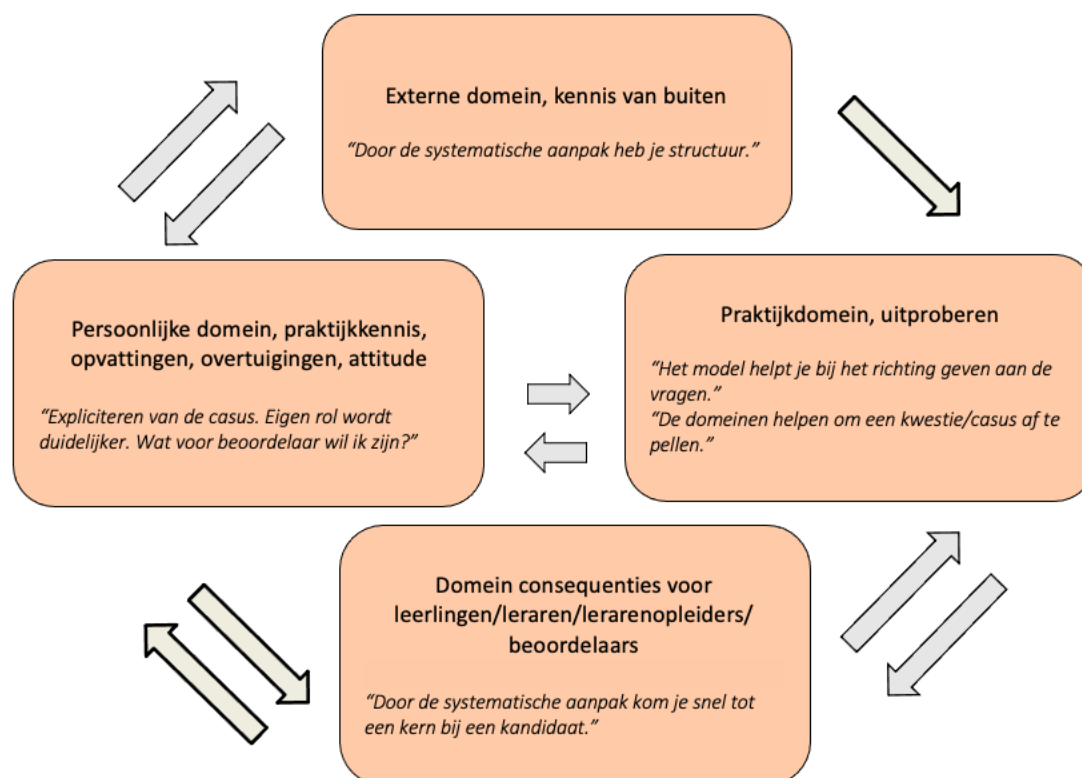
Leren werken met het model door beoordelaars

Tijdens twee workshops voor beoordelaars in 2020 hebben we gewerkt met het model om op een meer systematische wijze van een beoordelingsmoment ook een leermoment te maken voor zowel de kandidaat als de beoordelaar. Twee van de auteurs van dit artikel zijn beoordelaars, de derde auteur trad tijdens de workshop op als facilitator bij het leerproces van de beoordelaars.

De workshop bestond uit drie elementen:

1. Uitleg van het model van professionele groei van Clark en Hollingsworth (Van Wessum & Kools, 2019). Je kunt [hier](#) zelf een uitleg bekijken (ga naar Flitscolleges, p. 47).
2. Leren door af te kijken: we hebben een gesprek voorgedaan, aan de hand van het model, en kort nabesproken: wat gebeurde er in het gesprek dat bijdroeg aan reflectie van de beoordeelde lerarenopleider? Wat zijn goede reflectievragen? Kijk [hier](#) (ga naar Flitscolleges, p. 67) om een beeld te krijgen van wat er in een langer durend gesprek gebeurt.
3. Leren door zelf te oefenen: in twee- of drietallen hebben de beoordelaars vervolgens zelf een beoordelingsgesprek gevoerd. Eén beoordelaar nam de rol van de kandidaat op zich, de tweede de rol van de beoordelaar en de derde observeerde. In het drietal werden de ervaringen kort nabesproken.

De deelnemers schreven voor zichzelf op *sticky notes* wat ze geleerd hadden van de workshop. Vervolgens plaatsten ze hun leeropbrengsten in het model van professionele groei (figuur 2):



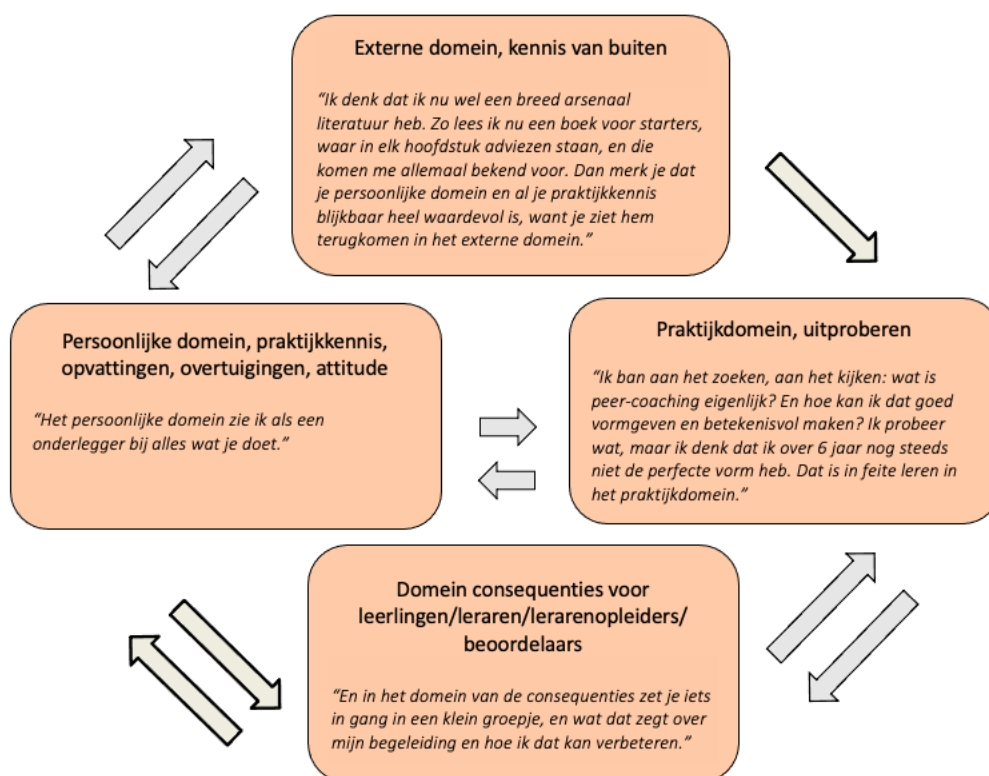
Figuur 2. Leeropbrengsten van beoordelaars, geplaatst in het model

Werken met het model bij beoordelingsgesprekken voor registratie

Om het werken met het model voor professionele groei uit te proberen, hebben we het ingezet bij zes beoordelingsgesprekken met lerarenopleiders, allen schoolopleiders, die zich hebben laten registreren in 2019 en 2020. De keuze voor deze zes gesprekken was een pragmatische: deze stonden gepland op het moment dat we het model wilden gaan uitproberen bij onszelf als beoordelaar. Er laten zich per jaar ongeveer 200 lerarenopleiders registreren, verspreid over de 42 beoordelaars.

Bij deze beoordelingsgesprekken gaat het om reflectie tijdens en na het leertraject. De kandidaten hebben gereflecteerd op hun eigen leerproces door een dossier te maken: zij hebben hun impliciete leren geëxpliciteerd. Tijdens het beoordelingsgesprek vragen we de kandidaten om te reflecteren op hetzelfde leerproces met behulp van het model. Door met de blik van het model expliciet te reflecteren op hun leerproces ontstaat een scherper bewustzijn van nieuwe leervragen. Dat maakt het werken met model zo krachtig: het model helpt bij een diepere reflectie niet alleen op gedrag (ofwel het praktijkdomein), maar ook op onderliggende opvattingen (persoonlijk domein) – en geeft inzicht in het effect van het handelen op de student (domein consequenties).

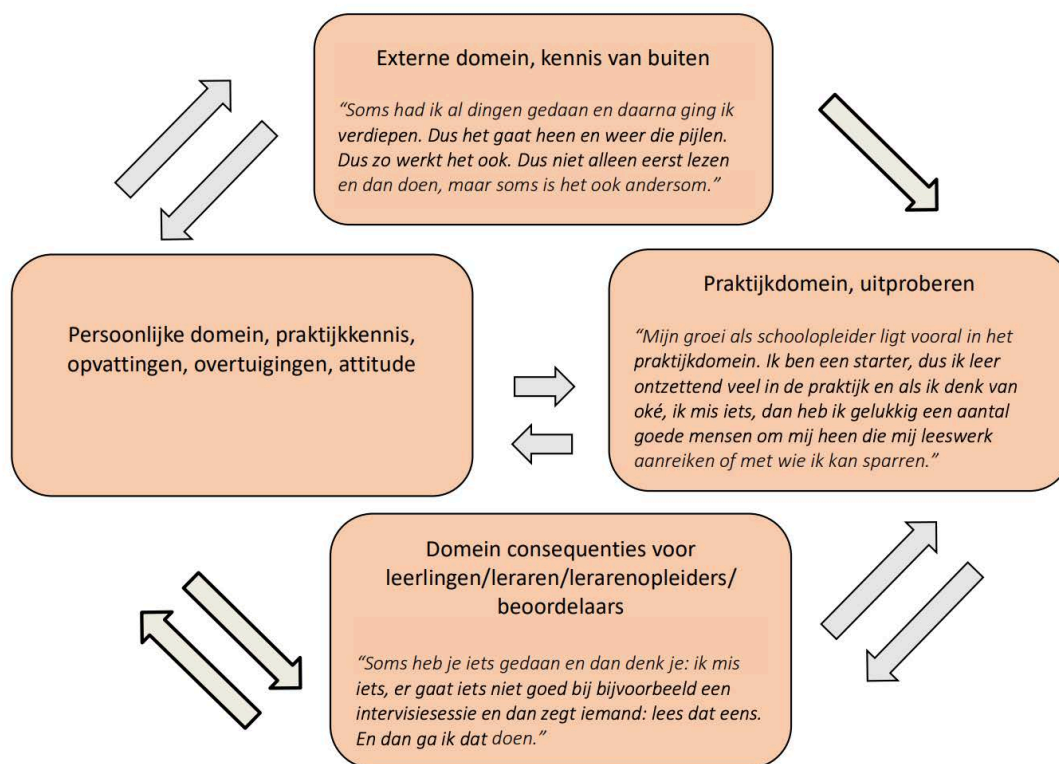
Na de uitleg van het model luidde de startvraag: In welk domein zitten je speerpunten als je kijkt naar je professionele groei, zowel terugblikkend als vooruitkijkend? Tijdens het gesprek hadden de kandidaten het model voor zich en liepen zelf hardop nadenkend over de focus in hun leerproces de domeinen langs. De beoordelaar ondersteunde dit proces door elke inbreng van de kandidaten te benoemen als behorend tot een bepaald domein en dat te checken bij de kandidaten, of door aan de kandidaat te vragen in welk domein hij dacht dat een bepaalde inbreng het beste past. Dat leidde al hardop denkend tot een bewustwording van het eigen leerproces bij de kandidaten. Vrijwel alle kandidaten gaven aan dat hun groei tot nu toe met name in het praktijkdomein zit en hun leerpunten in het externe domein. Mogelijk wordt dit veroorzaakt doordat alle kandidaten schoolopleiders zijn. Schoolopleiders beschouwen zichzelf vaak als 'praktijkmensen' die over een meer praktische kennisbasis beschikken in vergelijking met de meer theoretisch onderlegde instituutopleiders. Deze zes schoolopleiders uitten allen de wens om zich meer te verdiepen in de literatuur waar de studenten mee werken. Deze wens noemden de meesten al wel in het dossier, maar kwam door gebruik van het model pregnanter naar voren. Het gaat hen om kennis die voor hun studenten inmiddels in hun persoonlijke domein zit, omdat zij zich deze al eigen hebben gemaakt op de opleiding. In deze literatuur herkennen de kandidaten hun praktijkkennis die in hun eigen persoonlijke domein zit, die blijkbaar ook een plaats heeft in de handboeken van de opleiding. Ze ontdekken dus dat hun praktijkkennis tevens ook theoretische kennis is, wat een waardevolle ontdekking is: kennis met kleine en een grote 'k' komen soms overeen – praktijkkennis kan opgeschreven kennis blijken te zijn. Wellicht is dit een mooie ingang om de theorie-praktijk kloof minder als kloof te beschouwen en meer als verschil in taal. Literatuur over leraren opleiden was hen vrijwel onbekend, wat leidde tot het voornemen om de Kennisbasis voor Lerarenopleiders te gaan verkennen. Daarmee uiten ze in feite hun behoefte om in het persoonlijke domein te leren vanuit hun rol als lerarenopleider. In figuur 3 is een voorbeeld van één van de kandidaten te zien, waarin zichtbaar is hoe de kandidaat de theorie herkent in de praktijk, bijvoorbeeld bij het lezen van literatuur over startende leraren. Daarin leest hij onder andere over *peer-coaching*, iets wat hij in het praktijkdomein veelvuldig uitprobeert en over reflecteert. De kandidaat leert in het domein van de consequenties, door een interventie over peerfeedback te plegen bij studenten die in duo's stage lopen, en vervolgens na te gaan of dat het gewenste mechanisme in gang zet – namelijk betere peer-coaching door het duo studenten – en wat dat zegt over de kwaliteit van zijn interventie.



Figuur 3. Leeropbrengsten van kandidaat 1, geplaatst in het model

Meerdere kandidaten uitten de wens om meer tijd en rust te vinden voor theoretische verdieping, zodat hun leerproces in een stroomversnelling zou komen. Het systematisch vasthouden van leerervaringen in het praktijkdomein en domein van de consequenties, ligt vaak niet voor de hand in de dagelijkse hectiek.

Tot slot geven we in figuur 4 een voorbeeld van de leeropbrengsten van een kandidaat die het praktijkdomein (namelijk begeleiden van intervisie), domein van de consequenties (het loopt niet helemaal goed bij die intervisie) en externe domein (lezen over intervisie) met elkaar verbindt.



Figuur 4. Leeropbrengsten van kandidaat 2, geplaatst in het model

Verworven inzichten

Ons doel was om kandidaten voor het Beroepsregister Lerarenopleiders en hun beoordelaars een instrument aan te reiken, waarmee ze hun leerproces tijdens het beoordelingsproces kunnen expliciteren. Leren van gesprekken met collega's wordt door veel lerarenopleiders beschouwd als één van de krachtigste manieren om zich te ontwikkelen (Dengerink et al., 2015; Dengerink, 2016). Het beoordelingsproces biedt startende lerarenopleiders een mooie gelegenheid om van meer ervaren peers te leren. Door het model van professionele groei als reflectiemiddel te gebruiken brengt de beoordelaar focus aan in het gesprek. Voor startende lerarenopleiders zijn diepgaande reflectieve leergesprekken een belangrijk element in een inductieprogramma (Harrison & McKeon, 2008). Schoolbesturen kunnen het model van professionele groei gebruiken als hulpmiddel bij het inrichten van hun inductieprogramma voor startende lerarenopleiders (Van Wessum & Troost, 2021).

Verworven inzichten voor beoordelaars

Door met het model van professionele groei te werken met beoordelaars – dat zijn lerarenopleiders van lerarenopleiders – zien we een gelaagdheid aan

leeropbrengsten ontstaan: beoordelaars leren van het leerproces van degene die ze beoordelen. De beoordelaars ervoeren dat ze leerden in het praktijkdomein door met het model te oefenen tijdens de workshop. De beoordelaars gaven aan dat het model van professionele groei behulpzaam was om kandidaten te ondersteunen bij hun reflectie op hun leerproces. Het was verrassend voor hen hoe het model helpt, op een eenvoudige manier, om meer holistisch te kijken naar het leerproces van de kandidaat, wat losser van het dossier en de schriftelijke beoordeling. Het lastige is dat het voeren van een deel van het gesprek met behulp van het model er nu bijkomt, in de beperkte tijd die een dergelijk gesprek duurt (doorgaans 45 minuten). Beoordelaars zijn gewend aan het huidige stramien van beoordelen en vragen stellen, en dat moet ingekort worden om met het model te kunnen werken. Dat vraagt om afwijken van geëffende paden.

Verworven inzichten voor kandidaten

De kandidaten die wij spraken, allen schoolopleiders, uitten een leerbehoefte aan *evidenced informed* werken. We vinden dit een waardevolle opbrengst van de reflectie aan de hand van het model tijdens het gesprek. Ze gaven aan in de dagelijkse hectiek weinig toe te komen aan theoretische verdieping. En als ze zich theoretisch verdiepen, ervaren ze dat veel van hun praktijkkennis ook al opgeschreven is. Daardoor is de theorie-praktijk kloof wellicht minder groot en kunnen schoolopleiders zich gelijkwaardiger voelen in de professionele dialoog met instituutopleiders. Instituutopleiders en schoolopleiders kunnen hierdoor samen nog gericht bijdragen aan het ondersteunen van kennisontwikkeling van de leraar in opleiding omdat ze elkaars taal beter leren kennen. Een lerarenopleiding zou schoolopleiders hierbij kunnen faciliteren, bijvoorbeeld met een NRO-kennisrotonde (zie [Kennisrotonde](#)) dicht op de praktijk, waarbij instituutopleiders helpen met het vinden van bruikbare literatuur, of in regelmatige reflectiegesprekken met school- en instituutopleiders: wat waren lastige situaties / parels?, hoe heb je die aangepakt, welke literatuur kan je hierbij inzetten? Dit werkt ook andersom: de concrete praktijkkennis kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het externe kennisdomein van instituutopleiders. De schoolopleider kan immers praktische voorbeelden bij theorie geven.

De kandidaten leren van het leerproces van aanstaande leraren die zij opleiden. Zij leren van de dagelijkse praktijk en het persoonlijke domein (mits geëxpliciteerd door de leraar) en het domein van de consequenties van de leraren (mits geëxpliciteerd door de leraar). We zetten mits geëxpliciteerd tussen

haakjes: als de lerarenopleider leraren (in opleiding) ook laat werken met het model van professionele groei kan dat bijdragen aan deze explicitering en krijgt de lerarenopleider meer informatie over het leerproces van de leraar, waardoor zij haar handelen nog beter kan afstemmen op dat leerproces.

Enkele kandidaten raakten tijdens het gesprek geïnteresseerd in het model zelf. Zij ervoeren dat ze leerden in het persoonlijke domein tijdens het beoordelingsgesprek door te reflecteren met het model, en verdieping wensten in het externe domein over het model voor professionele groei.

In deze analyse van de leerprocessen van de beoordelaars en kandidaten zien we een parallel met de 'drieslag' uit de grondslag voor lerarenopleiders (zie de beroepsstandaard op www.velon.nl): de verbinding tussen het leren van leerlingen, van (aanstaande) leraren, en het eigen leerproces. Voor beoordelaars ziet de drieslag er als volgt uit: de verbinding tussen het leren van (aanstaande) leraren, van lerarenopleiders die zich willen laten registreren of prolongeren, en het eigen leerproces als beoordelaar. Bij iedereen helpt het model om het leren te expliciteren, zowel van de ander als van zichzelf. Het nemen van tijd voor reflectie door met elkaar in gesprek te gaan en het model te gebruiken is waardevol. Op die manier kan het ook bijdragen aan onderzoekend opleiden: wat doe ik in het praktijkdomein dat bijdraagt aan het leren van de leraar in opleiding, hoe ga ik na of hij/zij verder komt in haar leerproces?

We concluderen op basis van de in dit artikel beschreven ervaringen dat de beoordelingsprocedure benut kan worden als leerproces. Dit leerproces kan zowel voor kandidaten als hun beoordelaars op een goede manier inzichtelijk worden gemaakt met behulp van het model van professionele groei. En dat betekent een versterking van het proces van registreren en prolongeren.

Mariëlle Theunissen

Dr. Mariëlle Theunissen werkt als Hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Zij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Ze verzorgt beroepsvoorbereidende vakken en doet onderzoek naar duo-stages en co-teaching.

m.w.g.theunissen@hr.nl

Loes van Wessum

Dr. Loes van Wessum is associate lector Leiderschap in onderwijs en Opvoeding

bij Windesheim Flevoland. Ze onderzoekt de wijze waarop leraren, schoolleiders en besturen leerprocessen op alle niveaus kunnen optimaliseren. Samen met schoolbesturen en scholen ontwikkelt en onderzoekt ze (in)formele leertrajecten, met een specifieke focus op leidinggeven aan een lerende school.

l.van.wessum@windesheim.nl

Hans Troost

Drs. Hans Troost MEd werkt bij het domein Onderwijs & Innovatie van Hogeschool Inholland. Hij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Hij neemt zitting in stuurgroepen van partner Opleidingsscholen en is als trainer/coach betrokken bij werkplekleren. Samen met partners richt hij zich op samenwerkend leren en professionalisering bij opleiden in de school.

Hans.troost@inholland.nl

Referenties

Argyris, C., & Schön, D.A. (1982). *Theory in practice, increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(2), 1–20.

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14–32.

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

Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.

Deen, E., Rondeel, M., & Kessels, J. (2017). *Opleidingskunde. Leren in het werk, rond het werk, voor het werk*. Vakmedianet.

Dengerink, J. (2016). Hoe leren lerarenopleiders? In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 59–76). Hollandse Indruk. www.velon.nl.

Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78–96.

Desimone, L., 2009. Improving impact studies of Teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

Ericsson, K.A. (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). Lerarenopleiders doen ertoe. In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 7–14). Hollandse Indruk. www.velon.nl.

Guskey, T.R., 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3), 381–391.

Harrison, J., & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151–168.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: Maximizing impact on learning*. [Taylor & Francis Ltd.](http://Taylor&FrancisLtd.com)

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science how we learn*. London: Routledge.

Justi, R., & Van Driel, J.H. (2006). The use of the IMTPG as a framework for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching & Teacher Education*, 22, 437–450.

Kools, Q., & Van Wessum, L. (2020). En wat heb je geleerd? Een model om in gesprek te gaan over professionalisering. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 193–201. www.velon.nl

Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep: lerarenopleider. In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 15–27). Hollandse Indruk.

Pauw, I., Visscher, A., & McKenney, S. (2020). Leren door reflecteren. In M. Snoek, J. Van Tartwijk, & I. Pauw (Reds), *Leraar: een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld*. (pp. 90–99). Ten Brink Uitgevers.

Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*, 44:2, 254–271.

Ros, A., Van Wessum, L., & Schenke, W. (2020). *Ontwikkeling van een lerende cultuur. Schoolportretten over de rol van schoolleiders*. In opdracht van Schoolleidersregister VO, in het kader van een kwalitatief vooronderzoek ten behoeve van de Monitor Professionele ontwikkeling van schoolleiders 2018-2019.

Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher. Leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Kwaliteitsreeks/verdieping. Platform samen opleiden en professionaliseren.

Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. Gompel & Svacina.

Van Wessum, L., Ros, A., & Andersen, I. (2021). *Herziening beroepsprofiel schoolleider VO. Verantwoordingsrapportage*. In opdracht van Schoolleidersregister VO.

Van Wessum, L. & Troost, J.A. (2021). *Professionele groei van lerarenopleiders*. Kwaliteitsreeks / Verdieping. Platform Samen opleiden & professionaliseren.

Velon.nl *Inhoud registratieaanvraag*. <https://velon.nl/inhoud-registratieaanvraag/>
Geraadpleegd op 20 maart 2021.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wongsopawiro, D.S., Zwart, R.C., & Van Driel, J.H. (2017). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191–210.